

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

ALTAIR DE OLIVEIRA GALVÃO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PERTENCIMENTO: DAS LINHAS
ABISSAIS À SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS**

Itatiba/SP
2025

ALTAIR DE OLIVEIRA GALVÃO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PERTENCIMENTO: DAS LINHAS
ABISSAIS À SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

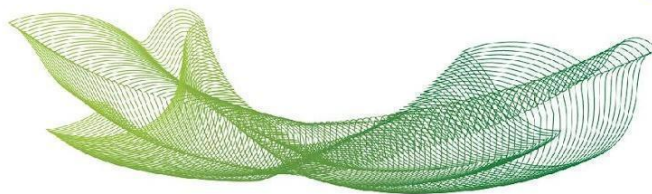
Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira.

Itatiba, SP
2025

37.015.4 Galvão, Altair de Oliveira.
G171e Educação profissional e pertencimento: das linhas
abissais à sociologia das ausências / Altair de Oliveira Galvão.
– Itatiba, 2025.
216 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco.
Orientação de: Carlos Roberto da Silveira.

1. Linhas abissais. 2. Sociologias das ausências.
3. Educação profissional. 4. Pertencimento. I. Silveira,
Carlos Roberto da. II. Título.



**Educando
para a paz**

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Altair de Oliveira Galvão, defendeu a tese “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PERTENCIMENTO: DAS LINHAS ABISSAIS À SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS”, aprovado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 30 de setembro de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira
Orientador e Presidente

Profa. Dra. Karina Carrasqueira Lopes
Examinadora

Profa. Dra. Marcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

Prof. Dr. Armindo Quillici Neto
Examinador

Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria
Examinador

AGRADECIMENTOS

A jornada que resultou nesta tese, intitulada *Educação Profissional e Pertencimento: das Linhas Abissais à Sociologia das Ausências*, foi marcada por encontros, aprendizados, desafios e muitas travessias. Nenhuma caminhada acadêmica é solitária — e a minha, em especial, foi profundamente atravessada por pessoas, instituições, gestos e afetos que me sustentaram ao longo do percurso. Este espaço é dedicado àqueles e àquelas que contribuíram, direta ou indiretamente, para que este trabalho se tornasse realidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), expresso minha sincera gratidão pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa de estudos (Financiamento Código 001). O fomento da CAPES foi essencial para garantir as condições materiais e simbólicas que viabilizaram o desenvolvimento desta pesquisa. Sem esse suporte, este percurso teria sido muito mais difícil.

À Universidade São Francisco, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, meu agradecimento pelo acolhimento, pela formação sólida e pelo compromisso com uma educação crítica, ética e transformadora. Neste espaço, encontrei não apenas conhecimento, mas também escuta, diálogo e abertura para pensar e produzir sentidos plurais sobre a realidade educacional.

Ao meu orientador, Dr. Carlos Roberto da Silveira, meu profundo reconhecimento por sua escuta generosa, pelo rigor teórico e metodológico com que acompanhou esta pesquisa e, sobretudo, pela confiança em minha caminhada. Sua orientação foi mais do que acadêmica — foi um exercício de cuidado e parceria intelectual, que me inspirou a seguir com coragem e compromisso.

Aos professores e professoras do programa, cuja presença nas disciplinas, bancas e conversas contribuiu para o amadurecimento deste trabalho, agradeço por ampliarem meus horizontes e tensionarem, com sensibilidade, as estruturas do pensar e do pesquisar. Aos gestores, professores e estudantes da instituição de Educação Profissional onde realizei minha pesquisa de campo, meu agradecimento afetuoso e respeitoso. Obrigado por abrirem as portas, partilharem suas experiências e oferecerem suas narrativas com tanta verdade. Cada fala, cada gesto e cada silêncio ressoam neste trabalho e o constituem em sua inteireza. Sem vocês, não haveria pertencimento a ser narrado.

Aos meus colegas e companheiros de caminhada acadêmica, pelos diálogos, trocas, inquietações partilhadas e redes de afeto construídas nos intervalos e nas entrelinhas da pesquisa. Cresci com vocês.

À minha família, pilar fundamental em todos os momentos. Agradeço pelo amor incondicional, pela compreensão diante das ausências, pelo apoio nas horas difíceis e pela certeza de que, não importa a distância, sempre tenho um lugar de pertencimento.

Aos amigos e amigas que estiveram ao meu lado nos momentos de dúvida e de alegria, obrigado pela escuta, pelas palavras de incentivo e pelas pausas necessárias que me ajudaram a respirar e a seguir.

Por fim, agradeço a todos e todas que, de alguma maneira, contribuíram para esta trajetória. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo, cada presença silenciosa ou atuante foi essencial. Esta tese é também de vocês.

RESUMO

Esta pesquisa¹ vinculada à Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos, do PPGSS Educação da Universidade São Francisco, teve a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 76744623.8.0000.5514. Aborda a intersecção entre educação profissional e pertencimento educacional, com enfoque nas tensões e injustiças que emergem em um sistema educacional que marginaliza e silencia as vozes dos indivíduos, particularmente para aqueles que se encontram do outro lado da Linha Abissal, conforme o conceito de Boaventura de Sousa Santos. Tem-se por questões, algumas inquietações, sendo: como se configura na educação profissional o processo de pertencimento da pessoa? Quais as fragilidades desse processo no que tange à concretização dos direitos das pessoas? Como vem ocorrendo na educação profissional, a possibilidade de pertencimento da pessoa ao longo da história? Por fim, a nossa pergunta-problema principal é: como os referenciais e as teorias – em especial, “Linhas Abissais”, “Sociologia das Ausências”, “Sociologia da Emergência” e “Ecologia dos Saberes” – de Boaventura de Sousa Santos, podem contribuir para com o diálogo entre a comunidade escolar visando a concretização dos direitos da pessoa humana à educação? O objetivo geral da pesquisa é investigar como tais referenciais de Boaventura de Sousa Santos, podem contribuir para o diálogo e a concretização dos direitos da pessoa à educação e, promover um maior sentimento de pertencimento na Educação Profissional. Os objetivos específicos incluem: a) investigar o sentimento de pertencimento na Educação Profissional e sua prática; b) refletir sobre essas práticas sob a ótica das Linhas Abissais; c) examinar se as práticas de pertencimento na Educação Profissional contribuem para a inclusão e o diálogo entre docentes, gestores e alunos, ou se reproduzem fronteiras simbólicas que mantêm determinados grupos em situação de invisibilidade e exclusão. O estudo é justificado pela necessidade de reflexões sobre as desigualdades presentes no sistema educacional contemporâneo e o papel que a educação profissional desempenha nesse contexto. A pesquisa se propõe a abrir a possibilidade de um espaço para o reconhecimento e valorização das experiências e vozes dos estudantes frequentemente invisibilizados, podendo promover uma educação mais justa e inclusiva. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, caracterizada por uma combinação de pesquisa teórica, observações *in loco* em uma unidade escolar de Educação Profissional de nível médio. A coleta de dados foi realizada através de questionários aplicados a 20 alunos e 8 educadores de uma escola pública em uma área urbana e periférica do interior do estado de São Paulo. A análise dos dados segue uma abordagem de análise de conteúdo, buscando conhecer as práticas inclusivas e sua eficácia na garantia do direito à educação na comunidade escolar. A pesquisa se insere no debate amplo, pretendendo conhecer e contribuir para novas práticas educacionais que assegurem o pertencimento e a dignidade de todos os estudantes na educação profissional. Os resultados indicam que o pertencimento educacional na Educação Profissional depende de práticas inclusivas e relações escolares pautadas no diálogo, no acolhimento e no respeito às diferenças, reforçando a necessidade de políticas institucionais que promovam equidade, reconhecimento e humanização.

PALAVRAS-CHAVE: Linhas abissais. Sociologias das ausências. Educação profissional. Pertencimento.

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Expresso minha gratidão à CAPES pelo incentivo à pesquisa e à formação acadêmica.

RESUMEN

Esta investigación² vinculada a la Línea de Investigación: Educación, Sociedad y Procesos Formativos del Programa de Formación de Posgrado en Educación PPGSS de la Universidad de São Francisco, fue aprobada por el Comité de Ética e Investigación (CAAE) n.º 76744623.8.0000.5514. Aborda la intersección entre la formación profesional y la pertenencia educativa, centrándose en las tensiones e injusticias que surgen en un sistema educativo que margina y silencia las voces de las personas, en particular de aquellas que se encuentran al otro lado de la Línea Abismo, según el concepto de Boaventura de Sousa Santos. Se plantean diversas preguntas, entre ellas: ¿cómo se configura el proceso de pertenencia personal en la formación profesional? ¿Cuáles son las debilidades de este proceso en cuanto a la realización de los derechos de las personas? ¿Cómo se ha manifestado la posibilidad de pertenencia personal en la formación profesional a lo largo de la historia? Finalmente, nuestra principal pregunta de investigación es: ¿cómo pueden los marcos teóricos —especialmente las “Líneas Abisales”, la “Sociología de las Ausencias”, la “Sociología de la Emergencia” y la “Ecología de los Saberes”— de Boaventura de Sousa Santos contribuir al diálogo dentro de la comunidad escolar con el objetivo de hacer realidad el derecho humano a la educación? El objetivo general de esta investigación es indagar cómo estos marcos teóricos de Boaventura de Sousa Santos pueden contribuir al diálogo y a la realización del derecho humano a la educación, y promover un mayor sentido de pertenencia en la Formación Profesional. Los objetivos específicos incluyen: a) investigar el sentimiento de pertenencia en la Formación Profesional y su práctica; b) reflexionar sobre estas prácticas desde la perspectiva de las Líneas Abisales; c) examinar si las prácticas de pertenencia en la Formación Profesional contribuyen a la inclusión y al diálogo entre docentes, personal administrativo y estudiantes, o si, por el contrario, reproducen barreras simbólicas que mantienen a ciertos grupos en una situación de invisibilidad y exclusión. Este estudio se justifica por la necesidad de reflexionar sobre las desigualdades presentes en el sistema educativo contemporáneo y el papel que desempeña la formación profesional en este contexto. La investigación busca abrir un espacio para el reconocimiento y la valoración de las experiencias y voces de los estudiantes que frecuentemente son invisibilizados, promoviendo así una educación más justa e inclusiva. Se empleó un enfoque cualitativo, caracterizado por la combinación de investigación teórica y observaciones de campo en un centro de formación profesional de nivel secundario. La recolección de datos se realizó mediante cuestionarios aplicados a 20 estudiantes y 8 docentes de una escuela pública ubicada en una zona urbana y periférica del interior del estado de São Paulo. El análisis de datos se basa en un análisis de contenido, con el objetivo de comprender las prácticas inclusivas y su efectividad para garantizar el derecho a la educación en la comunidad escolar. Esta investigación se inscribe en un debate más amplio que busca comprender y contribuir a nuevas prácticas educativas que aseguren la pertenencia y la dignidad de todos los estudiantes en la formación profesional. Los resultados indican que la pertenencia educativa en la Formación Profesional depende de prácticas inclusivas y relaciones escolares basadas en el diálogo, la aceptación y el respeto por las diferencias, lo que refuerza la necesidad de políticas institucionales que promuevan la equidad, el reconocimiento y la humanización.

PALABRAS CLAVE: Líneas abisales. Sociologías de las ausencias. Educación profesional. Pertenencia.

² Este trabajo se realizó con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamiento 001. Expreso mi agradecimiento a la CAPES por el incentivo a la investigación y la formación académica.

ABSTRACT

This research³ linked to the Research Line: Education, Society and Formative Processes, of the PPGSS Education of the University of São Francisco, was approved by the Ethics and Research Committee, Certificate of Presentation of Ethical Appraisal (CAAE) 76744623.8.0000.5514. It addresses the intersection between professional education and educational belonging, focusing on the tensions and injustices that emerge in an educational system that marginalizes and silences the voices of individuals, particularly those on the other side of the Abyssal Line, as defined by Boaventura de Sousa Santos. The following questions and concerns arise: How is the process of personal belonging configured in professional education? What are the weaknesses of this process regarding the realization of people's rights? How has the possibility of personal belonging evolved throughout professional education? Finally, our main question is: how can Boaventura de Sousa Santos's frameworks and theories—in particular, "Abyssal Lines," "Sociology of Absences," "Sociology of Emergence," and "Ecology of Knowledge"—contribute to dialogue within the school community, aiming to realize the human right to education? The general objective of this research is to investigate how Boaventura de Sousa Santos's frameworks can contribute to dialogue and the realization of human rights to education and promote a greater sense of belonging in Vocational Education. The specific objectives include: a) investigating the sense of belonging in Vocational Education and its practice; b) reflecting on these practices from the perspective of the Abyssal Lines; c) examining whether practices of belonging in Vocational Education contribute to inclusion and dialogue among teachers, administrators, and students, or whether they reproduce symbolic boundaries that maintain certain groups in a situation of invisibility and exclusion. The study is justified by the need for reflection on the inequalities present in the contemporary education system and the role that vocational education plays in this context. The research aims to open the possibility of a space for recognizing and valuing the experiences and voices of students who are often invisible, potentially promoting a more just and inclusive education. A qualitative approach was used, characterized by a combination of theoretical research and on-site observations at a secondary school unit for Vocational Education. Data collection was conducted through questionnaires administered to 20 students and 8 educators at a public school in an urban and peripheral area in the interior of the state of São Paulo. Data analysis followed a content analysis approach, seeking to understand inclusive practices and their effectiveness in guaranteeing the right to education within the school community. The research is part of a broader debate, aiming to understand and contribute to new educational practices that ensure the belonging and dignity of all students in vocational education. The results indicate that educational belonging in Professional Education depends on inclusive practices and school relationships based on dialogue, acceptance and respect for differences, reinforcing the need for institutional policies that promote equity, recognition and humanization.

KEY WORDS: Abyssal lines. Sociologies of absences. Professional education. Belonging.

³ This work was carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES) – Financing Code 001. I express my gratitude to CAPES for encouraging research and academic training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAGED - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEET - Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo

CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

CEFET-SP - Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo

CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a formação Profissional

CIEE - Centro Nacional de Integração Empresa Escola

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPS - Centro Paula Souza

DCN-EPT - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica

Etecs - Escolas Técnicas Estaduais

Fatec - Faculdade de Tecnologia

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEL- Instituto Euvaldo Lodi

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e outras identidades e orientações sexuais e de gênero

PNE - Plano Nacional de Educação

PROEJA - Programa de Integração da Educação profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes

SESC - Serviço Social do Comércio

SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI - Serviço Social da Indústria

SEST - Serviço Social de Transporte

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNIFAL - Universidade Federal de Alfenas

USF - Universidade São Francisco

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Trabalhos acadêmicos identificados na BDTD

Quadro 02: Cronologia de eventos e atos da instituição da rede federal de escolas industriais

Quadro 03: Cronologia de eventos e atos da Educação Profissional no Estado de São Paulo

Quadro 04: Síntese das atividades realizadas pelas instituições do Sistema S

Quadro 05: Missão, Visão e Objetivos Estratégicos do Centro Paula Souza

Quadro 06 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P1 – Professores, Coordenadores)

Quadro 07 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P2 – Professores, Coordenadores)

Quadro 08 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P3 – Professores, Coordenadores)

Quadro 09 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P4 – Professores, Coordenadores)

Quadro 10 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P5 – Professores, Coordenadores)

Quadro 11 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P6 – Professores, Coordenadores)

Quadro 12 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P7 – Professores, Coordenadores)

Quadro 13 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P8 – Professores, Coordenadores)

Quadro 14 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P9 – Professores, Coordenadores)

Quadro 15 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P10 – Professores, Coordenadores)

Quadro 16 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P1 – Alunos)

Quadro 17 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P2 – Alunos)

Quadro 18 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P3 – Alunos)

Quadro 19 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P4 – Alunos)

Quadro 20 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P5 – Alunos)

Quadro 21 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P6 – Alunos)

Quadro 22 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P7 – Alunos)

Quadro 23 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P8 – Alunos)

Quadro 24 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P9 – Alunos)

Quadro 25 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P10 – Alunos)

SUMÁRIO

MEMORIAL DE PERTENCIMENTO: REFLEXÕES SOBRE MINHA VIDA...	16
INTRODUÇÃO	20
ESTADO DE CONHECIMENTO	27
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	30
1.1. PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	30
1.2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ARTICULAÇÃO COM O ENSINO BÁSICO	49
CAPÍTULO 2 - EPISTEMOLOGIAS DO SUL A SUPERAÇÃO DAS LINHAS ABISSAIS POR MEIO DA ECOLOGIA DOS SABERES.....	54
2.1. EPISTEMOLOGIAS DO SUL: DESAFIOS À HEGEMONIA DO SABER MODERNO	55
2.2. ECOLOGIA DOS SABERES: CONSTRUINDO UM PLURALISMO EPISTÊMICO	59
2.3. LINHAS ABISSAIS E A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS: RECONHECENDO O CONHECIMENTO INVISIBILIZADO.....	61
2.4. REPENSANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À LUZ DAS LINHAS ABISSAIS E DA SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS	75
CAPÍTULO 3 - PERTENCIMENTO EDUCACIONAL	79
3.1. INCLUSÃO, IDENTIDADE E CULTURA ESCOLAR: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO.....	81
3.2. DESAFIOS ESTRUTURAIS E SOCIAIS PARA O PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	89
3.3. AS ESTRUTURAS DO UNIVERSO PESSOAL EM MOUNIER: REFLEXÕES E APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	101
CAPÍTULO 4 - PERCURSOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DO PERTENCIMENTO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	108
4.1. PERCURSOS METODOLÓGICOS	108
4.2. OBSERVAÇÃO <i>In Loco</i> E REFLEXÕES SOBRE UNIDADE ESCOLAR	114
4.3. NARRATIVAS DO PERTENCIMENTO: ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES E DA EQUIPE GESTORA	124
4.4. NARRATIVAS DO PERTENCIMENTO: ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS.....	152
CONSIDERAÇÕES	202
REFERÊNCIAS	207

MEMORIAL DE PERTENCIMENTO: REFLEXÕES SOBRE MINHA VIDA

“Um homem também chora
Menina morena
Também deseja colo
Palavras amenas”
(Gonzaguinha, 1983).

Nos recantos da memória, recordo vividamente do lar onde cresci, espaço de risos e sussurros, mas também de ensinamentos profundos e, em alguns momentos, dores sutis. Minha história começa com José Roberto, meu pai, um jovem mecânico, e Rosemary, minha mãe, uma mulher dedicada aos filhos e forte. Em um tempo em que as expectativas eram rigidamente definidas, a figura materna se destacou como a guardiã do lar e da criação dos filhos, enquanto papéis tradicionais do passado moldavam a percepção de gênero em nossa família.

As primeiras memórias que guardo de mim giram em torno da relação com meus irmãos e a vida cotidiana. Com Neir, compartilhei não apenas a infância, mas a construção de um laço que desafiava os limites do que poderia ser a convivência entre irmãos. O suor e as lágrimas, portanto, formaram um tecido que, ao longo dos anos, fez com que me sentisse pertencente a uma unidade familiar, cujas experiências compartilhadas moldaram sua base emocional.

Lembro-me da pré-escola, um ambiente que me foi familiar, e do acontecimento cômico que envolveu uma brincadeira que resultou em um acidente, mostrando que, desde pequeno, aprendi que a vida é cheia de surpresas, e o pertencimento se dá também pela vivência de momentos que moldam quem somos. A escola se tornou o primeiro espaço fora de casa em que consegui construir vínculos significativos, em que professores se tornaram figuras de autoridade e também de acolhimento, cada um deles contribuíram na formação da minha identidade.

O nascimento dos meus irmãos José Paulo e Rosemary Filha aprofundou ainda mais esse profundo senso de pertencimento familiar. A experiência angustiante da hospitalização da minha mãe após o parto ressaltou a fragilidade da vida, e ao mesmo tempo, a força dos laços familiares que nos mantiveram juntos em momentos de provação. Cada risada, briga ou desafio enfrentado com os irmãos compôs uma tapeçaria de

experiências que fortificaram nossa conexão e nos uniram em um mesmo propósito: o de cuidar e apoiar uns aos outros ao longo da jornada.

Entre os desafios, as caricaturas marcantes da infância, como as peraltices que costumavam as histórias que contávamos, oferecem uma perspectiva sobre a liberdade e a inocência das relações familiares. Os encontros com meus primos e as idas à casa da minha avó materna se tornaram ritualizadas, e em cada visita, senti que o pertencimento ia além dos laços de sangue; era a construção de memórias, a criação de um espaço seguro e acolhedor, mesmo em meio à rigidez de sua educação.

A transição para o ensino médio trouxe novos laços e desafios, cada professor um novo mentor que, com suas singularidades, contribui para meu crescimento. O senso de pertencimento se expandiu, e ter sido acolhido por colegas de aula, cada um com suas histórias, nos fez um grupo, um time unido por sonhos e anseios em um mundo que estava em transformação.

Neste período também se deu minha primeira experiência com a Educação Profissional, como aprendiz do Serviço de Aprendizagem Industrial (Senai), como também no trabalho, uma vez que minha primeira formação profissional foi subsidiada por uma empresa da cidade onde residia, na área de manutenção elétrica, sendo essa minha primeira fonte de renda, que me propiciou dar os primeiros passos ainda muito jovem.

Na descrição do cotidiano, minha rotina de trabalho e estudos começou a mesclar-se com o desejo de construir uma vida melhor. O caminho que trilhei — de aprendiz a educador — se aninhou na ideia de que meu pertencimento não se limitava apenas ao ambiente familiar, mas se estendia para os espaços onde me inseri, seja na escola, na universidade, ou nas empresas em que trabalhei.

Cada obstáculo enfrentado era um teste da convivência em comunidade. Ao trabalhar com supervisionados, o desafio foi maior; muitos de meus colegas eram, na verdade, meus amigos. Lidar com essas dinâmicas exigia uma compreensão mais profunda do valor humano nas relações. Minha vida profissional me apresentou, então, uma nova faceta do pertencimento: saber que estou integrado em um tecido social que, embora composto por diversas individualidades, compartilhava um sonho comum.

A vida é feita de ciclos, em que a alegria, a dor, o choro, se entrelaçam em uma dança contínua. O período de realização do mestrado e doutorado foi para mim uma fase de intensas descobertas acadêmicas e pessoais, mas também de luto pela perda da minha mãe, Rosemary. Neste memorial, busco ilustrar como essas experiências se entrelaçam,

refletindo um profundo senso de pertencimento, em que o colo, o amor materno e a busca pelo conhecimento se tornaram forças motrizes em minha vida.

Rosemary foi a minha âncora em todos os momentos da minha vida. Sempre dedicada, gentil e incentivadora, ela me ensinou o valor do esforço e da determinação. Sua presença era um farol que iluminava meu caminho, sempre me encorajando a sonhar e a lutar pelo que acreditava. Quando a perdi, numa fatalidade que me pegou de surpresa, um vazio se instalou em meu coração. No entanto, mesmo na dor, pude reconhecer que seu legado permanecia vivo em mim.

A sua perda foi uma experiência transformadora. No luto, encontrei um espaço para refletir sobre nossas memórias juntos, as quais trago vividas em minha mente. Cada lembrança se tornava um tributo à sua influência na minha vida. A partir desse espaço de ausência, nasceu uma nova forma de pertencimento: pertencente à sua memória, à sabedoria que me transmitiu, que agora me guia nas adversidades do dia a dia.

A transição para o mestrado e, posteriormente, o doutorado, foi um desafio que, embora carregasse a sombra da perda, também foi uma oportunidade de crescimento e de resiliência. Entrei no programa de doutoramento com o desejo de aprofundar meus conhecimentos em uma área que sempre amei. À medida que avançava em meus estudos, sentia a presença de minha mãe ao meu lado, como uma força invisível que me impulsionava a superar os obstáculos.

Os momentos mais difíceis do doutorado — noites em claro, prazos apertados e a pressão da pesquisa — se tornaram oportunidades para reencontrar a força que minha mãe sempre acreditou que eu tinha. A cada conquista, desde a aprovação em disciplinas, a qualificação de projeto e o dia de hoje, sinto que não apenas honrava seu legado, mas que também contribuía para a construção de um futuro que ela tanto desejava para mim.

O sentimento de pertencimento durante esse processo se manifestou de diversas maneiras. Na comunidade acadêmica, encontrei um grupo de colegas que se tornaram amigos e que, como eu, buscavam um espaço de acolhimento e entendimento. Juntos, compartilhamos não apenas as dificuldades da jornada acadêmica, mas também as nossas histórias pessoais. Essa troca de experiências criou um ambiente em que todos nos sentimos pertencentes a algo maior, um coletivo que lida com os desafios da pesquisa e da vida.

Além disso, em cada página escrita e em cada apresentação realizada, meu compromisso de honrar a memória de Rosemary se fortaleceu. Através da educação e do conhecimento, busquei perpetuar os valores que ela me transmitiu: a importância da

empatia, da curiosidade e do amor ao próximo. Assim, percebi que esse pertencimento ia além de mim; era um legado que eu podia compartilhar com outros, inspirando-os a também buscar seus próprios caminhos.

O luto pela perda da minha mãe Rosemary não foi apenas uma despedida, mas uma oportunidade de redescobrir meu pertencimento a um ciclo maior da vida: o amor, a educação e a resiliência. Através da dor, encontrei força e propósito, e a jornada do doutorado se transformou em um tributo à sua memória, um caminho que percorri não apenas em busca de realização pessoal, mas com a certeza de que ela sempre esteve e sempre estará comigo, incentivando-me a seguir em frente.

Hoje, quando penso no meu papel de educador, reconheço que o pertencimento é também um ciclo e um compromisso: é educar e ser educado, é dar e receber. Ao vir ao mundo como pai e avô, essa visão se reforça: a importância das gerações que se sucedem, da continuidade dos laços construídos com amor e carinho, e da responsabilidade que temos em cuidar e em construir um legado. Meu filho, Matheus, mal chegou e já faz parte desse ciclo, trazendo esperanças e possibilitando novas narrativas.

Em uma sociedade que busca transformações, refleti sobre meu desejo de humanização nas relações educacionais. O pertencimento não é algo garantido; ele deve ser cultivado, alimentado por nossa abertura ao outro e por um cuidado genuíno em cada relação que estabelecemos. Que as minhas experiências sirvam como alicerce para construir um futuro onde cada indivíduo se sinta aceito, respeitado, e, acima de tudo, pertencente a uma coletividade que valoriza suas singularidades.

Essas experiências, alegres ou tristes, reforçaram meu entendimento sobre o pertencimento. Em toda a trajetória apresentada, confluímos em um desejo comum: o de ser um pouco mais conectado ao outro, de entender que somos feitos de nossas relações e que nossa história é, na verdade, um espelho que reflete as vivências que nos unem.

INTRODUÇÃO

“Precisa de carinho
Precisa de ternura
Precisa de um abraço
Da própria candura”
(Gonzaguinha, 1983).

A educação em suas múltiplas dimensões, possui um fator determinante na construção de identidades e na formação de pertencimentos sociais. No contexto contemporâneo, marcado por intensas transformações econômicas, sociais e culturais, a educação profissional torna-se um espaço privilegiado de reflexão sobre as relações de poder, processos de inclusão e exclusão que permeiam a trajetória escolar dos indivíduos. Ao investigar a intersecção entre educação profissional e pertencimento educacional, esta tese busca iluminar as tensões que emergem nas linhas abissais de um sistema educacional que, por vezes, marginaliza e silencia as vozes daqueles que não encontram lugar neste cenário.

O conceito de "linhas abissais", proposto por Boaventura de Souza Santos⁴, evoca as fronteiras invisíveis que separam os privilegiados dos marginalizados, e nesse contexto, a educação profissional se apresenta como um espaço em que essas disparidades se intensificam. A partir da análise das práticas educacionais e das representações sociais relacionadas à formação profissional, esta pesquisa busca compreender como os estudantes se percebem, e como suas experiências educativas podem reforçar ou desafiar essa lógica de exclusão.

Por outro lado, a "sociologia das ausências", conforme elaborado por Boaventura de Sousa Santos, permite uma reflexão crítica sobre as ausências sociais e educacionais que permeiam a vida desses estudantes, muitas vezes invisibilizados por discursos hegemônicos. A educação profissional, nesse sentido, pode ser compreendida não apenas

⁴ A obra de Boaventura de Sousa Santos (2007; 2009) propõe uma crítica profunda ao modo como o conhecimento moderno ocidental se consolidou, estabelecendo fronteiras que hierarquizam saberes e sujeitos. O autor denomina essas fronteiras de “linhas abissais”, expressando a separação entre aqueles cujos saberes são reconhecidos e aqueles que permanecem invisibilizados. A partir dessa crítica, Santos formula a noção de “epistemologias do Sul”, um projeto voltado à valorização de experiências e conhecimentos historicamente marginalizados. Tal perspectiva sugere que o diálogo entre diferentes racionalidades é condição para uma prática educacional efetivamente democrática, comprometida com a inclusão e com o reconhecimento da pluralidade cultural.

como uma resposta às demandas do mercado de trabalho, mas também como um campo de resistência e afirmação de identidades pluralizadas.

Portanto, a presente tese aborda a problemática do pertencimento educacional em uma instituição de educação profissional, analisando como as experiências individuais dos estudantes se relacionam com as barreiras estruturais que persistem no sistema educacional. Assim, esta pesquisa pretende contribuir para um debate mais amplo sobre pertencimento.

Nesta tese trazemos no início de cada título uma estrofe da música *Um homem também chora* de Gonzaguinha (1983), uma vez que ela aborda temas profundos e sensíveis sobre a condição humana e a sua vulnerabilidade, quer sejam homens ou mulheres diante de uma sociedade que muitas vezes não permite que se viva dignamente e se expressem suas emoções abertamente. A canção traz à tona a ideia do homem, que apesar de ser visto como forte ou guerreiro, é também um ser frágil, que sente e chora, que necessita de afeto e compreensão, o que entendemos estar em consonância com a busca pelo pertencimento.

O interesse por essa pesquisa emergiu de um processo de estudos e reflexões vivenciadas pelo autor nas aulas como aluno especial do curso de Doutorado em Educação da Universidade São Francisco, mais especificamente na disciplina *Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas*, momento que provocou nos estudantes uma experiência de deslocamento, na medida em que buscamos questionar os alicerces epistemológicos arraigados no paradigma cartesiano eurocêntrico⁵.

Com especial atenção ao tema “Linhas Abissais”, esta pesquisa procura refletir sobre o pensamento de Boaventura de Sousa Santos – no que se refere a uma análise da epistemologia do pensamento cartesiano, como um viés excludente – e destacar seus efeitos na educação na trajetória formativa. O desenvolvimento se deu através das perspectivas pós-abissais de pensar as práticas educativas em direitos humanos na contemporaneidade; compreender o pensamento abissal como uma epistemologia moderna, manifestada nos usos da ciência e da educação; e de conhecer a perspectiva pós-abissal e decolonizadora do pensamento, de modo a estabelecer relações com uma nova prática de educação em direitos humanos que supere as abordagens excludentes.

⁵ O paradigma cartesiano eurocêntrico é uma perspectiva epistemológica que se fundamenta na metodologia de René Descartes, privilegiando a razão e o dualismo entre mente e corpo. Essa abordagem sustenta a ideia de uma verdade universal, objetiva e mensurável, e moldou profundamente os métodos científicos e filosóficos ocidentais.

Nessa ótica a pesquisa aborda algumas perguntas: como se configura, na educação profissional o processo de pertencimento da pessoa? Quais as fragilidades desse processo no que tange à concretização dos direitos das pessoas? Como vem se dando, na educação profissional a possibilidade de pertencimento da pessoa ao longo da história? Por fim, a nossa pergunta principal: Como os referenciais e as teorias – em especial, “Linhas Abissais”, “Sociologia das Ausências”, “Sociologia da Emergência” e da “Ecologia dos Saberes” – de Boaventura de Sousa Santos, podem contribuir para com o diálogo entre a comunidade escolar visando a concretização dos direitos da pessoa humana à educação?

Como metodologia, para esta tese, foi utilizada a técnica de pesquisa teórica, qualitativa e exploratória – para tal, utilizamos aportes teóricos em periódicos e livros e análise documental. Para o levantamento de dados e elaboração da tese realizou-se uma pesquisa de campo tendo como público-alvo estudantes, docentes e equipe de gestão membros de uma comunidade escolar da Educação Profissional de nível médio. O cenário no qual ocorreu a pesquisa foi a de uma escola pública de Educação Profissional de nível médio, situada na área urbana e periférica de um município do interior do estado de São Paulo. Em relação ao interesse pelo tema *Educação Profissional e Pertencimento: das Linhas Abissais à Sociologia das Ausências*, ele emergiu de inquietações que se evidenciaram no decorrer das aulas de Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas, face ao contato com referenciais teóricos decoloniais, os quais, muitas vezes, na atuação do pesquisador como docente e coordenador de cursos, contrapuseram-se à experiência vivenciada, diante da dificuldade de concretização do direito da pessoa à educação, no que se refere ao sentido de pertencimento educacional, em nossa sociedade, devido à sobreposição dos interesses do mercado aos direitos das pessoas.

Com o desejo de despertar reflexões – e contribuir para elas – a respeito das práticas existentes na escola de Educação Profissional, especificamente para alunos jovens que frequentam o Ensino Médio e o Ensino Técnico concomitantemente, pretendeu-se buscar, a partir dos referenciais e das teorias (em especial, Linhas Abissais, Sociologia das Ausências, da Emergência e da Ecologia dos Saberes), uma possibilidade de construção de diálogo com o que temos hoje na Educação Profissional de nível médio. No que se refere à concretização do direito da pessoa à educação, a intenção é a possibilidade de pertencimento desse educando, de modo a abrir espaço para uma prática em que ele possa ter seu direito garantido de forma igualitária à dos demais. Assim sendo, o objetivo geral da pesquisa é investigar como tais referenciais de Boaventura de Sousa Santos, podem contribuir para o diálogo e a concretização dos direitos da pessoa à

educação e, promover um maior sentimento de pertencimento na Educação Profissional. Como os referenciais e as teorias – em especial, “Linhas Abissais”, “Sociologia das Ausências”, “Sociologia da Emergência” e da “Ecologia dos Saberes” – de Boaventura de Sousa Santos, podem contribuir para com o diálogo entre a comunidade escolar visando a concretização dos direitos da pessoa humana à educação?

Por objetivos específicos, pretendeu-se:

- a) investigar se é praticada e o modo como se dá o sentimento de pertencimento na Educação Profissional;
- b) refletir sobre as práticas de pertencimento, sob a ótica das Linhas Abissais;
- c) examinar se as práticas de pertencimento na Educação Profissional contribuem para a inclusão e o diálogo entre docentes, gestores e alunos, ou se reproduzem fronteiras simbólicas que mantêm determinados grupos em situação de invisibilidade e exclusão.

Inicialmente realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, para apropriar-se dos referenciais e das teorias – em especial, Linhas Abissais, Sociologia das Ausências, da Emergência e da Ecologia dos Saberes – de Boaventura de Sousa Santos e de outros autores, sobre a temática Pertencimento Educacional, dentre outros que tenham convergência e possam contribuir com este estudo.

Posteriormente, para formar o *corpus* da pesquisa, realizamos observação *in loco* na unidade escolar⁶ objeto do estudo, acerca da práxis instituída no que tange a infraestrutura disponível; a socialização de informações sobre os recursos recebidos; situações de indisciplina de estudantes; absenteísmo da equipe docente e sobre oportunidades de socialização em uma escola de Educação Profissional de nível médio, a fim de analisar os processos de pertencimento educacional que se desenvolvem naquele espaço de educação profissional de jovens.

A partir desta observação *in loco* desenvolvemos os questionários abertos, para realização da coleta de dados junto aos sujeitos participantes e posteriormente análise dos discursos da comunidade escolar (alunos, docentes e equipe de gestão) buscando identificar nas vozes dos sujeitos da comunidade escolar e as percepções sobre o sentimento de Pertencimento Educacional no *lôcus* do estudo, sendo que, a coleta de dados foi realizada por adesão espontânea. A escola é caracterizada como de Educação

⁶ Por motivos éticos e metodológicos, a escola envolvida nesta pesquisa não será identificada. Essa opção busca assegurar o sigilo institucional e o anonimato dos participantes, em consonância com os princípios de confidencialidade e respeito previstos nas normas nacionais de ética em pesquisa com seres humanos (Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde).

Profissional de nível médio e técnico da rede pública e está localizada no interior do estado de São Paulo.

Dessa forma a amostra da pesquisa foi composta pelos seguintes membros da comunidade escolar sendo: 20 alunos todos menores de 18 anos, do Ensino Médio integrado ao técnico dos cursos: Administração (09 alunos), Desenvolvimento de Sistemas (09 alunos) e Eletrônica (02 alunos); no grupo de docentes participaram da pesquisa professores que lecionam nos cursos de Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Eletrônica (05); e (02) membros da equipe de gestão escolar (coordenação pedagógica, orientação educacional).

Gil (2008a, p. 55) “[...] define a pesquisa de levantamento (*survey*) como uma técnica de investigação que utiliza a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. A coleta de informações é feita através de questionários, aplicados ao público-alvo escolhido para realização da pesquisa.

Dessa forma a presente pesquisa se valeu do método *survey* para a coleta de dados, utilizando um questionário com perguntas abertas como instrumento. Este questionário foi aplicado à comunidade escolar, possibilitando a obtenção de informações qualitativas. A escolha do método *survey* justifica-se pela sua adequação para responder questões que buscam compreender as opiniões de um determinado público-alvo, como é o caso desta pesquisa.

Na análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), na tentativa de “[...] desvendar um pouco do contexto em que o ‘objeto’ foi apreendido” (Abdalla, 2008, p. 43), o que contribuirá para o trabalho investigativo de modo a instaurar uma ação-reflexão no caminho a ser percorrido.

Com relação à análise dos dados coletados, gerados pelas respostas aos questionários, foi realizada a tabulação de forma a consolidar os discursos obtidos, por este instrumento permitiu-se entender, descrever, classificar e explicar fenômenos e a relação existente entre as variáveis no *lôcus* do estudo (pesquisa qualitativa).

Isso porque, como afirma Bardin (2011, p. 14), “[...] por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”. Tal busca será por desvendar se existem práticas de inclusão educacional, se essas são transformadoras e se estão contribuindo para concretizar o direito à educação na Educação Profissional de nível médio e técnico.

Posteriormente, foi realizada uma análise das informações encontradas sob o enfoque dos referenciais e das teorias – em especial, Linhas Abissais, Sociologia das

Ausências, da Emergência e da Ecologia dos Saberes – de Boaventura de Sousa Santos e de outros autores que trabalham a temática do sentimento de Pertencimento Educacional.

Na construção deste estudo, optamos por organizá-lo em forma de capítulos, sendo o estudo composto por quatro capítulos, conforme apresentamos a seguir:

- **Capítulo 1** – *Fundamentos Teóricos da Educação Profissional* - Inspirando-se na música de Gonzaguinha, que evidencia a luta e a esperança do 'guerreiro menino', no primeiro capítulo abordamos os fundamentos teóricos que sustentam a Educação Profissional. Um campo que, embora tenha suas raízes fincadas na Antiguidade, transita até os dias de hoje sob a influência de contextos sociais, econômicos e tecnológicos em constante transformação. O propósito aqui, é contextualizar essa trajetória, analisando a evolução da Educação Profissional no Brasil, suas inter-relações com o ensino básico e os desafios que ela enfrenta, especialmente no que diz respeito ao pertencimento e à identidade dos estudantes.

- **Capítulo 2** – *Epistemologias do Sul: Superando Linhas Abissais por uma Ecologia dos Saberes e a Sociologia das Ausências e Emergências* - Neste capítulo, aludimos uma perspectiva crítica sobre os modelos epistemológicos hegemônicos. A partir do conceito de “Epistemologias do Sul”, baseando-se nas ideias de Boaventura de Sousa Santos, o texto propõe a valorização dos saberes marginalizados – aqueles que foram historicamente silenciados pelo paradigma eurocêntrico. O capítulo explora a ideia das “Linhas Abissais”, que simbolizam as divisões invisíveis que segregam o conhecimento legítimo do que é desvalorizado, e apresenta a proposta da Ecologia dos Saberes, que defende um diálogo plural entre diferentes formas de conhecimento. Ainda assim, a Sociologia das Ausências e Emergências é discutida como um caminho para recuperar saberes invisibilizados e identificar práticas emergentes que podem transformar a Educação Profissional, promovendo uma prática mais inclusiva e emancipatória.

- **Capítulo 3** – *Pertencimento Educacional* - Focalizando a experiência dos estudantes, este capítulo investiga o conceito de pertencimento no ambiente escolar. A discussão parte do entendimento de que o sentimento de pertencimento vai além da simples presença física na escola, envolvendo a construção de vínculos afetivos, a valorização das identidades e a integração à cultura institucional. Como nos em-canta o poeta Gonzaguinha (1983): “a pessoa humana: “Precisa de carinho, precisa de ternura, precisa de um abraço, da própria candura”. São apresentados os caminhos para a promoção de

um ambiente inclusivo – por meio de práticas que incentivam a empatia, o reconhecimento da diversidade e a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. O capítulo também aponta para os desafios que impedem a consolidação desse sentimento, tais como desigualdades estruturais, barreiras socioeconômicas e lacunas na formação docente, reforçando a importância de políticas que visem à inclusão e à equidade.

- **Capítulo 4 – Percursos Metodológicos e Análise do Pertencimento Educacional na Educação Profissional** - O último capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados para investigar o pertencimento educacional na Educação Profissional. Detalha a abordagem qualitativa utilizada – que combina pesquisa teórica, observação *in loco* na unidade escolar – bem como a aplicação de questionários a alunos, professores e membros da equipe de gestão. A análise dos dados é realizada por meio da técnica de análise de conteúdo. Este capítulo demonstra como a metodologia escolhida contribui para compreender as práticas inclusivas e os desafios enfrentados na construção de um ambiente escolar que efetivamente promova o sentimento de pertencimento.

Com o compromisso de assegurar a qualidade linguística e a padronização formal desta tese, recorreu-se a recursos tecnológicos de apoio à revisão textual⁷. O detalhamento desse procedimento está descrito em nota de rodapé, a fim de garantir transparência quanto às ferramentas utilizadas e aos cuidados adotados para preservar a autoria e a integridade intelectual do trabalho.

⁷ Informa-se que, para fins de revisão textual, foi utilizada a ferramenta ChatGPT, a qual auxiliou exclusivamente na verificação ortográfica, na correção de pontuação e na padronização do texto da presente tese. Não houve interferência da ferramenta no conteúdo ou nas ideias apresentadas, preservando-se integralmente a autoria e a originalidade do trabalho. O prompt utilizado foi: “Revise o texto abaixo verificando ortografia, pontuação e coerência gramatical. Não altere o sentido ou o conteúdo das frases, apenas corrija eventuais erros e ajuste a pontuação quando necessário”.

ESTADO DE CONHECIMENTO

“Guerreiros são pessoas
Tão fortes, tão frágeis
Guerreiros são meninos
No fundo do peito”
(Gonzaguinha, 1983).

Com o objetivo de situar a presente tese no panorama atual da produção científica e verificar sua originalidade, realizamos um Estado do Conhecimento acerca da relação entre epistemologias não hegemônicas e Educação Profissional. A versão completa desse levantamento será publicada no livro *Estado da arte, estado de conhecimento, revisão bibliográfica de pesquisas em Educação: construindo as bases para as novas pesquisas* (Editora Pontes). Apresenta-se aqui uma síntese desse estudo.

O percurso metodológico incluiu: definição de critérios de seleção e refinamento das fontes; busca sistemática nas bases de dados; leitura de títulos e resumos; análise crítica e sistematização dos resultados. Foram consultadas as seguintes bases: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Eletrônica Científica (SciELO). O recorte temporal abrangeu os anos de 2019 a 2023 e restringiu-se à área da Educação.

Sendo os descritores utilizados: Interculturalidade, Decolonialidade, Colonialidade, Epistemologias do Sul, Descolonialidade, Linhas Abissais, Sociologia das Ausências e das Emergências, Alteridade e Educação Profissional, e estes foram escolhidos por estarem diretamente relacionados às epistemologias não eurocêtricas e à temática central da pesquisa.

Os dados quantitativos indicaram que, embora existam publicações relevantes sobre Interculturalidade, Colonialidade e Educação Profissional, a presença de termos como “Linhas Abissais”, “Sociologia das Ausências” e “Epistemologias do Sul” é extremamente reduzida, ou mesmo inexistente em algumas bases. Mesmo entre os trabalhos encontrados, a maioria não articula diretamente esses conceitos ao campo da Educação Profissional.

Após a leitura criteriosa dos títulos e resumos, e a eliminação de duplicidades, chegou-se a um total de 64 trabalhos (entre teses e dissertações) que poderiam, em princípio, dialogar com a temática proposta. No entanto, apenas uma dissertação

apresentou real aderência ao objeto desta tese, intitulada: “Colonialidade e Decolonialidade na Educação Profissional”, defendida em 2021 na Universidade São Francisco.

No caso da BDTD, nove trabalhos foram destacados e organizados no Quadro 01 a seguir. Embora relevantes em suas respectivas abordagens, não foram identificadas, após a leitura dos resumos, relações diretas com as epistemologias não eurocêntricas no contexto da Educação Profissional.

Quadro 01: Trabalhos acadêmicos identificados na BDTD

Título do Trabalho	Autor	Ano	Universidade e (Sigla)	Tipo
A formação dos professores e os direitos humanos das crianças e dos adolescentes: uma pesquisa intercultural sobre a não-violência	Lemes, João Loredi	2022	UFSM	Tese
O processo formativo na pandemia da Covid-19: um olhar a partir de estudantes e professores da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio	Kielt, Everton Donizetti	2023	UEPG	Tese
A política de assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: percepções de alunos sobre acesso e permanência	Norberto, Juliana Alvim	2020	UNICID	Dissertação
Demandas, desafios e limites do novo Ensino Médio: o que pensam profissionais da educação profissional	Lima, José Roberto	2019a	UNICID	Dissertação
O profissional de apoio escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas	Silva, Michele Oliveira da Costa	2023	UFBA	Dissertação
A participação de aluno adulto maduro em cursos técnicos subsequentes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	Peixoto, Nirvan Hofstadler	2021	UFSM	Dissertação
Efeitos de sentido do discurso do/sobre o Novo Ensino Médio	Lima, Josenilda Rodrigues de	2019b	UFAL	Dissertação
Política de educação integral no Estado do Pará: aspectos de sua implementação na rede estadual de ensino	Silva, Sandra Suely Lopes Souto da	2019b	UNICID	Dissertação
Percepções da equipe sociopedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo sobre o acompanhamento de alunos em situação vulnerável	Paula, Livia Pereira de	2019	UNICID	Dissertação

Fonte: Autor

O levantamento evidenciou, assim, uma lacuna significativa na produção acadêmica nacional no que se refere à articulação entre epistemologias não hegemônicas e Educação Profissional. Apesar da diversidade temática encontrada, os trabalhos

localizados não abordam diretamente os conceitos centrais que sustentam a presente tese, como as Linhas Abissais e a Sociologia das Ausências.

Essa constatação reforça a relevância e a originalidade da proposta aqui desenvolvida, indicando a necessidade de ampliar o debate sobre as epistemologias não eurocêtricas no campo da Educação Profissional e de fomentar novas investigações que problematizem as ausências produzidas nos saberes educacionais legitimados.

Por fim, reconhecemos que estudos do tipo Estado do Conhecimento possuem limitações metodológicas, como a possível invisibilização de pesquisas não disponibilizadas em formato digital ou com descritores não padronizados, mesmo assim, essas são fundamentais para identificar lacunas, tendências e invisibilidades na produção científica como nesse caso que confirma a urgência de estudos que descolonizem o pensamento educacional e ampliem o debate sobre o pertencimento escolar a partir de epistemologias plurais.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

“Precisam de um descanso
Precisam de um remanso
Precisam de um sono
Que os tornem refeitos”
(Gonzaguinha, 1983).

Este primeiro capítulo dedica-se a uma análise dos fundamentos teóricos da Educação Profissional, um tema de extrema relevância na contemporaneidade, em um mundo cada vez mais exigente em termos de formação e capacitação profissional. Aqui se propõe a oferecer uma visão crítica e histórica sobre a Educação Profissional, suas origens, evolução e papel na sociedade atual. O capítulo é segmentado em duas seções que se complementam e se inter-relacionam.

Na primeira seção, *Panorama histórico da Educação Profissional*, será explorada a trajetória dessa modalidade educacional, desde suas raízes na Antiguidade e na Idade Média até os marcos legais e as reformas que consolidaram a formação técnica e tecnológica como um dos pilares essenciais do desenvolvimento econômico e social. O enfoque estará no processo de institucionalização da educação profissional no Brasil, suas transformações e impactos ao longo do tempo, destacando os fundamentos que orientaram sua criação e expansão.

A segunda seção, *O Papel da Educação Profissional na Articulação com o Ensino Básico*, abordará a importância da integração entre esses dois campos educacionais, demonstrando como a Educação Profissional se articula com o Ensino Básico para garantir uma formação mais holística, crítica e preparada para os desafios do mercado de trabalho. Esta seção enfatizará a importância de uma base educacional sólida, que possibilite aos alunos não apenas a qualificação técnica, mas também o desenvolvimento de competências sociais e cidadãs.

1.1. Panorama histórico da Educação Profissional

A Educação Profissional é um campo educacional voltado para a formação de profissionais qualificados em diferentes áreas, atendendo às demandas do mercado de trabalho. É uma modalidade de ensino que busca integrar teoria e prática, preparando os

estudantes para atuarem de forma eficiente e produtiva em suas futuras carreiras. Além disso, proporciona oportunidades de aprendizado contínuo e desenvolvimento de habilidades específicas, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país.

Para compreender a Educação Profissional, é fundamental ter clareza sobre os conceitos que a norteiam. Definida como uma modalidade de educação voltada para a qualificação profissional, a Educação Profissional busca preparar os alunos para o mercado de trabalho, proporcionando conhecimentos teóricos e práticos em uma determinada área de atuação. Nesse sentido, a formação técnica e tecnológica ganha destaque, visando atender às demandas das empresas e promover o desenvolvimento socioeconômico.

A educação profissional tem suas raízes históricas na Antiguidade, com o treinamento intensivo e especializado de artesãos nas civilizações grega e romana. Durante a Idade Média, surgiram corporações de ofício que desempenharam um papel fundamental na transmissão de conhecimentos técnicos e habilidades específicas entre os mestres e os aprendizes.

[...] a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de arte e ofício nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (Kuenzer, 2007, p. 27).

Com a Revolução Industrial, houve uma demanda crescente por mão de obra qualificada e preparada, o que resultou na criação das primeiras escolas técnicas focadas em preparar trabalhadores para os novos desafios do mercado (Cunha, 2005). Houve uma evolução significativa nas modalidades de ensino, promovendo um sistema de formação profissional abrangente e diversificado, que buscava atender às necessidades da indústria e da sociedade em constante transformação.

Além disso, ao longo do século XX, a educação profissional passou por diferentes fases, com a consolidação de um sistema de formação profissional abrangente e a diversificação das modalidades de ensino, contribuindo para atender às demandas do mercado de trabalho em constante evolução.

A legislação e as políticas públicas que regem a Educação Profissional no Brasil desempenham um papel fundamental e essencial para o seu desenvolvimento e regulamentação adequados. Por meio de uma série de leis, decretos e normativas, o governo brasileiro estabelece as diretrizes e bases necessárias para a oferta de cursos profissionais, assegurando não apenas a qualidade dos cursos oferecidos, mas também a validade do certificado emitido aos alunos e a sua efetiva inserção no mercado de trabalho competitivo. Além disso, as políticas públicas em questão também definem estratégias e programas que visam a expansão e o fortalecimento da Educação Profissional em âmbito nacional, com o objetivo de atender de maneira efetiva às crescentes demandas do setor produtivo. Esse enfoque é fundamental para promover a formação de profissionais qualificados e bem preparados para os desafios do mercado, contribuindo assim para o desenvolvimento econômico e social do país.

O Marco Legal da Educação Profissional é constituído por um conjunto abrangente de leis e regulamentações que estabelecem as bases fundamentais para a oferta e organização da Educação Profissional no Brasil. Dentre os principais instrumentos normativos que desempenham um papel crucial neste contexto, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/1996), a Lei da Aprendizagem Profissional (Lei nº 10.097/2000) e o Decreto nº 11.147/2022, que regulamenta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essas normativas definem as modalidades e os níveis da educação profissional, estruturando sua organização curricular e garantindo sua vinculação com as demandas do mundo do trabalho.

A LDBEN estabelece diretrizes gerais para a educação nacional, prevendo a Educação Profissional e Tecnológica como uma modalidade articulada aos diferentes níveis de ensino, promovendo a formação integral dos estudantes e assegurando-lhes o direito à educação de qualidade (Brasil, 1996). Complementarmente, a Lei da Aprendizagem Profissional determina a obrigatoriedade da contratação de aprendizes por empresas de médio e grande porte, vinculando a formação técnico-profissional ao desenvolvimento social e ao exercício de uma profissão (Brasil, 2000). Já o Decreto nº 11.147/2022 regulamenta a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecendo diretrizes para a organização curricular, a certificação por competências e a articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantindo que a formação profissional esteja alinhada às necessidades do mercado de trabalho e ao desenvolvimento econômico e social do país (Brasil, 2022).

Dessa forma, o conjunto normativo que rege a Educação Profissional no Brasil não apenas estrutura a organização desse nível de ensino, mas também assegura que os estudantes tenham acesso a uma formação qualificada e contextualizada, permitindo sua inserção no mundo do trabalho de maneira ética, inovadora e produtiva.

A seguir é apresentado quadro com eventos e atos oficiais que delineiam o caminho percorrido pelo ensino técnico em âmbito nacional a partir da instituição da rede federal de escolas federais.

Quadro 02: Cronologia de eventos e atos da instituição da rede federal de escolas industriais

Ano	Eventos
1920	O governo federal autoriza o funcionamento de cursos profissionais em áreas como Química Industrial e Eletrônica, realizados por meio de convênios com instituições diversas, ainda sem certificação oficial.
1931	É criada a Inspetoria de Ensino Profissional Técnico, responsável por orientar, supervisionar e normatizar as práticas do ensino técnico e profissional em todo o país.
1937	A Constituição Federal reconhece formalmente o Ensino Profissional como uma modalidade voltada às classes populares, com caráter terminal e não preparatório ao ensino superior. (CF de 1937, art. 129)
1942	Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (<i>Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942b</i>), as escolas industriais são integradas ao sistema nacional de ensino médio. No mesmo ano é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (<i>Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942a</i>), marco fundamental da formação técnica vinculada ao setor produtivo.
1943	A Lei Orgânica do Ensino Comercial institui cursos técnicos específicos para o setor terciário, abrangendo áreas como Administração, Contabilidade, Estatística, Secretariado e Propaganda.
1946	A Lei Orgânica do Ensino Agrícola estrutura cursos voltados à produção agropecuária — como Agricultura, Zootecnia, Mecânica Agrícola e Laticínios, expandindo o alcance da formação técnica no meio rural.
1950	Passa a ser permitido o ingresso de egressos dos cursos industrial, comercial e agrícola nos cursos secundários clássicos e científicos, garantindo continuidade educacional antes restrita.
1953	A Lei de Equivalência estende o direito de acesso ao ensino superior aos formados nos cursos técnicos, equiparando-os aos demais concluintes do ensino médio.
1959	Reformas educacionais conferem maior autonomia administrativa às escolas técnicas e unificam os cursos industriais básicos, criando o modelo de ensino de formação geral com menor especialização; também é proposto o Ginásio Orientado para o Trabalho.
1961	A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/1961) consolida mudanças estruturais no ensino técnico, ampliando a mobilidade e a articulação entre diferentes modalidades formativas.
1963	Inicia-se o funcionamento efetivo do Ginásio Orientado para o Trabalho, integrando ensino geral e formação prática após o curso primário. Nesse mesmo ano é criado o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial, voltado à qualificação para diversos setores produtivos. (Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963)
1964	É fundado o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), em São Paulo, com o objetivo de aproximar estudantes e empresas por meio de estágios e experiências formativas.
1970	Surge o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), com foco na capacitação de docentes e gestores do ensino técnico.
1971	A nova LDB (Lei nº 5.692/1971) promove a unificação dos ramos de ensino e torna obrigatória a profissionalização no segundo grau.
1976	A reforma educacional permite que as escolas ofereçam habilitações básicas desvinculadas de profissões específicas, buscando ampliar o leque formativo do ensino médio.

1982	É extinta a obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau, abrindo espaço para uma maior flexibilização curricular.
1988	A Constituição Federal de 1988 redefine a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, ressaltando sua função no desenvolvimento integral do indivíduo e na qualificação para o trabalho (art. 205).
1996	A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece a separação entre o ensino regular e o ensino profissional, cuja regulamentação é detalhada na Reforma da Educação Profissional (1997).
2004	Em 2004, com a publicação do Decreto nº 5.154, o governo federal restabeleceu a possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. Essa medida representou um avanço em relação à fragmentação anterior, ao permitir a integração curricular e a formação integral dos estudantes, reafirmando a educação profissional como parte constitutiva da educação básica (Brasil, 2004).
2005	Lançamento do Programa de Integração da Educação profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), obrigando as instituições da rede federal de educação técnica e tecnológica a destinar 10% de suas vagas a jovens acima de 18 anos e adultos que tenham cursado apenas ensino fundamental (Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006).
2006	Em 2006, a política educacional brasileira passou por importantes reformulações. A Lei nº 11.274 ampliou o ensino fundamental para nove anos de duração e tornou obrigatória a matrícula a partir dos seis anos de idade, buscando maior continuidade formativa. Nesse mesmo ano, o Decreto nº 5.800 instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o propósito de expandir a formação docente por meio da educação a distância. Complementarmente, o Decreto nº 5.840 criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), integrando qualificação profissional ao processo de escolarização básica.
2007	Em 2007, o governo federal instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Decreto nº 6.094, com o propósito de promover uma abordagem sistêmica das políticas educacionais. O plano buscou integrar ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, priorizando a educação básica como eixo estruturante do desenvolvimento educacional do país.
2008	Em 2008, foi instituído, por meio da Lei nº 11.738, o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica, assegurando um patamar mínimo de remuneração aos docentes e buscando valorizar a carreira docente como condição essencial para a melhoria da qualidade da educação.
2011	Em 2011, foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513, com o propósito de expandir e democratizar o acesso à Educação Profissional e Tecnológica. O programa buscou promover a formação de trabalhadores e a integração entre políticas de qualificação, educação e empregabilidade, consolidando-se como uma das principais iniciativas federais voltadas à ampliação das oportunidades de formação técnica no país.
2014	Em 2014, o Ministério da Educação instituiu, por meio da Portaria nº 973, o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), com o objetivo de ampliar a proficiência linguística e a formação intercultural de estudantes, docentes e servidores das instituições de ensino superior, bem como de professores de línguas da educação básica. O programa buscou fortalecer a internacionalização das universidades brasileiras e aprimorar a qualidade do ensino de idiomas no país.
2020	Em 2020, o Ministério da Educação instituiu, por meio da Portaria nº 207, o Conselho Permanente para o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), voltado aos profissionais do magistério da educação básica, técnica e tecnológica. O órgão tem como finalidade reconhecer e valorizar os saberes adquiridos ao longo da trajetória profissional e formativa dos docentes, fortalecendo a política de valorização da carreira e o princípio da educação continuada.
2024	Em 2024, o Ministério da Educação instituiu, por meio da Portaria nº 1.169, o Programa Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades de Acesso à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conhecido como PartiuIF. A iniciativa tem como finalidade ampliar o ingresso de estudantes oriundos da rede pública nas instituições federais de ensino técnico, promovendo equidade e inclusão social nas políticas de acesso à formação profissional.

2025	Em 2025, o Ministério da Educação criou, por meio da Portaria nº 6, o Conselho Permanente para o Reconhecimento de Saberes e Competências (CPRSC), com o objetivo de fortalecer a valorização profissional e reconhecer os saberes adquiridos ao longo da trajetória docente no ensino básico, técnico e tecnológico. No mesmo ano, a Portaria nº 34 redefiniu a tipologia dos campi avançados da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e autorizou o funcionamento do campus Pedra Branca do Amapari, vinculado ao Instituto Federal do Amapá (IFAP), ampliando a interiorização da oferta educacional e o acesso à formação técnica no estado.
------	--

Fonte: Autor

O quadro acima nos traz a evolução histórica da educação profissional no Brasil, refletindo as transformações políticas, econômicas e sociais do país. Desde a década de 1920, a formação profissional esteve associada à capacitação técnica para atender às demandas industriais, consolidando-se como um mecanismo de preparação para o mercado de trabalho, muitas vezes desvinculado da educação acadêmica tradicional (Saviani, 2007). Esse modelo reforçava a divisão entre o trabalho manual e intelectual, reiterando uma perspectiva dualista da educação (Frigotto, 2018).

A instituição do Ensino Profissional na Constituição de 1937 como uma modalidade voltada às classes populares reflete a perspectiva da educação como um instrumento de estratificação social. Esse caráter terminal, ou seja, sem a possibilidade de continuidade acadêmica, reforçava a separação entre a formação para o trabalho e a formação intelectual, evidenciando a divisão social do conhecimento (Ciavatta, 2005a). Apesar disso, observa-se que a inserção do Ensino Profissional no sistema nacional de ensino médio, através da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, possibilitou maior institucionalização e padronização da formação técnica (Kuenzer, 2011).

A Lei de Equivalência de 1953 representou um marco ao permitir que concluintes dos cursos industriais, comerciais e agrícolas tivessem acesso ao ensino superior, rompendo parcialmente com a lógica da terminalidade. Essa mudança foi essencial para que a educação profissional deixasse de ser vista apenas como forma de treinamentos práticos e passasse a ser incorporada como uma dimensão educacional mais ampla (Ramos, 2010).

Durante as décadas de 1960 e 1970, a educação profissional passou por novas reformulações. A LDB de 1961 trouxe maior flexibilidade para a formação técnica e permitiu uma maior mobilidade entre os diferentes cursos. No entanto, a tentativa de tornar a profissionalização compulsória em 1971 gerou críticas por seu caráter impositivo e por desconsiderar a diversidade de trajetórias educacionais e profissionais (Kuenzer, 2007). O modelo se mostrou ineficaz, sendo revisto em 1982 com a extinção da obrigatoriedade.

A Constituição de 1988 consolidou uma visão mais ampla da educação, enfatizando seu papel na formação cidadã e no desenvolvimento pessoal, superando parcialmente a visão instrumentalista predominante até então (Saviani, 2008). Com a nova LDBEN de 1996, a separação entre ensino regular e profissional foi reforçada, permitindo novas abordagens integrativas. Essa medida abriu espaço para iniciativas posteriores, como a retomada da integração do ensino médio à educação profissional a partir de 2004 e o surgimento do PROEJA em 2005, voltado para a educação de jovens e adultos (Moura, 2014).

A partir dos anos 2000, observa-se uma retomada do fortalecimento da educação profissional integrada ao ensino médio, com a expansão da rede de institutos federais e a criação do PRONATEC (2011), que buscou ampliar o acesso e a qualificação da mão de obra. Recentemente, programas como o Partiu IF⁸ (2024) buscam ampliar o acesso dos estudantes da rede pública às instituições federais, reforçando a preocupação com a equidade e inclusão social.

A evolução da educação profissional no Brasil reflete um processo de constante adaptação às demandas econômicas e sociais, alternando entre momentos de segmentação e integração. No entanto, desafios como a necessidade de maior articulação entre educação e trabalho, bem como a superação das desigualdades históricas no acesso e na permanência dos estudantes, continuam a pautar as discussões sobre o futuro da educação profissional no país.

Ou seja, a trajetória da rede federal de escolas industriais no Brasil denota avanços significativos, mas também reflete os desafios que permanecem. A busca pela qualificação profissional deve ser equilibrada com a formação cidadã, e as políticas educacionais devem reconhecer as complexidades sociais para evitar a perpetuação de desigualdades. Além disso, é crucial que as instituições se adaptem às demandas atuais do mercado de trabalho e ao mesmo tempo promovam a inclusão e a equidade. A educação profissional precisa, portanto, ser vista não apenas como uma alternativa ao ensino superior, mas como uma via digna e essencial para o desenvolvimento humano e social.

⁸ O Programa PartiuIF, instituído em 2024, tem como foco a promoção da equidade educacional e o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no acesso à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A iniciativa oferece atividades formativas e de apoio pedagógico voltadas a estudantes do 9º ano do ensino fundamental oriundos da rede pública, com atenção especial a grupos historicamente excluídos, como estudantes negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e famílias de baixa renda. Seu propósito central é fortalecer as aprendizagens e ampliar as oportunidades de ingresso na educação profissional.

Já em relação ao Estado de São Paulo, temos como eventos e atos governamentais mais relevantes, para a Educação Profissional os apresentados no quadro a seguir:

Quadro 03: Cronologia de eventos e atos da Educação Profissional no Estado de São Paulo

Ano	Eventos
1909	O governo federal, sob o presidente Nilo Peçanha, institui 19 Escolas de Aprendizizes Artífices pelo país, entre elas a de São Paulo, com o propósito de oferecer formação profissional elementar a jovens de baixa renda. (Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909)
1910	A Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo inicia suas atividades, oferecendo formação prática e técnica voltada à aprendizagem de ofícios e à inserção de menores no mundo do trabalho.
1911	São criadas as primeiras escolas técnicas paulistas — duas na capital e duas no interior —, e, posteriormente, mais duas unidades no interior (1920 e 1924), consolidando a expansão do ensino profissional no estado.
1926	Surge, na estrutura da Diretoria Geral de Ensino, o cargo de Inspetor Especial de Trabalhos Manuais, posteriormente substituído por Assistente Técnico, evidenciando a institucionalização da supervisão do ensino profissional.
1931	Os cursos de Aperfeiçoamento do Ensino Profissional são reformulados, dando novo formato às escolas técnicas e às práticas pedagógicas voltadas à formação profissional.
1934	A criação da Superintendência de Educação Profissional e Doméstica, vinculada à Secretaria da Educação e Saúde Pública, marca a separação formal entre o ensino acadêmico e o ensino profissional.
1942	A Lei Orgânica do Ensino Industrial redefine a estrutura do ensino técnico, organizando-o em dois ciclos (básico e técnico) e vinculando-o às demandas da indústria e dos transportes.
1961	São estabelecidas novas diretrizes para o ensino técnico paulista, que passa a ter dois ciclos complementares: um voltado à formação de atitudes e conhecimentos gerais e outro à habilitação profissional. Nesse mesmo ano, surgem os Ginásios Vocacionais, que buscam integrar formação geral e cultura técnica.
1968	A criação do Colégio Integrado sinaliza o início da integração entre o ensino técnico e o ensino médio, antecipando o modelo de formação integrada.
1969	É fundado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, transformado em autarquia em 1971 sob o nome de Centro Paula Souza (CEETEPS), responsável por planejar e ofertar a Educação Profissional e Tecnológica no estado.
1977	Implementa-se a Formação Profissionalizante Básica, voltada aos setores primário, secundário e terciário da economia, com foco na preparação para o ingresso no mercado de trabalho.
1982	São publicadas novas diretrizes para o ensino técnico estadual, reafirmando o papel reflexivo da formação para o trabalho e extinguindo-se a profissionalização compulsória no segundo grau, conforme a Deliberação CEE nº 29/82.
1994	O CEETEPS incorpora 83 Escolas Técnicas Estaduais antes subordinadas à Secretaria da Educação, ampliando sua rede e consolidando-se como principal instituição de ensino técnico público paulista.
2008	O antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo é transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), expandindo sua atuação em cursos técnicos e tecnológicos.
2017	São intensificadas políticas de inclusão e acessibilidade na Educação Profissional, com foco na formação e empregabilidade de pessoas com deficiência.
2019	O governo estadual lança o Programa Meu Emprego – Trabalho Inclusivo, destinado à capacitação profissional e à inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Fonte: Autor

Ao analisar o quadro acima acerca da história da Educação Profissional no Estado de São Paulo percebe-se que esta é marcada por um ciclo contínuo de avanços e retrocessos, sempre subordinada às demandas econômicas e políticas do momento. Desde

a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, observa-se uma estrutura educacional voltada prioritariamente para suprir a mão de obra necessária ao setor produtivo, sem a devida preocupação com uma formação integral do sujeito. Essa trajetória reforça a tese de que a educação profissional no Brasil, ao longo do século XX e XXI, esteve mais a serviço do capital do que de um projeto emancipador de educação (Frigotto, 2018).

O Decreto nº 7.566 de 1909, ao criar as Escolas de Aprendizes Artífices, visava atender jovens desfavorecidos, mas também garantir a oferta de trabalhadores com qualificação básica para um mercado de trabalho em expansão (Santos, 2018).

Desde então, a educação profissional sempre esteve marcada por um dualismo estrutural, que separa formação acadêmica e técnica, reservando para as camadas populares um ensino mais instrumentalizado e menos voltado ao pensamento crítico e reflexivo (Ciavatta, 2005b).

Em 28/09/1911, foi publicado o Decreto nº 2.118, organizando e regulamentando as duas primeiras escolas profissionais da Capital paulista: “a Escola Profissional Feminina e a Escola Profissional Masculina, no Brás, bairro paulista que, na época, vivia um período de intensa atividade fabril e comercial” (Moraes, 2002, p.22).

De acordo com os Anuários de Ensino do Estado de São Paulo (1911-1912), a Escola Profissional Feminina, conhecida atualmente como Escola Técnica Carlos de Campos, iniciou suas atividades em 11/12/1911. Com a implantação desta entre outras escolas profissionais, o Governo de São Paulo visava contribuir para a qualificação de mão de obra, atendendo às necessidades do setor fabril, tornando o operariado brasileiro competitivo com o estrangeiro e educando o/a novo/a trabalhador/a “com ordem, disciplina, devoção ao trabalho e elevado espírito patriótico, o que se considerava o oposto do trabalhador imigrante, influenciado por ideias libertárias e anárquicas” (Moraes, 2002, p.22).

Conforme Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2002, p. 22),

[...] até o início da década de 1930, o ensino profissional em São Paulo ainda carecia de professores especificamente formados para atuar nessa modalidade. A criação do primeiro Curso Normal voltado à formação de docentes para o magistério profissional feminino, implantado em 1931 na Escola Profissional Feminina, representou um marco importante nesse cenário. Esse curso buscava qualificar as alunas com melhor desempenho, demonstrando uma preocupação em selecionar as futuras professoras com base no mérito escolar.

Essa proposta educacional voltada ao público feminino não se limitava à formação docente. Como destaca Moraes (2002, p. 23),

[...] a escola oferecia uma variedade de cursos que refletiam tanto as demandas sociais da época quanto uma visão de gênero bastante delineada. As opções incluíam vocacional, educação doméstica, dietética, costura, bordados e outras atividades voltadas à esfera do cuidado e da manutenção do lar. É possível perceber aí a tentativa de moldar o papel social das mulheres por meio da educação, reforçando práticas tradicionalmente femininas, ao mesmo tempo em que proporcionava algum grau de inserção no mundo do trabalho.

No entanto, essa lógica de organização educacional não era restrita ao universo feminino. A Escola Profissional Masculina, hoje conhecida como Etec Getúlio Vargas, também teve seu papel central na estruturação do ensino profissional. Segundo a autora (2002, p. 48),

[...] essa instituição foi inaugurada em 28 de setembro de 1911, num momento em que a cidade de São Paulo começava a viver os impactos da industrialização. Com uma população de aproximadamente 500 mil habitantes, o estado passava por um processo de transição econômica que exigia mão de obra qualificada, e o surgimento de escolas profissionais visava justamente atender a essa nova realidade.

Entre 1915 e 1930, acompanhando as necessidades advindas do desenvolvimento urbano e industrial, a escola qualificava profissionais, em sua maioria para o ramo metal-mecânico, e também, porém em menor número, oficiais de marcenaria e pintura. No seu início a escola ensinava:

[...] noções elementares de Português, Matemática, Desenho e Modelagem, disciplinas ministradas independentemente do curso profissional escolhido. Mais tarde foram incluídos no programa História e Geografia com base no Decreto nº 3188/1920. No mesmo período, mantinha cursos e oficinas de mecânica, carpintaria, pintura, funilaria e eletricidade (Moraes, 2002, p.48).

A partir de 1917, foram implementadas as seções industriais com a finalidade principal de gerar receita para a escola, uma vez que os recursos provenientes do governo não eram adequados para atender às suas necessidades financeiras. Assim, nas oficinas, professores, mestres e estudantes passaram a realizar produções sob solicitação.

Conforme Moraes (2002), outras escolas profissionalizantes também foram criadas no mesmo período, no interior do Estado de São Paulo, como o Liceu de Artes e

Ofícios, em Amparo (1911); a Associação Instituto Profissional Bento Quirino em Campinas (1914); a Escola Profissional de Franca (1924); Escola Profissional Mista em Sorocaba (1929); a Escola Agrícola Mista de Jacareí (1935), sendo que estas, anos mais tarde, após diversas mudanças na legislação no estado de São Paulo, passariam também a integrar as Escolas Técnicas (Etecs) administradas pelo Centro Paula Souza.

A criação do cargo de Inspetor Especial em 1926 e sua substituição por Assistente Técnico em 1930 apontam para uma tentativa de sistematizar a formação técnica, refletindo uma preocupação com a qualidade do ensino. Contudo, essa reorganização institucional ainda carecia de uma prática pedagógica efetiva, que refletisse as necessidades do mercado de trabalho e as aspirações dos jovens.

Segundo José Luiz de Paiva Bello (2001), o sistema de educação, como instituição, se consolidou de forma mais evidente a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas. Esse período marcou as primeiras tentativas de introduzir métodos de ensino inovadores, que priorizavam a criança e sua participação ativa no processo de aprendizagem. Apesar de suas limitações iniciais, essa abordagem educacional conseguiu abranger diferentes segmentos da sociedade. A Constituição de 1988 estabeleceu, pela primeira vez, que a educação é um direito de todos, a ser promovido pelo Poder Público e pela família “Educação é um direito de todos, e que deve ser promovida pelo Poder Público e pela Família” (Brasil, 1988, p.184).

Em 1931, a instituição dos cursos de Aperfeiçoamento do Ensino Profissional sinaliza uma tentativa de atualização do currículo, mas a continuidade desse aperfeiçoamento ao longo das décadas revela uma realidade problemática: mudanças de nomenclatura e estruturas, mas não necessariamente uma efetiva transformação educacional que respondesse às demandas de um mundo em rápida mudança.

A criação da Superintendência de Educação Profissional e Doméstica em 1934 ilustra um movimento de separação entre o ensino técnico e acadêmico. Embora essa distinção possa ter sido útil para focar em competências específicas, ela também pode ter contribuído para a desvalorização da educação técnica.

A partir do ano de 1942, foram criadas as leis orgânicas que futuramente, darão origem ao Sistema S, esse termo refere-se ao conjunto de instituições corporativas dedicadas à formação profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e suporte técnico, essas entidades compartilham raízes e características organizacionais semelhantes. Entre as instituições que compõem o Sistema S estão: Serviço Nacional de

Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social de Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Também fazem parte desse sistema o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

No quadro 04, a seguir é apresentada uma síntese das atividades realizadas por cada uma das Instituições pertencentes ao Sistema S.

Quadro 04: Síntese das atividades realizadas pelas instituições do Sistema S

Instituição	Atividades realizadas
SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas),	Oferece consultoria, capacitação e orientação voltadas ao fortalecimento da gestão, da competitividade e da sustentabilidade de micro e pequenas empresas.
SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)	Desenvolve programas de formação profissional e tecnológica para o setor industrial, promovendo inovação, assistência técnica e apoio à produtividade.
SESI (Serviço Social da Indústria)	Atua na promoção do bem-estar dos trabalhadores da indústria e de suas famílias, com ações nas áreas de educação, saúde, lazer e segurança no trabalho.
IEL (Instituto Euvaldo Lodi)	Integra o sistema produtivo e o acadêmico por meio de estágios, capacitação gerencial e incentivo à inovação nas empresas industriais.
SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial)	Oferece cursos técnicos e de qualificação voltados aos setores de comércio e serviços, contribuindo para a profissionalização e a empregabilidade.
SESC (Serviço Social do Comércio)	Desenvolve atividades culturais, esportivas, educacionais e de lazer voltadas à melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores do comércio e da comunidade.
SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural)	Promove a formação e a capacitação de trabalhadores rurais, com foco em práticas sustentáveis, inovação tecnológica e gestão agropecuária.
SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes)	Realiza cursos e treinamentos voltados à qualificação de profissionais do setor de transportes, além de programas de saúde e cidadania.
SEST (Serviço Social de Transportes)	Desenvolve ações sociais, de saúde e lazer para os trabalhadores do transporte, promovendo qualidade de vida e inclusão social.
SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo)	Oferece formação voltada à gestão e ao fortalecimento do cooperativismo, qualificando cooperados e dirigentes para atuação técnica e administrativa.

Fonte: Adaptado pelo Autor com base nas informações destas Instituições.

De acordo com Rubega (2000), a justificativa para a criação das Leis Orgânicas estava relacionada à falta de padronização na legislação educacional do país. Contudo,

essas leis estabeleciam que a responsabilidade pela regulamentação era exclusiva da União, aplicando-se apenas às escolas federais, enquanto as instituições estaduais, municipais ou particulares seguiam suas próprias normas ou uma regulação regional. Além disso, a implementação das Leis Orgânicas destacou a divisão existente entre o Ensino Secundário/Ensino Normal e o Ensino Profissional, este último voltado à formação de trabalhadores, especialmente dos filhos de operários, conforme apontado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o ensino secundário e o ensino normal têm como objetivo “formar as elites condutoras do país”, enquanto para o ensino profissional define-se como objetivo oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. A herança dualista perdura e é explicitada (Brasil, 1999).

Para Otaiza de Oliveira Romanelli (1984, p. 131), muitas foram as mudanças marcadas na década de 1930 que culminaram com a criação das instituições que compõem o Sistema S, as quais são explicitadas a seguir:

[...] dentre eles, se destaca a Guerra Constitucionalista de São Paulo, a fundação da USP, e o golpe de 1937. O contexto político-educacional do Brasil, nesse quadro, apontava para algumas reformas educacionais, como a de Francisco Campos, em 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação.

No contexto histórico que levou à criação das primeiras instituições do Sistema S, destaca-se a análise de Dinorá Adelaide Musetti Grotti (2003), que evidencia as contradições da elite brasileira no início do processo de industrialização. Segundo a autora, esse grupo buscava modernizar a economia e impulsionar o desenvolvimento industrial, mas mantinha práticas sociais e políticas marcadas por traços de atraso e concentração de poder, refletindo uma modernização econômica sem ruptura estrutural com o passado oligárquico.

No bojo da chamada globalização e da Reforma do Estado ganha vulto a ideia de Estado baseado no princípio da subsidiariedade. De acordo com esse princípio, de um lado, o Estado deve abster-se de exercer atividades que o particular tem condições de desempenhar por sua própria iniciativa e com seus próprios recursos; de outro, o Estado deve fomentar, coordenar, fiscalizar a iniciativa privada, de sorte a permitir

aos particulares, sempre que possível, o sucesso na condução de seus empreendimentos (Grotti, 2012, p. 1).

A criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, exemplifica essa lógica, pois estrutura a educação profissional de modo a alimentar um modelo produtivo industrial emergente, consolidando a divisão entre trabalho intelectual e manual. Assim, a educação profissional foi sistematicamente reduzida a um aparato de treinamento para atender ao crescimento econômico e não a um instrumento de desenvolvimento social e individual (Kuenzer, 2012).

A década de 1960 introduz uma nova abordagem, com a integração do ensino técnico e formação geral. Isso é positivo, pois permite uma formação mais holística, mas também levanta questões sobre a qualidade e a coerência das disciplinas ministradas.

A criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), em 1969, por um lado, fortaleceu a rede de ensino técnico no estado, mas, por outro, manteve o enfoque tecnicista, negligenciando a formação humanística e cidadã. O mesmo ocorre com a incorporação de 83 escolas ao Ceeteps em 1994, que, embora tenha garantido expansão, não foi acompanhada de uma política consistente para integrar essa formação com o ensino propedêutico, mantendo uma divisão estrutural que marginaliza as camadas menos favorecidas (Oliveira, 2015).

Sobre a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo de acordo conforme aponta Shozo Motoyama (1995, p.8):

[...] em 1968, o governo do Estado de São Paulo criou uma comissão para estudar a viabilidade de o Estado oferecer cursos superiores de tecnologia, através da implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia que funcionariam sob a responsabilidade de fundações municipais em parceria com o Estado. “Assim, foi criada em 1969 a primeira Faculdade de Tecnologia, a da Fundação Educacional de Bauru, posteriormente integrada à UNESP”.

Ainda segundo o autor, no ano seguinte essa comissão apresentou um projeto para a constituição de um Instituto Tecnológico Educacional do Estado que se transformou numa proposta mais concreta (Motoyama, 1995).

Então em 1970, começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), e em 1973 passou a ser chamado de Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), a criação das Faculdades de Tecnologia do Estado teve início com três programas direcionados à Construção Civil,

abrangendo Movimento de Terra, Pavimentação, Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios, além de dois voltados para a área de Mecânica, que incluíam o curso de Desenhista Projetista e Oficinas. As duas primeiras instituições foram fundadas nas cidades de São Paulo e Sorocaba.

O Governador do estado de São Paulo no uso da sua atribuição cria como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. Artigo 1.º - Fica criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, entidade autárquica, com personalidade jurídica e patrimônio próprio, com sede e foro na Capital. § 1.º - A autarquia ora criada terá vinculação administrativa à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e financeira à da Fazenda. § 2.º - O Centro gozará inclusive no que se refere a seus bens, rendas e serviços, das regalias, privilégios e isenções conferidos à Fazenda Estadual. Artigo 2.º - O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior (São Paulo, 1969, s.p.).

Implantada em 1970 pelo então Governador do Estado de São Paulo, Dr. Roberto Costa de Abreu, a Faculdade de Tecnologia (Fatec) de Sorocaba deu início à formação de sua primeira turma de tecnólogos. Três anos mais tarde, a capital ganhava a Fatec São Paulo, que começou suas atividades no antigo prédio da Poli, no Bom Retiro, onde permanece até hoje (Moraes, 2002).

No ano de 1971, as escolas técnicas foram incorporadas à rede de Ensino Básico da Secretaria de Educação e, no ano seguinte, foi estabelecido, foi instituída a intercomplementariedade nas escolas técnicas, que passam a ser chamadas de “Centros Interescolares de Ensino Técnico” (Moraes, 2002, p. 49).

Três anos mais tarde, em 1973 o Governador do Estado de São Paulo, através do Decreto nº 1.418, de 10 de abril de 1973, alterou o nome de Faculdade de Tecnologia de São Paulo para Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo.

Artigo 2.º - O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, autarquia educacional criada pelo Decreto-lei de 06 de outubro de 1969, passa a denominar-se Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" (São Paulo, 1973, s.p.).

A partir de 1980, através do Decreto nº 16.309/80 foram transferidas da rede de Ensino Básico da Secretaria de Educação para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza as primeiras escolas profissionais de nível médio que

integravam um convênio entre os governos federal, estadual e municipal, começando a formação da rede estadual de educação profissional (São Paulo, 1980).

Artigo 1.º - Ficam integradas, a partir de 1º de janeiro de 1981, no Centro Estadual de Educação Tecnológica, "Paula Souza", autarquia especial associada e vinculada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", as seguintes Escolas Técnicas:

I - Colégio Técnico Industrial "Conselheiro Antônio Prado", sediado em Campinas; II - Colégio Técnico Industrial de Jundiaí, sediado em Jundiaí; III - Colégio Técnico Industrial "João Baptista de Lima Figueiredo", sediado em Mococa; IV - Escola Técnica Industrial "Lauro Gomes", sediada em São Bernardo do Campo; V - Colégio Técnico Industrial Estadual "Jorge Street", sediado em São Caetano do Sul.

Artigo 2.º - Para manutenção do ensino técnico nas unidades escolares de que trata este decreto, observar-se-á o seguinte:

I - fica a Fazenda do Estado autorizada a permitir o uso, a título precário, pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza", dos imóveis, móveis e equipamentos utilizados atualmente pelas mencionadas Escolas Técnicas.

Artigo 3.º - Os cursos a serem ministrados e as normas de funcionamento das Escolas Técnicas de que trata este decreto serão fixados pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza".

Artigo 4.º - Poderá ser também integrado na estrutura educacional do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" o Colégio Polivalente de Americana, desde que o Município de Americana promova a doação, à mencionada autarquia especial, do imóvel onde se encontra funcionando a referida unidade escolar, enquanto utilizado para esse fim.

Nos anos 80, a introdução de novas diretrizes e a extinção da profissionalização compulsória marcam um ponto de inflexão. A liberdade das escolas em optar pela formação profissional pode levar a uma fragmentação das práticas educativas, com instituições adotando abordagens muito diversas, que podem resultar em falta de padrões mínimos de qualidade.

Durante o governo Fleury Filho (São Paulo/SP), no início da década de 1990, foram transferidas ao Centro Paula Souza mais 82 escolas técnicas do Estado através do Decreto nº 37.735 de 27 de outubro de 1993.

O advento do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), em 2008, representou um passo na direção da integração entre ensino, pesquisa e extensão, mas não rompeu completamente com o viés pragmático da educação profissional. Ainda persistem desafios estruturais, como a fragilidade na formação de professores, a precarização das condições de ensino e a falta de autonomia pedagógica diante das imposições mercadológicas (Moura, 2020).

A partir de 2017, iniciativas de inclusão social, como a implementação de políticas para estudantes com deficiência, mostram um esforço na democratização da educação profissional. No entanto, programas como "Meu Emprego Trabalho Inclusivo" (2019) ainda esbarram na dificuldade de inserção desses alunos no mercado de trabalho, devido às barreiras estruturais da sociedade capitalista (Brasil, 2019).

Dessa forma, a evolução da educação profissional em São Paulo revela avanços institucionais significativos, mas também desafios persistentes. A subordinação desse modelo educacional à lógica do mercado e à segmentação social impede que a formação profissional seja plenamente emancipadora. Para avançar, é necessário um projeto político-pedagógico que priorize a articulação entre educação geral e profissional, garantindo um ensino crítico, reflexivo e socialmente transformador.

No quadro a seguir apresentamos uma síntese dos pressupostos institucionais do Centro Paula Souza, obtidas no Portal da Instituição:

Quadro 05: Missão, Visão e Objetivos Estratégicos do Centro Paula Souza.

	Síntese Interpretativa
Missão	Oferecer educação profissional e tecnológica pública de qualidade, orientada por princípios de equidade, inovação e compromisso social, atendendo às demandas contemporâneas do mundo do trabalho e ao desenvolvimento sustentável.
Visão	Tornar-se referência nacional em educação técnica e tecnológica, reconhecida pela excelência acadêmica, pela inserção social de seus egressos e pela capacidade de adaptação às transformações científicas e produtivas.
Objetivos Estratégicos	- Responder de forma proativa às necessidades sociais e às transformações do mercado de trabalho; - Garantir a satisfação e o desenvolvimento contínuo de estudantes, servidores e parceiros institucionais; - Promover a modernização da gestão e a inovação nos processos pedagógicos e administrativos; - Estimular a cooperação interinstitucional e o uso sustentável de tecnologias; - Valorizar o capital humano por meio de formação continuada e reconhecimento profissional; - Assegurar transparência, sustentabilidade e responsabilidade social na atuação institucional.

Fonte: Elaboração própria com base em dados institucionais do Centro Paula Souza (São Paulo, 2024).

A respeito dos pressupostos do Centro Paula Souza, é importante analisarmos e refletirmos, sobre o que a Instituição entende como atendimento das demandas sociais, do mundo do trabalho e em relação ao estímulo ao desenvolvimento humano, em relação ao que a Comunidade Escolar espera e tem percebido sobre a concretização desses pressupostos.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem como objetivo primordial, proporcionar uma formação técnica e prática de alta qualidade para os estudantes, preparando-os de forma eficaz para atuar em uma ampla gama de áreas profissionais. Os cursos que fazem parte desta modalidade educacional, abrangem desde a formação técnica básica até a habilitação em áreas específicas e especializadas, como administração, informática, eletrônica, mecânica, entre outras. Esses cursos foram estruturados para atender às demandas do mercado de trabalho contemporâneo. Além disso, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio busca estabelecer uma integração entre teoria e prática, visando capacitar os estudantes para o exercício das atividades profissionais com um nível elevado de competência e excelência, tornando-os aptos a enfrentar os desafios do mundo laboral. Desse modo, a formação oferecida nesse nível se torna uma ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal de cada aluno, garantindo que eles estejam prontos para as exigências e dinâmicas do mercado de trabalho atual. Os programas que têm sido implementados objetivam ampliar o acesso à formação profissional, promover a integração efetiva entre educação e trabalho, e qualificar profissionais para atenderem às demandas e exigências do mercado de trabalho contemporâneo, contribuindo assim para o desenvolvimento econômico e social do país.

Percebe-se que a Educação Profissional desempenha um papel absolutamente crucial na formação de profissionais altamente capacitados que estão preparados para atender às crescentes demandas do mercado de trabalho contemporâneo. Ao fornecer habilidades técnicas e práticas, a formação profissional não apenas contribui para o desenvolvimento econômico, mas também para a competitividade das empresas em um ambiente que está em constante evolução. Além disso, a Educação Profissional desempenha uma função significativa na redução do desemprego, pois fornece oportunidades valiosas para que os jovens ingressem no mercado de trabalho e que os trabalhadores ativos possam se requalificar. Isso permite que eles se adaptem às novas demandas e ocupações que emergem em vários setores. Assim, a Educação Profissional se estabelece como um pilar fundamental para o crescimento social e econômico.

Em termos da inserção no mercado de trabalho a Educação Profissional é de extrema importância, pois prepara os indivíduos de maneira mais estruturada e qualificada para uma inserção adequada e mais produtiva no mercado de trabalho. Essa modalidade de ensino fornece aos alunos conhecimentos específicos e práticos que são imprescindíveis para que consigam exercer suas funções com competência e eficiência. Ao adquirir habilidades especializadas e atualizadas, os profissionais se tornam mais

atraentes e valorizados para as empresas, aumentando consideravelmente suas chances de empregabilidade e possibilitando uma ascensão profissional mais rápida e significativa. Além disso, a Educação Profissional desempenha um papel fundamental na redução do descompasso que muitas vezes existe entre a oferta e a demanda por mão de obra qualificada, atendendo às necessidades emergentes do mercado e promovendo, assim, o desenvolvimento socioeconômico de forma mais ampla e sustentável.

Esse tipo de educação não só enriquece a vida dos indivíduos, mas também fortalece a economia como um todo, conforme dados que apresentamos a seguir: a) A pesquisa “Rumos da Indústria Paulista”⁹, conduzida pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - (Fiesp), foi divulgada em dezembro de 2024 e mencionada em matérias como a publicada pelo Valor Econômico em 08 de dezembro de 2024; b) Nesse artigo, constata-se que 54,5% dos empresários do setor industrial em São Paulo relataram dificuldades para encontrar profissionais qualificados – problema que se agrava em áreas como tecnologia, engenharia e setores técnicos; c) Segundo dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), nos últimos 10 anos, as áreas que mais geraram empregos no Brasil foram aquelas que exigem qualificação profissional, como tecnologia da informação, saúde e serviços (Caged, 2023); d) O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022 apontou que o nível de escolaridade da população brasileira ainda é baixo, com grande parcela da população sem ensino médio completo. Essa falta de qualificação dificulta a inserção no mercado de trabalho e o desenvolvimento econômico do país (IBGE, 2022).

A Educação Profissional, ao considerar suas perspectivas futuras, enfrenta desafios urgentes que desativam adaptações constantes para acompanhar as demandas do mercado de trabalho e as transformações sociais e tecnológicas. Como aponta Tomaz Tadeu da Silva, “o currículo não é um mero instrumento neutro de ensino, mas sim um campo de disputas e representações, no quais certos conhecimentos são selecionados e legitimados em detrimento de outros” (Silva, 2016, p. 15). Assim, a atualização contínua dos currículos se torna essencial para garantir que os alunos adquiram competências pertinentes às novas exigências profissionais, promovendo uma formação que dialogue diretamente com as necessidades do mundo do trabalho.

Além disso, a aproximação entre instituições de ensino e o setor produtivo representa um elemento fundamental para a formação dos estudantes. Parcerias

⁹ Pesquisa disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2024/12/08/falta-de-mo-de-obra-qualificada-afeta-fim-de-ano-da-industria-de-sp.ghtml> . Acesso em 10/01/2025.

estratégicas possibilitam o acesso a experiências práticas e ao desenvolvimento de habilidades diretamente aplicáveis ao ambiente profissional. No entanto, essa articulação precisa ser realizada de forma crítica, uma vez que, segundo Silva (2004, p.74), "o currículo não deve apenas refletir sobre as demandas do mercado, mas também problematizar e questionar os processos de exclusão e desigualdade subjacentes à organização do conhecimento e do trabalho".

A globalização e os avanços tecnológicos impõem desafios adicionais à Educação Profissional, exigindo que os currículos sejam constantemente atualizados para preparar os estudantes para um mercado de trabalho dinâmico e interconectado. Silva (2004, p.15) discute que “a educação deve ser compreendida como um espaço de produção de identidades e diferenças”, e, nesse sentido, “a introdução de novas tecnologias nos programas de ensino não pode ocorrer de maneira acrítica”. É necessário que as instituições não adotem apenas equipamentos modernos e metodologias inovadoras, mas que também garantam uma reflexão crítica sobre os impactos dessas mudanças tecnológicas na organização do trabalho e na formação dos indivíduos.

As perspectivas futuras para a Educação Profissional apontam para a necessidade de expansão da oferta de cursos, criação de programas inovadores e fortalecimento da valorização dessa modalidade de ensino. Esse movimento deve considerar a Educação Profissional não apenas como uma resposta imediata às demandas do mercado, mas como um espaço de formação cidadã e emancipatória. Como Silva (2016, p.15) ressalta, “os processos educativos não são neutros, mas sim atravessados por relações de poder e disputas discursivas que determinam quais conhecimentos são valorizados e quais são marginalizados”. Dessa forma, a ampliação da Educação Profissional deve ser pautada por uma visão crítica que promova a inclusão, a equidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

1.2. O Papel da Educação Profissional na Articulação com o Ensino Básico

A educação profissional desempenha um papel crucial e extremamente importante na sociedade contemporânea, pois fornece não apenas habilidades técnicas, mas também conhecimentos específicos e direcionados para atender às demandas cada vez mais dinâmicas e exigentes do mercado de trabalho atual. Além disso, essa formação profissional contribui significativamente para o desenvolvimento econômico de uma nação, ao preparar os indivíduos adequadamente para ocuparem postos de trabalho

qualificados e bem remunerados. Através da educação profissional, é possível reduzir consideravelmente os índices de desemprego e promover efetivamente a inclusão social, uma vez que essa modalidade oferece oportunidades valiosas de capacitação para pessoas que vêm de diferentes origens sociais e econômicas, possibilitando assim uma ascensão social mais justa e equitativa. Dessa forma, a integração da educação profissional com o Ensino Básico é fundamental e visa garantir que todos os estudantes estejam bem preparados e aptos para enfrentar os desafios que o mercado de trabalho impõe, ao mesmo tempo que pode contribuir positivamente para a sociedade como um todo. "A articulação entre a educação profissional e o ensino básico é fundamental para a formação de um cidadão crítico e apto ao mercado de trabalho" (Silva, 2020, p. 45).

O Ensino Básico desempenha um papel importante na formação educacional dos indivíduos, proporcionando não apenas as habilidades, mas também os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional. Ele é a base necessária para o ingresso no ensino profissional, já que fornece alicerces sólidos que são indispensáveis para a aquisição de conhecimentos mais específicos e direcionados para as futuras carreiras.

E, com relação a forma com que o ensino pode se dar, que Brandão (2007, p. 10) afirma:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.

Brandão na citação acima nos apresenta duas formas distintas de conceber a educação: uma educação libertadora, que emerge da comunidade e se destina a todos, e uma educação imposta, que serve como ferramenta de poder e reforça desigualdades. Ao considerarmos essa dicotomia, torna-se evidente a importância de assegurar que a experiência educacional, desde os primeiros anos, seja rica e abrangente, visando a formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a integração da educação profissional ao ensino básico, como destaca Pereira (2019, p. 102-103), "não apenas enriquece o currículo educacional, mas também capacita os alunos para o mercado de trabalho, tornando-os mais competitivos e aptos a construir um futuro mais justo e igualitário".

Um dos desafios mais complexos na articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Básico reside na significativa falta de integração curricular entre esses dois níveis de ensino. Em muitas situações, os currículos da Educação Profissional não estão devidamente alinhados com as necessidades e demandas que emergem do Ensino Básico, o que acaba dificultando a transição fluida dos alunos entre esses distintos níveis de ensino. Isso pode levar a um descompasso que gera insegurança e confusão nos estudantes que buscam avançar em suas trajetórias educacionais.

A articulação entre o Ensino Profissional e o Ensino Básico é um tema de crescente relevância no cenário educacional brasileiro. A ausência de uma comunicação efetiva e uma parceria sólida entre as instituições de ensino pode impedir a identificação precoce das habilidades, interesses e potenciais dos alunos, prejudicando, assim, a orientação vocacional adequada.

Nesse sentido, Freitas (2018, p. 56) destaca que "a falta de articulação entre a educação básica e a educação profissional tem sido apontada como um dos principais obstáculos para o avanço da educação profissional no Brasil". A comunicação ineficiente entre as instituições, como aponta Teixeira (2020, p. 89), "pode levar à duplicação de esforços, à falta de aproveitamento de recursos e à desmotivação dos alunos".

Por outro lado, a articulação eficiente entre os dois níveis de ensino pode oferecer oportunidades significativas e inovadoras. A integração curricular, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 12), "pode promover uma formação mais abrangente e holística, que vai ao encontro tanto das demandas do mercado de trabalho contemporâneo quanto das necessidades pessoais e sociais dos estudantes".

A colaboração estreita e contínua entre professores e gestores das duas áreas, como defende Gadotti (2019, p. 45), "possibilita a construção de projetos pedagógicos mais ricos, diversificados e alinhados com as expectativas dos alunos, além de se adaptarem às dinâmicas do mundo do trabalho atual". Essa sinergia, como ressalta o SENAI (2021, p. 78), "tem o potencial de enriquecer a experiência educativa e preparar os alunos de maneira mais eficaz para os desafios futuros, oferecendo a oportunidade de vivenciar a prática profissional e desenvolver habilidades e competências relevantes para o mercado de trabalho".

A legislação brasileira, como a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Decreto nº 5.154/04 e a Resolução nº 6/12 do Conselho Nacional de Educação, estabelece a articulação entre a educação básica e a educação profissional como um dos princípios da educação nacional, regulamenta a oferta de educação

profissional e tecnológica, e define as diretrizes para a articulação entre os diferentes níveis de ensino (Brasil, 2012).

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é um instrumento importante que procura estabelecer claramente a articulação entre essas modalidades de ensino, possibilitando a inserção dos alunos no dinâmico e competitivo mundo do trabalho de maneira qualificada e bem-sucedida. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) contempla de forma abrangente e detalhada metas e estratégias específicas para essa integração, reforçando assim a importância vital dessa articulação não apenas para a educação, mas também para o desenvolvimento socioeconômico do país. Por outro lado, as políticas públicas têm como meta primordial promover a convergência entre a educação profissional e o ensino básico, através de programas e ações que incentivem a interação efetiva e sinérgica entre as instituições de ensino e o setor produtivo. Isso garante uma oferta de formação robusta e alinhada às demandas e necessidades do mercado de trabalho em constante transformação. Com esse enfoque, busca-se prepará-los de maneira adequada para os desafios e oportunidades futuras, tornando-os mais competitivos e preparados para contribuir com o crescimento e a inovação em suas áreas de atuação.

Uma questão bastante relevante para a articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Básico é a formação docente, os educadores precisam receber capacitação específica que os habilite a compreender as demandas e particularidades de ambas as modalidades de ensino, bem como desenvolver estratégias pedagógicas que promovam uma articulação efetiva. Isso inclui aprofundar conhecimentos sobre as legislações pertinentes, práticas inovadoras, bem como a compreensão das necessidades dos alunos em cada etapa. Além disso, a formação continuada se faz necessária, a fim de acompanhar as constantes mudanças e novas demandas da educação profissional e do Ensino Básico, aprimorando a atuação dos professores nessa integração.

No próximo capítulo, propomos uma reflexão crítica sobre alternativas teóricas que desafiam a hegemonia do saber moderno e promovem a pluralização do conhecimento. Baseando-se nas contribuições de Boaventura de Sousa Santos, o capítulo apresenta uma análise das epistemologias do Sul, que valorizam os saberes marginalizados, e da ecologia dos saberes, que incentiva um diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento. Além disso, são examinadas as linhas abissais e a sociologia das ausências e emergências, que revelam como o pensamento ocidental exclui e invisibiliza determinadas experiências e práticas sociais. Essa abordagem teórica visa,

ainda, repensar a Educação Profissional de forma a integrá-la a um modelo verdadeiramente inclusivo e emancipatório.

CAPÍTULO 2 - EPISTEMOLOGIAS DO SUL A SUPERAÇÃO DAS LINHAS ABISSAIS POR MEIO DA ECOLOGIA DOS SABERES

“Eu vejo que ele berra
Eu vejo que ele sangra
A dor que tem no peito
Pois ama e ama”
(Gonzaguinha, 1983).

Neste segundo capítulo dedicamos a explorar alternativas teóricas que desafiam a hegemonia do saber moderno, abrindo espaço para a pluralização e democratização do conhecimento. Em um contexto marcado por exclusões históricas e epistemicídios, o capítulo está estruturado em quatro seções interligadas.

Na primeira seção, *Epistemologias do Sul: Desafios à Hegemonia do Saber Moderno*, apresenta-se a proposta de Boaventura de Sousa Santos, que defende a valorização dos saberes não hegemônicos produzidos pelos povos do Sul global. Essa abordagem busca desconstruir a centralidade do conhecimento eurocêntrico e evidenciar que a diversidade epistêmica é inerente à construção do saber.

Na segunda seção, *Ecologia dos Saberes: Construindo um Pluralismo Epistêmico*, amplia essa discussão ao propor que o conhecimento deve ser visto como um processo interconectado, onde diferentes formas de saber dialogam entre si. Essa perspectiva critica a monocultura epistemológica e defende a construção de um diálogo horizontal entre os saberes, valorizando tanto os conhecimentos científicos quanto os tradicionais.

Na terceira seção, *Linhas Abissais e a Sociologia das Ausências e Emergências: Reconhecendo o Conhecimento Invisibilizado*, apresenta uma crítica ao pensamento moderno ocidental. Aqui, são discutidas as fronteiras – tanto visíveis quanto invisíveis – que segregam e marginalizam os saberes produzidos fora do cânone dominante. Essa análise mostra como a lógica do conhecimento hegemônico exclui experiências e práticas que poderiam contribuir para uma compreensão mais rica e diversa da realidade.

Por fim, na quarta seção, *Repensando a Educação Profissional à Luz das Linhas Abissais e da Sociologia das Ausências e Emergências*, o capítulo propõe que a Educação Profissional deve ser repensada para integrar essas alternativas epistêmicas. Ao reconhecer e valorizar os saberes invisibilizados, torna-se possível construir práticas

educacionais mais inclusivas e transformadoras, capazes de promover uma formação integral e emancipatória.

2.1. Epistemologias do Sul: Desafios à Hegemonia do Saber Moderno

Boaventura de Souza Santos apresenta uma série de conceitos fundamentais em sua obra, os quais são essenciais para a compreensão das Linhas Abissais e da Sociologia das Ausências, dentre eles as Epistemologias do Sul, sobre o qual passamos a discorrer nosso texto.

As Epistemologias do Sul representam uma proposta de pluralização e democratização do conhecimento, por meio da escuta dos saberes não hegemônicos. Elas são um conjunto de teorias e práticas que buscam desconstruir a supremacia das epistemologias tradicionais enquanto dominantes e únicas, trazendo à tona outros conhecimentos e saberes produzidos e mantidos à margem pelo colonialismo e pela globalização.

Conforme Boaventura de Sousa Santos (2010), as epistemologias do Sul são uma intervenção teórica e política que pretende valorizar os saberes e experiências que foram historicamente desconsideradas ou silenciadas pelo pensamento eurocêntrico e colonial.

Essas epistemologias emergem a partir das experiências e perspectivas dos povos do Sul global, desafiando a centralidade do conhecimento eurocêntrico e propondo a valorização da diversidade de saberes e perspectivas. São uma ruptura com a hegemonia do conhecimento e uma afirmação de que existem outras formas válidas e legítimas de produzir e acessar o conhecimento.

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte) (Santos; Meneses, 2010, p 19).

A busca por uma descolonização epistêmica tem se tornado cada vez mais urgente, considerando a história de opressão e marginalização sofrida pelos povos não ocidentais. Os saberes locais, ancestrais e as resistências culturais são relegados a um segundo plano,

enquanto o conhecimento eurocêntrico continua a dominar o cenário acadêmico e intelectual. “A negação de uma parte humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra humanidade se afirmar enquanto universal” (Santos, 2010, p. 34).

Assim, as Epistemologias do Sul se apresentam como uma alternativa enriquecedora, que rejeita a supremacia branca e promove a valorização dos sistemas de conhecimento que foram historicamente silenciados.

Boaventura de Sousa Santos defende que a epistemologia ocidental dominante foi construída na base das necessidades de dominação colonial e assenta na ideia de um pensamento abissal. Este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha) (Gomes, 2012, p. 43).

Essas epistemologias não pretendem substituir as formas de conhecimento existentes, mas sim ampliar a perspectiva e incluir vozes invisibilizadas. Elas desafiam o pensamento único, convidando-nos a reconhecer que outras formas de produção de conhecimento são válidas e podem oferecer visões de mundo mais abrangentes.

Nessa perspectiva, para Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010), as epistemologias do Sul propõem um conhecimento ancorado na diversidade das experiências e no reconhecimento da pluralidade de saberes, combatendo a monocultura do saber e a lógica da exclusão epistemológica.

Ao focarmos nas Epistemologias do Sul, estamos abrindo espaço para a criação de um diálogo verdadeiramente plural. Em vez disso, propõem abordagens plurais, que valorizam a experiência e o saber dos grupos subalternizados, promovendo uma descolonização do pensamento. Segundo Santos e Meneses (2010), as epistemologias do Sul rejeitam a ideia de que há um único caminho válido para o conhecimento.

Além disso, as Epistemologias do Sul também questionam a objetividade e neutralidade tidas como fundamentais no pensamento científico ocidental. Entendem que o conhecimento é sempre construído a partir de uma posição social, política e cultural específica, e que essa subjetividade não deve ser negada ou menosprezada.

A ideia da objetividade, normalmente, conota três ideias distintas: a imparcialidade, que tem muito a ver com o fundamento das teorias; a neutralidade que é indiferença às consequências da teoria; e a

autonomia, que diz respeito à independência das práticas e das instituições científicas (Santos, 2001, p.17).

Ao promovermos a diversidade epistêmica, desafiamos a ideia de uma única verdade universal e abrimos espaço para diferentes formas de compreensão e interpretação do mundo. Essas teorias e práticas têm sido fundamentais nos esforços de emancipação intelectual e cultural de comunidades marginalizadas ao redor do mundo. Santos (2021, p.148) afirma que:

A diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos. Consequentemente, é cada vez mais evidente que a reivindicação do caráter universal da ciência moderna é apenas uma forma de particularismo, cuja particularidade consiste em ter poder para definir como particulares, locais, contextuais e situacionais todos os conhecimentos que com ela rivalizam. Daí a minha proposta de uma ecologia de saberes ou de uma ecologia de prática de saberes.

Elas nos convidam a reavaliar os processos hierárquicos de produção de conhecimento e a valorizar a riqueza das experiências plurais. Ao abraçar as Epistemologias do Sul, estamos contribuindo para uma transformação profunda no campo acadêmico e intelectual, em direção a um conhecimento mais inclusivo, justo e emancipatório. Dessa forma, as Epistemologias do Sul representam uma importante alternativa para a superação das desigualdades e opressões perpetuadas pelo conhecimento dominante. Elas nos ensinam a desafiar as estruturas de poder que perpetuam a marginalização e a exclusão. Ao reconhecer e valorizar os saberes produzidos e mantidos à margem, estamos construindo um caminho mais justo e verdadeiramente democrático para a produção e acesso ao conhecimento.

Nesse sentido Santos (2010), nos aponta que o Sul global não é uma localização geográfica, mas uma metáfora do sofrimento humano causado pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado, que produzem exclusões e invisibilizações.

As origens das Epistemologias do Sul remontam ao contexto histórico das lutas anticoloniais, antirracistas e antiglobalização, que questionam a imposição e a naturalização do conhecimento produzido nas regiões hegemônicas. Inspiradas em pensadores como Boaventura de Sousa Santos, as Epistemologias do Sul empreendem esforços contundentes para oferecer alternativas epistemológicas e metodológicas que

permitam a inclusão integral e a plena valorização dos saberes locais, tradicionais e não-hegemônicos.

O projeto de uma epistemologia do Sul é indissociável de um contexto histórico em que emergem com particular visibilidade e vigor novos atores históricos no Sul global, sujeitos coletivos de outras formas de saber e de conhecimento que, a partir do cânone epistemológico ocidental, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados, vítimas de epistemicídios tantas vezes perpetrados em nome da razão, das luzes e do Progresso (Santos; Menezes, 2010, p. 231).

Conforme observa-se em Santos e Menezes (2010), as Epistemologias do Sul emergem como uma resposta às formas de exclusão epistêmica impostas pelo colonialismo, pelo racismo e pelo capitalismo global. Elas buscam recuperar e valorizar os saberes que foram historicamente marginalizados, destruídos ou desqualificados.

Com base em argumentos fundados em relação à modernidade e ao colonialismo, essas epistemologias propõem um conhecimento situado e contextualizado, que não apenas reconhece, mas expõe as hierarquias do saber, buscando incessantemente promover a pluralização e a democratização do conhecimento nas suas mais diversas formas e expressões.

Nesta perspectiva, o que conta como conhecimento é muito mais do que a epistemologia convencional — e a sua crítica, mesmo a ‘naturalista’ — admite. O reconhecimento da diversidade das formas de conhecer — uma diversidade cujos limites são impossíveis de estabelecer previamente ao envolvimento ativo com essas formas — obriga a redefinir as condições de emergência, de desenvolvimento e de validade de cada uma dessas formas, incluindo a ciência moderna, que passa assim a ser objeto de uma avaliação situada que obriga à ‘simetrização’ radical de todos os saberes. Os critérios que permitem determinar a validade desses diferentes saberes deixam de se referir a um padrão único — o do conhecimento científico — e passam a ser indissociáveis da avaliação das consequências desses diferentes saberes na sua relação com as situações em que são produzidos, apropriados ou mobilizados. (Santos; Menezes, 2010, p. 231-232).

Nesse sentido, as Epistemologias do Sul não se restringem apenas aos limites geográficos, mas também transcendem fronteiras epistemológicas e simbólicas, visando à transformação de estruturas de poder e à construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Portanto, é fundamental reconhecer a importância dessas epistemologias como instrumentos de resistência e como práticas de libertação que podem contribuir

significativamente para a conquista de um futuro mais justo e equitativo (Santos; Meneses, 2010).

A importância da escuta dos saberes não hegemônicos reside na necessidade de reconhecer e valorizar diferentes formas de conhecimento, que muitas vezes são desconsideradas ou subalternizadas. No entanto, é importante estar ciente dos desafios envolvidos neste processo, tais como a resistência de certos grupos dominantes, a dificuldade de acesso a determinados saberes e a necessidade de repensar as estruturas de poder que perpetuam a hegemonia de certos conhecimentos em detrimento de outros. A superação desses desafios é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

2.2. Ecologia dos Saberes: Construindo um Pluralismo Epistêmico

A Ecologia dos Saberes é um conceito central no pensamento de Boaventura de Sousa Santos, inserido em sua proposta de Epistemologias do Sul. Santos (2007) argumenta que o conhecimento não deve ser reduzido à monocultura da ciência moderna ocidental, pois está se construiu historicamente como um mecanismo de exclusão epistêmica, apagando outras formas de saberes e modos de existir. Ele afirma:

A ecologia dos saberes parte do princípio de que o conhecimento é interconhecimento, ou seja, resulta de interações entre diferentes formas de saber e práticas sociais. Em vez de uma epistemologia única e hegemônica, propõe-se uma diversidade epistemológica em diálogo, na qual cada saber é visto como incompleto e complementar a outros. (Santos, 2007, p. 85).

A ciência moderna, conforme apontado por Thomas Kuhn (1996), sustenta-se em paradigmas que determinam o que é considerado conhecimento válido. Entretanto, como observa Paulo Freire (1987, p. 41), “a ciência não é neutra e carrega consigo intencionalidades ideológicas, sociais e políticas”. Dessa forma, a noção de que existe um único modelo legítimo de produção de conhecimento serve como um mecanismo de manutenção de hegemonias coloniais e eurocêntricas.

A Ecologia dos Saberes desafia essa lógica, sugerindo que diferentes conhecimentos – indígenas, populares, científicos, espirituais, artísticos, práticos – podem e devem dialogar, sem que um se sobreponha ao outro.

Como destaca Walter Mignolo (2011, p. 121), “o epistemicídio promovido pelo colonialismo não se deu apenas pelo apagamento de corpos e territórios, mas também pelo extermínio de sistemas de conhecimento que não se enquadravam na racionalidade ocidental”.

Boaventura de Sousa Santos (2007) aprofunda a crítica à monocultura do saber ao explicar que a modernidade instituiu o que ele denomina de “linha abissal”, uma fronteira epistemológica que separa radicalmente os saberes reconhecidos como válidos — principalmente os científicos e institucionalizados — daqueles considerados inexistentes, irrelevantes ou subalternos. Essa separação, sustentada pelo paradigma eurocêntrico, resulta na marginalização e invisibilização de conhecimentos oriundos de outras tradições culturais e sociais, impedindo o diálogo entre diferentes epistemologias e reforçando estruturas de dominação e exclusão.

Essa crítica ressoa com as discussões de Enrique Dussel (1995, p. 78) sobre a necessidade de uma “transmodernidade”, que reconheça e valorize a pluralidade epistêmica do mundo. Dussel (1995) propõe um deslocamento da centralidade europeia na produção do conhecimento, abrindo espaço para perspectivas indígenas, africanas, asiáticas e latino-americanas. Esse pensamento converge com a Ecologia dos Saberes, pois ambos desafiam a concepção de que a ciência ocidental representa um modelo universal.

O conceito de “diálogo de saberes”, proposto por Aníbal Quijano (2000, p. 342), também se alinha à proposta de Santos. Para Quijano, é fundamental que os saberes indígenas, afrodescendentes e camponeses não sejam apenas reconhecidos, mas integrados de maneira ativa nos processos de construção do conhecimento. Ele afirma:

O colonialismo do saber operou pela imposição de uma hierarquia epistêmica, na qual os conhecimentos dos povos colonizados foram deslegitimados. A decolonialidade exige um reposicionamento radical, que permita o reconhecimento da validade dessas epistemologias (Quijano, 2000, p. 343).

A Ecologia dos Saberes, portanto, não propõe um relativismo radical, no qual todos os conhecimentos tenham o mesmo status independentemente de sua validade empírica. Em vez disso, sugere um pluralismo epistêmico, em que diferentes formas de saber são valorizadas de acordo com suas condições de produção, aplicabilidade e relevância social. Como aponta Santos e Meneses (2010, p. 34):

A ecologia dos saberes não significa que qualquer conhecimento é igualmente válido em qualquer contexto. Significa, sim, que devemos abandonar a lógica da exclusão epistêmica e construir pontes para diálogos horizontais entre conhecimentos diversos.

Essa abordagem tem implicações diretas para a educação, as políticas públicas e a pesquisa acadêmica. Como argumenta Catherine Walsh (2007, p. 86), “a descolonização do conhecimento exige que as universidades e os espaços institucionais sejam repensados de forma a incluir epistemologias historicamente marginalizadas”. Isso significa, por exemplo, reconhecer a oralidade como forma válida de produção do saber, valorizar metodologias participativas e dar espaço para cosmovisões não ocidentais nos currículos escolares e acadêmicos.

A implementação da Ecologia dos Saberes também se conecta à proposta de Sociologia das Ausências e das Emergências, desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos (2002). Essa sociologia busca identificar os conhecimentos e práticas que foram invisibilizados pela modernidade e oferecer suporte para que possam emergir como alternativas viáveis no presente. Como sintetiza o autor:

O que foi tornado ausente pela lógica hegemônica do conhecimento não é uma ausência natural, mas uma ausência produzida. A sociologia das ausências busca resgatar e revalorizar esses saberes, enquanto a sociologia das emergências aposta em seu futuro (Santos, 2002, p. 40).

Dessa forma, a Ecologia dos Saberes se insere em um movimento maior de justiça cognitiva global, que busca superar os efeitos do epistemicídio e construir um mundo onde múltiplos saberes possam coexistir e se fortalecer mutuamente. Essa proposta não apenas desafia a hegemonia da ciência moderna ocidental, mas também sugere formas concretas de reconstrução epistêmica e social, promovendo um pluralismo radical e um diálogo intercultural como fundamentos para a produção do conhecimento.

2.3. Linhas Abissais e a Sociologia das Ausências e Emergências: Reconhecendo o Conhecimento Invisibilizado

A proposta de Boaventura de Sousa Santos sobre as Linhas Abissais e a Sociologia das Ausências e das Emergências oferece uma crítica contundente ao pensamento moderno ocidental, evidenciando como este estabelece divisões que marginalizam e invisibilizam diversos saberes e práticas sociais. Santos argumenta que a modernidade criou "linhas abissais" que separam radicalmente o que é considerado conhecimento

válido daquilo que é descartado como inexistente ou irrelevante. Essa demarcação não é apenas epistemológica, mas também política e social, perpetuando injustiças e exclusões.

As Linhas Abissais, focam na importância de compreender as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade. Santos propõe uma análise crítica das relações de poder que criam divisões abissais entre grupos sociais, questionando a forma como o conhecimento dominante tende a invisibilizar certas realidades. Para Santos (2007), essas linhas dividem a sociedade em dois lados e podem ser visíveis ou invisíveis – as linhas invisíveis, muitas vezes, acabam por viabilizar as linhas visíveis: “as linhas podem ser visíveis ou invisíveis, sendo que as últimas serão o solo fértil das primeiras. A sociedade fica, então, dividida em dois lados, criando-se este e aquele lado da linha” (Santos, 2007, p. 71).

Criam-se, para tantos marcos divisórios, limites impostos pelo direito frequentemente atuam como ferramentas de violação por parte do Estado. Nesse contexto, uma única perspectiva da situação é destacada, enquanto a outra é deixada à margem. A contrapartida, que representa a exterioridade, se torna um espaço ignorado pelo Estado, que se afasta dessa realidade. Assim, os direitos humanos são afetados sob a alegação de que estão sendo protegidos, a democracia é posta em risco em nome de sua salvaguarda, e vidas são perdidas em função dessa suposta conservação. Sobre as Linhas Abissais, Santos explica:

Linhas abissais são traçadas tanto no sentido literal quanto no metafórico. No sentido literal, são linhas que demarcam fronteiras como vedações e campos de morte; dividem cidades em zonas civilizadas (condomínios fechados em profusão) e zonas selvagens, e distinguem prisões como locais de detenção legal e à margem da lei (Santos, 2007, p. 79).

Todo esse contexto pode ser visto como uma expressão de fascismo social, que se apresenta de algumas formas, como aponta Santos (2007, p. 78):

A primeira de fascismo do apartheid social, o qual se refere as desigualdades sociais. Em segundo plano apresenta a forma de fascismo contratual em que a parte fraca da relação irá ser conduzida ao prejuízo pelo desconhecimento. E, por fim, o fascismo territorial, que se refere à força exercida pelos grupos influentes, conduzindo o Estado conforme seus interesses.

No direito atuará como uma linha, estabelecendo normas tanto em níveis nacionais quanto internacionais, ao definir o que é considerado legal ou ilegal. Esse processo tem a

intenção de universalizar comportamentos, como se essas regulações fossem capazes de abranger toda a diversidade populacional, desconsiderando, no entanto, que essa homogeneização tende a marginalizar aqueles que não se ajustam aos padrões estabelecidos (Santos, 2007).

Ocorre que as linhas abissais ao longo da história, de forma global, foram sofrendo deslocamentos, contudo, em cada momento histórico, elas mantêm-se estáveis, e sua situação é rigidamente monitorada e protegida, como se observa a seguir:

Nos últimos sessenta anos essas linhas sofreram dois grandes abalos. O primeiro teve lugar com as lutas anticoloniais e os processos de independência das antigas colônias. O outro lado da linha sublevou-se contra a exclusão radical à medida que os povos que haviam sido sujeitos ao paradigma da apropriação/violência se organizaram e reclamaram o direito à inclusão no paradigma da regulação/emancipação. Durante algum tempo o paradigma da apropriação/violência parecia estar chegando ao fim, bem como a divisão abissal entre este lado da linha e o outro lado da linha. O segundo abalo das linhas abissais vem ocorrendo desde os anos 1970 e segue na direção oposta. O movimento das linhas globais se dá de tal forma que o outro lado da linha parece estar se expandindo enquanto este lado da linha parece se encolher (Santos, 2007, p. 77).

Nesse contexto tem-se que a apropriação/violência ganha força sobre a lógica da regulação/emancipação. E, sobre esse movimento – como não conseguimos nos abstrair do fato de que estamos observando a partir de um lado da linha –, ver a sua totalidade é algo que individualmente se torna praticamente impossível, e passamos a ter o sentimento de que o pensamento abissal continuará a autorreproduzir-se reproduzir-se, independentemente das práticas que possa gerar, por mais restritivas que estas sejam.

As Linhas Abissais, de acordo com a análise realizada por Boaventura de Souza Santos, englobam os limites que se estabelecem entre os espaços privilegiados e os espaços desprivilegiados, efetivando, assim, uma divisão hierárquica presente na sociedade. Essas linhas se caracterizam pela sua marcante capacidade de excluir determinadas populações e provocar sua marginalização e invisibilidade. Além disso, é fundamental destacar que as Linhas Abissais não se restringem somente à dimensão física, mas também carregam consigo aspectos simbólicos e epistemológicos. Isso quer dizer que a desigualdade e a opressão permeiam todos os aspectos da vida social, inclusive o conhecimento e a produção de saberes.

Santos (2007) caracteriza o saber racional metonímico como aquele que reduz a complexidade da realidade a uma totalidade composta por partes homogêneas. Nesse

modelo de racionalidade, apenas o que se encaixa nesse recorte específico é considerado relevante, enquanto tudo o que escapa dessa lógica é desconsiderado ou excluído da produção válida de conhecimento.

As Linhas Abissais despontam pela sua capacidade de excluir, acarretando na persistente marginalização e na latente invisibilidade das comunidades que se encontram à margem da sociedade. Cabe salientar, ainda, que essas fronteiras não se restringem somente ao aspecto físico, pois também carregam uma natureza simbólica e epistemológica.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (Santos, 2007, p. 71).

Sob tal perspectiva, fica evidente que a desigualdade e a opressão possuem um impacto profundo e encontram-se presentes em todos os âmbitos da vida em sociedade, inclusive na produção de conhecimento e no desenvolvimento dos saberes resultantes. Diante desse panorama acerca das Linhas Abissais, somos convidados a refletir sobre a urgência de superar tais fronteiras e empreender esforços na construção de uma sociedade marcada pela justiça e igualdade em sua mais ampla significação.

O pensamento abissal, de acordo com Santos, se manifesta na divisão entre países desenvolvidos e periféricos, representando uma nova forma da antiga separação entre colonizadores e colônias. Essa divisão pode se manifestar em escalas menores, como dentro do próprio Brasil.

Na contemporaneidade o pensamento abissal é marcado pela sua habilidade em criar e acentuar diferenças. Embora essas diferenças possam ser extremamente acentuadas, e suas implicações sejam profundamente impactantes conforme a posição de alguém em relação a essa linha, elas pertencem a um dos lados e colaboram para tornar a

própria linha abissal, que as fundamenta, invisível. As distinções que são claramente evidentes e moldam a realidade social desse lado da linha dependem da ocultação das diferenças existentes entre os dois lados.

Nas matrizes das linhas que marcam as delimitações, estarão o conhecimento e o direito, como marcos que definem em que lado se estará. No primeiro ponto se refere a dar total autonomia de verdade real ao que é produzido no meio científico, menosprezando qualquer conhecimento produzido a sua margem, como ocorreria com o conhecimento produzido por indígenas (Santos, 2007, p. 72).

Sob essa perspectiva, o conhecimento é visto como limitado ao campo científico, relegando o que se encontra fora desse domínio à periferia. Nesse espaço externo, não se pode falar de verdadeiro conhecimento, mas sim de crenças, convicções, práticas mágicas, adoração e interpretações intuitivas ou subjetivas. E na melhor das circunstâncias, essas manifestações poderiam ser transformadas em temas ou tópicos de investigação para pesquisas científicas futuras.

Assim, a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia, e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia (Santos, 2007, p. 73)

O conhecimento, longe de ser um campo neutro e universal, é um espaço de disputa política, histórica e social. A produção do saber sempre esteve ligada a estruturas de poder que legitimam determinadas epistemologias enquanto desqualificam outras. Boaventura de Sousa Santos (2007) utiliza o conceito de linhas abissais para explicar como a modernidade ocidental construiu fronteiras epistemológicas que separam saberes reconhecidos como legítimos de outros, que foram historicamente marginalizados. Ele chama atenção para o fato de que essa divisão não é apenas teórica, mas produz efeitos concretos: certos conhecimentos passam a existir socialmente, enquanto outros são descartados, ignorados ou considerados irrelevantes. Trata-se de uma separação tão profunda que impede o diálogo entre diferentes formas de saber, reafirmando o domínio do paradigma eurocêntrico. Essa linha não apenas regula o que pode ser considerado verdadeiro ou legítimo, mas também opera como um mecanismo de exclusão, apagando, subalternizando e até eliminando formas de saber que não se encaixam nos parâmetros

científicos ocidentais. Esse processo se insere dentro do que Aníbal Quijano (2000), chamou de colonialidade do saber, uma estrutura epistêmica que reforça a hegemonia eurocêntrica e perpetua o epistemicídio de saberes originários, africanos e populares.

O colonialismo do poder operou não apenas pela expropriação dos territórios e corpos, mas também pelo epistemicídio – a negação e apagamento sistemático das formas de saber dos povos colonizados (Quijano, 2000, p. 342).

Esse epistemicídio não é uma exclusão passiva, mas um mecanismo ativo de supressão e imposição de uma matriz de conhecimento única, conforme também argumenta Enrique Dussel (1995), ao discutir a necessidade de uma transmodernidade, que rompa com essa lógica colonial de exclusão. Para ele:

A libertação não pode ser apenas política ou econômica; deve ser também epistemológica, pois enquanto os saberes dos povos colonizados forem desqualificados, a opressão continuará sendo reproduzida (Dussel, 1995, p. 78).

A partir desse entendimento, Boaventura propõe duas abordagens para confrontar essa exclusão: a Sociologia das Ausências, que resgata e revaloriza conhecimentos invisibilizados, e a Sociologia das Emergências, que identifica saberes e práticas em gestação que oferecem alternativas ao modelo hegemônico.

A Sociologia das Ausências, conceito central na epistemologia de Santos (2002, p. 40), “propõe a reconstrução do presente através da visibilização dos saberes que foram ativamente apagados”. Ele argumenta que:

O que foi tornado ausente pela lógica hegemônica do conhecimento não é uma ausência natural, mas uma ausência produzida. A Sociologia das Ausências busca resgatar e revalorizar esses saberes, permitindo que sejam reconhecidos como parte da diversidade epistêmica do mundo (Santos, 2002, p. 40).

Boaventura de Sousa Santos (2002) discute os mecanismos de apagamento epistêmico e identifica três processos centrais que contribuem para a marginalização de saberes não hegemônicos. O primeiro é a monocultura do saber científico, na qual a ciência moderna e a alta cultura são tomadas como os únicos critérios válidos de verdade e qualidade estética, levando à desqualificação de outras formas de conhecimento, como os saberes ancestrais, populares e espirituais. O segundo processo é a monocultura da

classificação social, que naturaliza diferenças e classifica populações de maneira a reforçar hierarquias sociais, especialmente no que diz respeito a questões raciais e de gênero. Segundo o autor, essa categorização nega a intencionalidade da desigualdade social e perpetua relações de dominação. O terceiro processo destacado é a monocultura da produtividade, na qual o capitalismo estabelece a produtividade econômica como critério exclusivo de valor, marginalizando práticas e conhecimentos que não se alinham a essa lógica. Para Santos, esses processos estruturam formas de exclusão epistêmica, invisibilizando saberes e reforçando desigualdades globais.

Sobre a Sociologia das Ausências, Inês Barbosa de Oliveira (2008, p. 12) argumenta que:

[...] é voltado para a superação das não-existências produzidas pela modernidade em virtude de suas lógicas monolíticas, tornando-se crescentemente visível através de determinados procedimentos. Ou seja, é uma sociologia voltada para a multiplicação das realidades já existentes, dando-lhes visibilidade; desse modo, é uma sociologia que amplia o presente.

Em continuidade a essa reflexão, a autora reforça, em outra publicação, a crítica ao papel da escola enquanto instituição moderna. Segundo Oliveira (2020, p. 04):

A escola moderna e colonial tem operado como um dos mais eficazes instrumentos de domesticação epistêmica e social, promovendo silenciamentos e deslegitimação de outros modos de conhecer e viver, especialmente os oriundos das classes populares, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais e das culturas afrodescendentes.

Essa crítica ressoa com a proposta de Paulo Freire (1987, p. 41), que ao propor a pedagogia do oprimido, denuncia a prática educativa que apenas deposita conhecimento nas mentes dos alunos, sem valorizar suas experiências de vida: “O conhecimento não pode ser um ato de depósito, mas um processo coletivo de construção, no qual os saberes populares são reconhecidos e integrados à prática educativa”.

A Sociologia das Ausências é uma abordagem teórica bastante significativa que busca entender e analisar as lacunas e omissões no conhecimento social de uma forma crítica e reflexiva. Esta abordagem tem suas raízes na crítica à sociologia dominante, que historicamente negligenciou grupos e realidades sociais marginalizadas.

Santos (2021) ao argumentar que as ausências e o silêncio são tão importantes e reveladoras quanto as presenças, nos faz refletir sobre a necessidade urgente de

reconhecer e escutar a voz das realidades sociais que têm sido sistematicamente excluídas dos discursos hegemônicos.

A Sociologia das Ausências é impulsionada pela crítica da visão monocultural da sociologia clássica e propõe uma abordagem plural e intercultural para o conhecimento sociológico. Esta abordagem valoriza e abraça a diversidade de perspectivas, experiências e realidades sociais na produção do conhecimento sociológico, evitando imposições de teorias e categorias preconcebidas. Através dessa abordagem pluralista, torna-se possível analisar e compreender de forma mais abrangente e precisa as complexas estruturas sociais e os processos de exclusão e marginalização presentes na sociedade contemporânea.

E para isso Santos nos indica caminhos possíveis:

- i. “buscando sociabilidades alternativas e insurgentes”; ii. redescobrimto democrático do trabalho concomitantemente à reinvenção do movimento sindical; iii. “reinvenção solidária do Estado a partir da análise aprofundada da sua crise”; iv. reinvenção de espaços-tempo de deliberação democrática baseada nos princípios do “pensamento alternativo de alternativas”, isto é, uma epistemologia assentada no conhecimento-emancipação e na ecologia de saberes; v. da ação-com-clinamen que distinga ação conformista e ação rebelde; vi. “formação de frentes capazes de lutar contra a ameaça fascista e mobilizar energias democráticas adormecidas na sociedade”, que, “devem emergir de baixo, de uma politização mais articulada com a indignação que flui nas ruas” (Santos, 2016, p. 190).

Ao tornar-se consciente da multiplicidade de perspectivas, a Sociologia das Ausências proporciona uma análise mais abrangente e aprofundada das estruturas sociais e das dinâmicas de poder presentes na sociedade. Ou seja, a Sociologia das Ausências, representa um avanço na compreensão da sociedade e na construção de uma sociologia mais inclusiva e reflexiva. Essa perspectiva crítica é um convite para ampliar os horizontes do conhecimento sociológico, garantindo uma análise abrangente e aprofundada das estruturas sociais, das dinâmicas de poder e das experiências dos grupos marginalizados e ausentes nos discursos sociológicos. Através da valorização da diversidade e da adoção de uma abordagem intercultural, a Sociologia das Ausências contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, equitativa e representativa.

Santos (2016, p.79) sugere,

"democratizar a democracia", ou seja, estabelecer uma política democrática de forma radical, caracterizada por sua intensidade, que possa ser alcançada através da democratização de todos os ambientes que façam essa substituição "as relações de poder por relações de autoridade partilhada".

A interseccionalidade entre as Linhas Abissais e a Sociologia das Ausências é um ponto fundamental de análise para compreender as dinâmicas sociais. Ao cruzar esses conceitos, é possível identificar como as exclusões e opressões se entrelaçam, criando um sistema complexo de desigualdades. A perspectiva das Linhas Abissais nos faz refletir sobre as divisões globais entre Estados, enquanto a Sociologia das Ausências nos chama atenção para as lacunas e omissões na produção de conhecimento. Essa interseccionalidade amplia nossa compreensão das hierarquias sociais, evidenciando as múltiplas formas de discriminação e invisibilidade presentes nas relações sociais.

Um exemplo concreto da aplicação dos conceitos de Linhas Abissais e Sociologia das Ausências no campo da Educação Profissional pode ser observado na exclusão e marginalização de grupos historicamente oprimidos no acesso e permanência em cursos técnicos e profissionalizantes.

A educação profissional no Brasil, historicamente, esteve estruturada para atender a uma lógica produtivista, voltada à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, muitas vezes reforçando divisões sociais e raciais. Essa realidade pode ser analisada a partir da perspectiva das Linhas Abissais, uma vez que há uma separação entre o conhecimento acadêmico, considerado legítimo e valorizado, e o conhecimento técnico, frequentemente tratado como inferior e direcionado a classes sociais menos privilegiadas (Santos, 2007).

Essa divisão epistêmica reflete-se nas oportunidades educacionais: enquanto as elites acessam universidades e carreiras de prestígio, os trabalhadores, muitas vezes negros, indígenas e moradores das periferias, são direcionados para a educação técnica, vista como uma formação de segunda categoria. Esse fenômeno pode ser compreendido como uma manifestação das Linhas Abissais no campo educacional, que criam barreiras simbólicas e institucionais para que determinados grupos tenham acesso à formação superior e científica.

Além disso, a Sociologia das Ausências pode ser utilizada para analisar a falta de políticas públicas efetivas para a inclusão de grupos marginalizados na Educação Profissional. Muitos currículos da educação técnica negligenciam saberes ancestrais e conhecimentos comunitários, reforçando uma visão tecnicista e eurocêntrica do ensino.

Como consequência, jovens negros e periféricos são inseridos em cursos profissionalizantes sem que suas experiências culturais e sociais sejam valorizadas, o que contribui para a sensação de não pertencimento e para altos índices de evasão.

Um outro exemplo disso é a baixa representatividade de negros e indígenas em cursos técnicos de alta demanda, como os de tecnologia da informação, engenharia e ciências aplicadas. Apesar dos avanços promovidos por políticas afirmativas no ensino superior, ainda persiste uma desigualdade estrutural que marginaliza sujeitos racializados, especialmente no campo da formação técnica. Conforme argumenta Oliveira (2008, p. 12), apoiando-se no pensamento de Boaventura de Sousa Santos, é necessário “tornar visíveis as realidades invisibilizadas pela modernidade em virtude de suas lógicas monolíticas”, reconhecendo que essas ausências são socialmente produzidas e mantidas pelas estruturas do saber dominante.

Já o conceito de Sociologia das Emergências, expresso na citação a seguir propõe uma ruptura com a ideia de um futuro distante e utópico. Essa abordagem valoriza o que já se manifesta no cotidiano, afirmando que as possibilidades transformam.

[...] a sociologia das emergências encolheu o futuro, desidealizando-o através do reconhecimento de que o potencial efetivo de futuro se inscreve nas práticas reais do presente. Reconhecemos que, sem previsibilidade ou linearidade, o futuro só poderá ser a realização de algo para que a sociedade tenha potencial no presente (Oliveira, 2008, p. 12).

A proposta da Sociologia das Emergências, ao valorizar práticas sociais e conhecimentos historicamente marginalizados, contribui para repensar o papel da educação como espaço de resistência. Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 11) afirma que “será importante tratar das diferentes formas de conhecer existentes no mundo, e banidas pela crença de que o saber científico é o único válido”, destacando a relevância de outros saberes para as práticas da educação formal.

Essa citação reforça a ideia de que, ao valorizar saberes populares e outras formas de conhecimento que não pertencem ao domínio da lógica oficial, a educação pode se tornar um campo dinâmico de emergência e resistência. Por meio desse reconhecimento dos saberes invisibilizados, a educação passa a ser um processo de transformação social ativa, homologado ao potencial real do presente, conforme a teoria da sociologia das emergências. Ao integrar práticas e saberes do cotidiano dos alunos, cria-se um ambiente pedagógico mais inclusivo e conectado com as necessidades e realidades locais.

Essa perspectiva destaca que o futuro não deve ser encarado como um horizonte distante, mas como algo que emerge das transformações e práticas sociais existentes no presente. Nesse sentido, a abordagem propõe uma valorização das potencialidades emergentes, confirmando que a mudança real acontece a partir de iniciativas e experiências cotidianas.

Por exemplo, os programas de formação técnica poderiam ser repensados para incluir conhecimentos tradicionais e metodologias participativas, de modo a valorizar as identidades culturais dos alunos e promover uma justiça cognitiva no ensino profissionalizante.

Essa visão encontra respaldo na ideia de conhecimento-emancipação também desenvolvida na obra. Inês Barbosa de Oliveira destaca que: “o conhecimento-emancipação seria aquele que, procurando superar a ignorância representada pelo colonialismo, busca a solidariedade” (Oliveira, 2008, p. 10).

Ao estabelecer esse paralelo, a autora reforça que, assim como o conhecimento-emancipação propõe romper com a exclusão dos saberes marginalizados, a Sociologia das Emergências abre caminho para uma educação que se funda na valorização dos saberes populares e na construção de alternativas transformadoras. Essa integração entre práticas educacionais e a crítica epistemológica de Boaventura aponta para uma educação mais inclusiva e capaz de responder às demandas de uma sociedade plural e em constante transformação.

Partindo dessa ótica a Sociologia das Emergências, seria um possível caminho para construir alternativas que reconheçam e valorizem os saberes populares dentro da educação profissional. Programas de formação técnica poderiam ser repensados para incluir conhecimentos tradicionais e metodologias participativas, valorizando as identidades culturais dos alunos e promovendo uma justiça cognitiva no ensino profissional.

Nesse sentido, os programas poderiam ser repensados para incluir conhecimentos tradicionais e metodologias participativas, valorizando as identidades culturais dos alunos e promovendo uma justiça cognitiva no ensino profissionalizante. Assim, ao ancorar o futuro no potencial do presente, essa abordagem não apenas amplia as perspectivas de transformação social, mas também propicia uma educação mais inclusiva e plural.

No entanto, as ideias de Boaventura de Souza Santos também têm sido alvo de críticas, principalmente em relação à sua aplicabilidade prática, à sua ênfase excessiva no contexto latino-americano e à falta de clareza em certos aspectos de sua teoria, contudo,

essas críticas permitem debates e reflexões, enriquecendo o campo acadêmico e promovendo um olhar mais crítico sobre essas propostas.

O impacto das Linhas Abissais de Boaventura de Souza Santos e da Sociologia das Ausências na sociedade é profundo, pois levantam questões sobre desigualdade, opressão e marginalização que muitas vezes são ignoradas ou invisibilizadas. Eles destacam a importância de reconhecer as múltiplas formas de conhecimento e experiências, principalmente aquelas que são historicamente silenciadas. Na prática, essa reflexão crítica pode levar a mudanças significativas nas políticas públicas, nas instituições sociais e nas relações interpessoais. Ao compreender o impacto das Linhas Abissais e da Sociologia das Ausências, a sociedade pode buscar a construção de espaços mais inclusivos, equitativos e justos para todos os seus membros.

Já a Sociologia das Emergências, outro conceito desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos, emerge como uma resposta à necessidade de identificar e fortalecer alternativas epistêmicas e sociais que desafiem a lógica hegemônica do pensamento ocidental moderno. Se a Sociologia das Ausências se concentra na recuperação de saberes apagados e marginalizados, a Sociologia das Emergências busca ampliar o campo das possibilidades, reconhecendo experiências e práticas sociais que, embora invisibilizadas, têm potencial para construir novas realidades.

Segundo Santos (2002a, p. 245), “A Sociologia das Emergências aposta na ampliação do presente, identificando sinais e iniciativas que apontam para futuros possíveis e para formas alternativas de conhecimento e organização social”.

Esse conceito se insere dentro de um movimento mais amplo de justiça cognitiva global, que não apenas resgata epistemologias subalternizadas, mas também cria condições para que novos paradigmas possam emergir.

Ao ampliar o horizonte de alternativas, a Sociologia das Emergências incentiva a criação de espaços em que conhecimentos indígenas, quilombolas, feministas, ecológicos e comunitários possam não apenas ser reconhecidos, mas também articulados para a construção de novas formas de organização social e política.

A modernidade ocidental impôs um modelo de conhecimento baseado na razão cartesiana, que separa sujeito e objeto, valoriza a objetividade científica e marginaliza saberes que não se enquadram nesse paradigma (Mignolo, 2011). O pensamento moderno instituiu uma monocultura epistêmica que define o que é considerado verdadeiro e útil, desconsiderando formas de conhecimento baseadas na oralidade, na experiência vivida e na ancestralidade.

Elvis Rezende Messias (2023), no tópico *Por uma 'Pedagogia Desnorteada* – propõe repensar a educação para romper com as imposições epistemológicas e coloniais advindas do Norte. O autor defende, por exemplo, que uma prática pedagógica transformadora deve se desprender dos moldes tradicionais. Assim, ele afirma que uma pedagogia desnorteada é aquela que “desprende conscientemente dos seus modos habituais de operação academicista, objetivista, racionalista, cientificista e afeitos aos modelos de ordenação” (Messias, 2023, p. 292).

Mais adiante, enfatiza a dimensão coletiva dessa nova abordagem, declarando que se trata de “uma pedagogia compartilhada em seus processos de (des)construção, de decisão e decisões; uma pedagogia da qual ninguém é dona ou dono” (Messias, 2023, p. 293). O autor complementa essa ideia ao afirmar que “com dissonâncias também se faz música”, destacando que “a diversidade de vozes e perspectivas – mesmo aquelas que produzem dissonâncias – contribui para uma formação educativa plural e crítica” (Messias, 2023, p. 293).

Ao romper com o Norte dominante, Messias argumenta que “a educação pode abrir espaço para práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas, contribuindo significativamente para o enfrentamento da colonialidade cultural” (Messias, 2023, p. 293). Em consonância com essa perspectiva, a Sociologia das Emergências propõe um olhar voltado para o futuro, buscando romper com a lógica hegemônica e criar condições para que outros saberes sejam reconhecidos e legitimados.

Como observa Catherine Walsh (2007, p. 219), a decolonialidade exige não apenas que os saberes marginalizados sejam reconhecidos, mas que as estruturas institucionais sejam repensadas para permitir sua real valorização:

A decolonialidade do saber não significa apenas dar voz a epistemologias subalternizadas, mas sim transformar as condições de possibilidade para que esses saberes sejam legitimados e façam parte dos processos de decisão política, científica e educacional.

Essa transformação não implica substituir um conhecimento por outro, mas criar um diálogo horizontal entre diferentes epistemologias, algo que Santos (2007) chama de ecologia de saberes.

A Sociologia das Emergências se manifesta de forma concreta em diversas experiências sociais e políticas ao redor do mundo. Alguns exemplos incluem:

Os Movimentos Indígenas e o Bem Viver – um dos exemplos mais significativos da Sociologia das Emergências pode ser encontrado nos movimentos indígenas da

América Latina, que propõem o conceito do "Bem Viver" (Sumak Kawsay) como alternativa ao modelo capitalista de desenvolvimento. Esse conceito, originário das cosmovisões indígenas andinas, propõe uma forma de organização social baseada na harmonia com a natureza e na coletividade, em contraposição à lógica do crescimento econômico ilimitado imposta pelo capitalismo ocidental (Acosta, 2016).

Segundo Eduardo Gudynas (2011, p. 38), o Bem Viver não é apenas uma resistência ao capitalismo, mas uma alternativa ativa que propõe outra maneira de pensar a relação entre sociedade e meio ambiente: “O Bem Viver não busca apenas mitigar os impactos do capitalismo, mas propõe uma lógica diferente de desenvolvimento, baseada em princípios de reciprocidade, complementaridade e respeito à natureza”.

O Feminismo Decolonial e a Valorização dos Saberes das Mulheres Negras – exemplo da Sociologia das Emergências no campo do feminismo decolonial, que busca reconhecer e fortalecer os saberes e experiências das mulheres negras, indígenas e periféricas. Autoras como Lélia Gonzalez (1988) e Ochy Curiel (2014) argumentam que o feminismo hegemônico eurocêntrico não representa a totalidade das experiências das mulheres e que é necessário construir alternativas epistêmicas a partir das vivências das mulheres racializadas.

Como destaca Lélia Gonzalez (1988, p. 80): “A experiência da mulher negra não pode ser reduzida ao feminismo branco ou ao movimento negro masculino. Nossa epistemologia é própria, construída a partir das nossas dores, nossas resistências e nossas ancestralidades.”

Essas epistemologias emergentes estão sendo incorporadas em espaços acadêmicos e políticos, desafiando a monocultura do conhecimento feminista eurocentrado.

Dessa maneira a Sociologia das Emergências não apenas valoriza experiências e saberes marginalizados, mas propõe uma transformação estrutural na forma como a educação e a ciência são concebidas.

Será necessário discutir o próprio entendimento do que sejam e do que podem ser a democracia e a emancipação segundo Boaventura Santos, [...] estabelecidas numa perspectiva de revalorização de culturas, de modos de pensar e de estar no mundo tornados invisíveis, subalternos ou errados pelo cientificismo moderno e seu ideário, em busca da ocidentalização do mundo (Oliveira, 2008, p. 10).

Esse movimento já está presente em algumas universidades latino-americanas, que passaram a reconhecer a oralidade e as tradições indígenas como formas legítimas de produção do conhecimento, permitindo que lideranças indígenas obtenham títulos acadêmicos com base em saberes tradicionais.

A Sociologia das Emergências de Boaventura de Sousa Santos representa um convite à reconstrução epistêmica e social. Mais do que apenas reconhecer os saberes invisibilizados, trata-se de criar condições para que esses saberes possam florescer e ser integrados às estruturas institucionais.

Ao dialogar com autores como Walsh, Gudynas, Gonzalez e Oliveira, percebemos que essa proposta tem impactos concretos na política, na educação e na ciência, contribuindo para um mundo onde a diversidade epistêmica não seja apenas tolerada, mas plenamente reconhecida e valorizada.

2.4. Repensando a Educação Profissional à Luz das Linhas Abissais e da Sociologia das Ausências e Emergências

A Educação Profissional é um espaço essencial para o desenvolvimento de competências técnicas e sociais, preparando os indivíduos para a inserção no mundo do trabalho. No entanto, essa modalidade educacional não está isenta das desigualdades que permeiam a sociedade, refletindo dinâmicas excludentes que precisam ser problematizadas. Nesse contexto, os conceitos de Linhas Abissais e Sociologia das Ausências e Emergências, propostos por Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010), são fundamentais para compreender e superar as barreiras que marginalizam determinados grupos e seus saberes dentro da formação profissional.

O conceito de Linhas Abissais, segundo Santos (2007), refere-se às fronteiras invisíveis que dividem os grupos sociais, delimitando quem tem acesso ao conhecimento e às oportunidades e quem é sistematicamente excluído. Essas linhas não apenas regulam o acesso à educação profissional, mas também estabelecem o que é considerado conhecimento válido, desvalorizando saberes que fogem à norma estabelecida pelo modelo técnico-racional da formação profissional.

Na prática, as Linhas Abissais manifestam-se de diversas formas na Educação Profissional. A separação entre o conhecimento técnico e o conhecimento acadêmico reflete essa lógica excludente: enquanto o ensino superior é visto como espaço da produção do conhecimento sofisticado e científico, a educação técnica é frequentemente

tratada como uma formação de segunda categoria, destinada a grupos de menor poder aquisitivo, muitas vezes negros, indígenas e periféricos. Como ressalta Silva (2019a, p. 88),

A segmentação da educação entre o ensino técnico e o ensino acadêmico reflete não apenas uma diferenciação funcional, mas também uma hierarquia social e racializada, onde a destinação dos cursos muitas vezes reforça desigualdades históricas.

Essa hierarquia se materializa na oferta desigual de infraestrutura, na ausência de políticas de permanência e na invisibilização das narrativas de estudantes oriundos de comunidades marginalizadas. Além disso, a segregação profissional imposta pela sociedade classifica determinadas áreas do conhecimento como mais ou menos prestigiadas, restringindo as possibilidades de ascensão social daqueles que não têm acesso às formações de maior reconhecimento.

Enquanto as Linhas Abissais determinam as fronteiras da exclusão, a Sociologia das Ausências propõe uma reflexão crítica sobre aquilo que é sistematicamente apagado das instituições educacionais. Segundo Santos (2002, p. 40), “o que foi tornado ausente pela lógica hegemônica do conhecimento não é uma ausência natural, mas uma ausência produzida”.

No contexto da Educação Profissional, essa ausência pode ser observada de diversas formas. Primeiramente, há uma marginalização dos saberes tradicionais e comunitários, que são desconsiderados no currículo e no reconhecimento formal das habilidades dos estudantes. Jovens que vêm de contextos rurais ou quilombolas, por exemplo, frequentemente carregam consigo conhecimentos técnicos adquiridos em suas comunidades, como práticas agrícolas sustentáveis ou técnicas artesanais, mas esses saberes raramente são valorizados ou incorporados na formação técnica.

Adicionalmente, a exclusão se revela na ausência de representatividade de determinados grupos sociais nas políticas e diretrizes educacionais. As trajetórias e vivências de mulheres, pessoas negras e indígenas são frequentemente desconsideradas nos processos de elaboração curricular, o que contribui para a construção de um ambiente escolar que deslegitima as múltiplas realidades dos estudantes. Essa invisibilização, além de comprometer o vínculo dos alunos com a escola, reforça o sentimento de não pertencimento. Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 10) destaca a importância de “relações culturais mais horizontalizadas, estabelecidas numa perspectiva de revalorização de

culturas, de modos de pensar e de estar no mundo tornados invisíveis, subalternos ou errados pelo cientificismo moderno e seu ideário”.

Se a Sociologia das Ausências nos permite compreender o que está sendo excluído, a Sociologia das Emergências nos convida a enxergar as potencialidades que estão em gestação e podem transformar a realidade educacional.

No campo da Educação Profissional, essa perspectiva abre caminhos para a criação de práticas pedagógicas que incorporem os saberes tradicionalmente invisibilizados. Alguns exemplos concretos dessa abordagem incluem:

Curriculos Interdisciplinares e Diálogo de Saberes – a incorporação de saberes comunitários e conhecimentos ancestrais nos currículos da Educação Profissional pode contribuir para um ensino mais contextualizado e relevante. Projetos que unem técnicas modernas e saberes populares, como cursos técnicos que integram práticas agroecológicas tradicionais às novas tecnologias de cultivo sustentável, são exemplos de como a interseção entre diferentes epistemologias pode enriquecer a formação profissional.

Programas de Formação de Educadores para a Diversidade – a implementação de programas que capacitem professores para lidar com a diversidade dos estudantes é fundamental para promover um ensino mais inclusivo. Como sugere Walsh (2007, p. 219), “A transformação das instituições educacionais exige um compromisso ativo dos educadores na desconstrução de hierarquias epistêmicas e na promoção de espaços de diálogo intercultural”.

Isso significa que os docentes devem estar preparados para reconhecer e valorizar os diferentes repertórios socioculturais dos estudantes, utilizando metodologias ativas que favoreçam um ensino mais democrático e participativo.

Projetos Comunitários como Estratégia de Aprendizagem – a integração da Educação Profissional com as comunidades locais pode ser uma estratégia eficaz para romper com as barreiras impostas pelas Linhas Abissais. Projetos de extensão que envolvem os estudantes na solução de problemas reais das suas comunidades, como iniciativas de empreendedorismo social ou oficinas de tecnologia voltadas para o desenvolvimento local, contribuem para a valorização dos saberes marginalizados e promovem um ensino alinhado às necessidades concretas dos alunos.

Assim, sob o enfoque das Linhas Abissais e da Sociologia das Ausências e Emergências, a Educação Profissional deve ser compreendida não apenas como um meio de inserção no mercado de trabalho, mas como um instrumento de transformação social

e reconhecimento epistêmico. A separação entre saberes acadêmicos e técnicos, a marginalização de epistemologias não hegemônicas e a carência de políticas de permanência educacional representam desafios urgentes a serem superados para a construção de uma formação profissional verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

Ao reconhecer saberes locais, promover a diversidade, superar exclusões e criar espaços de diálogo, a Educação Profissional pode deixar de ser um instrumento de reprodução das desigualdades e se tornar um espaço de emancipação social e valorização da pluralidade humana.

No próximo capítulo, abordaremos o pertencimento educacional em três pontos: como a inclusão e a valorização da identidade e cultura escolar fortalecem os vínculos; os desafios estruturais e sociais que afetam a Educação Profissional; e como, segundo Emmanuel Mounier, as relações interpessoais e condições materiais moldam a identidade e promovem um ambiente escolar transformador.

CAPÍTULO 3 - PERTENCIMENTO EDUCACIONAL

“É triste ver meu homem
Guerreiro menino
Com a barra do seu tempo
Por sobre seus ombros”
(Gonzaguinha, 1983).

Este capítulo investiga o sentimento de pertencimento educacional e sua importância para a construção de ambientes escolares inclusivos e transformadores.

Na primeira seção, serão explorados os caminhos para a construção do pertencimento por meio da inclusão, da valorização da identidade e da cultura escolar, evidenciando como práticas que celebram a diversidade podem fortalecer vínculos e estimular a participação ativa dos alunos.

A segunda seção analisa os desafios estruturais e sociais enfrentados na Educação Profissional, abordando questões como desigualdades de infraestrutura, barreiras socioeconômicas e a necessidade de políticas que assegurem a permanência e o engajamento dos estudantes.

Por fim, a terceira seção propõe uma reflexão a partir do movimento personalista de Emmanuel Mounier, examinando como as relações interpessoais e as condições materiais influenciam a formação da identidade e o senso de pertencimento, e apresentando estratégias para transformar o ambiente educacional em um espaço de efetiva construção identitária e cidadã.

O pertencimento educacional é um conceito que vem ganhando destaque nas discussões sobre o ambiente escolar e a experiência de aprendizagem dos estudantes. Segundo Almeida (2021), esse pertencimento envolve a sensação de aceitação e reconhecimento dos alunos dentro da comunidade escolar, o que, por sua vez, impacta diretamente seu desempenho acadêmico e seu desenvolvimento socioemocional.

O sentimento de pertencimento não se restringe à mera presença física do aluno na instituição, mas se estende à construção de laços significativos com colegas, professores e a própria cultura escolar.

Para os indivíduos considerados “desinteressados”, muitas vezes esse rótulo não reflete uma falta intrínseca de capacidade ou de vontade, mas sim a inadequação dos métodos, conteúdos e formas de ensino que não dialogam com suas experiências e

interesses. A ausência de estímulo e de oportunidades para explorar seus potenciais pode gerar uma sensação de alienação, em que o indivíduo não se reconhece no sistema educacional, sentindo-se desmotivado e excluído.

Para aqueles que são rotulados como "desinteressados", essa designação muitas vezes não reflete uma carência intrínseca de capacidade ou motivação, mas sim uma desconexão entre seus interesses e os métodos pedagógicos adotados, que podem não dialogar com suas experiências e perspectivas de vida (Freire, 1996, p. 48).

Nesse sentido, promover o pertencimento requer repensar práticas pedagógicas e institucionais, de modo a construir espaços onde todos possam encontrar significado e conexão com o que se aprende, despertando o interesse e a participação ativa.

De acordo com Silva e Oliveira (2019), um ambiente educacional que promove o pertencimento contribui para a melhoria da autoestima dos alunos e para a redução de comportamentos de exclusão e bullying. Esses autores enfatizam que a criação de vínculos afetivos e a valorização da diversidade são essenciais para que todos os estudantes se sintam parte integrante da instituição educativa.

Quando o ambiente educacional é estruturado para acolher e valorizar as diferenças, o sentimento de pertencimento se fortalece, promovendo o desenvolvimento da autoestima e o engajamento dos estudantes, o que resulta em melhores resultados acadêmicos e no fortalecimento da identidade pessoal (Silva; Oliveira, 2019, p. 112).

Neste contexto, é fundamental destacar a importância da formação docente voltada para a promoção do pertencimento. Segundo Santos (2021), os educadores desempenham um papel crucial na criação de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos possam expressar sua identidade e se sentir valorizados. A formação de professores deve, portanto, incluir estratégias que fomentem a empatia, a escuta ativa¹⁰ e o respeito à diversidade cultural e social dos alunos.

A literatura brasileira tem se aprofundado nas questões relacionadas ao pertencimento educacional, trazendo à tona a necessidade de uma abordagem crítica e inclusiva nas práticas pedagógicas. A pesquisa de Lima (2022) aponta que práticas educativas que consideram as realidades e potencialidades dos alunos são essenciais para

¹⁰ A escuta ativa pode ser entendida como prática comunicacional que permite não apenas ouvir o conteúdo verbal, mas reconhecer a identidade, os significados e as representações sociais que o interlocutor mobiliza no processo de interação. Nesse sentido, o ato de escutar torna-se também uma forma de reconhecimento do outro e de validação de sua experiência subjetiva e social (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

fortalecer o sentimento de pertencimento, contribuindo para uma educação mais equitativa e justa.

Dessa forma, neste texto buscamos refletir sobre a relevância do pertencimento educacional na formação integral dos estudantes, destacando a necessidade de um comprometimento coletivo de todos os atores envolvidos no processo educacional – gestores, educadores, alunos e comunidade – para que se construa um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e democrático.

3.1. Inclusão, Identidade e Cultura Escolar: Caminhos para a Construção do Pertencimento

Os princípios que sustentam o pertencimento educativo incluem a valorização da diversidade, a construção de uma cultura inclusiva e a promoção de um ambiente seguro. Como afirma Maria Teresa Églér Mantoan (2003, p. 15), “incluir é uma atitude ética que pressupõe acolher a todos, reconhecendo a diversidade humana como um valor e não como um problema a ser resolvido”. Essa concepção desloca o foco da inclusão como uma concessão para compreendê-la como parte intrínseca do projeto educacional. Em sintonia com essa ideia, Romeu Kazumi Sassaki (2003, p. 44) observa que “educação inclusiva é aquela que valoriza as diferenças individuais como componentes naturais da vida em sociedade e elementos fundamentais do processo educativo”.

Essas reflexões apontam para um horizonte educativo que rompe com a lógica classificatória e hierárquica ainda presente em muitas escolas, abrindo espaço para relações pedagógicas mais humanizadas, democráticas e acolhedoras. O sentimento de pertencimento, nesse contexto, não nasce apenas da inserção formal dos estudantes, mas do reconhecimento real de suas identidades, vozes e trajetórias. Promover pertencimento significa cultivar vínculos, construir espaços de escuta e participação e assegurar que cada sujeito se perceba como parte legítima da comunidade escolar. É por meio desse movimento ético e pedagógico que a escola se transforma em um lugar de reconhecimento mútuo e construção coletiva de sentido.

Segundo Tavares (2020, p. 45), “o sentimento de pertencimento é fundamental para o desenvolvimento emocional e social do indivíduo, refletindo na sua autoestima e em suas relações interpessoais”. As instituições educativas, sendo microcosmos da sociedade, têm a responsabilidade de fomentar ambientes que incentivem essa sensação

de pertencimento, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas origens, se sintam valorizados e respeitados.

A singularidade de cada estudante é uma riqueza que, quando bem trabalhada, enriquece o ambiente escolar. Cada aluno traz consigo uma bagagem única de experiências, identidades, culturas e formas de interpretar o mundo. Como destacam Deschamps e Moliner (2009, p. 72), “a identidade social do indivíduo é construída em suas interações e na forma como é reconhecida pelos outros. No ambiente escolar, essa identidade deve ser valorizada para que o estudante se sinta pertencente ao coletivo, sem perder sua individualidade”. Desta forma, considerar a diversidade dos alunos não é apenas um fator de inclusão, mas um elemento essencial para fortalecer seu espírito.

Uma prática educacional inclusiva deve ir além de meras adaptações curriculares; deve promover um espaço onde as vozes de todos os alunos sejam ouvidas e respeitadas. Abramovay (2015a, p. 45) observa que “a escola, como espaço de socialização, precisa considerar a diversidade cultural e social de seus alunos, promovendo um ambiente em que todos se sintam agregados e valorizados”. Nessa mesma perspectiva, Coutinho (2009, p. 88) acrescenta que “uma educação verdadeiramente inclusiva deve romper com a lógica da simples adaptação de conteúdos e buscar estratégias que envolvam os alunos de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios”. Assim, práticas pedagógicas inclusivas exigem o reconhecimento das trajetórias e saberes dos estudantes como elementos centrais da aprendizagem.

Além disso, essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e respeito, e fomenta um ambiente onde a aprendizagem se torna um processo colaborativo e sinérgico.

Como observa Duveen (2007a), as representações sociais não apenas organizam o pensamento individual, mas também estruturam as relações entre pessoas e grupos, influenciando diretamente a convivência e a experiência coletiva nos espaços institucionais, como a escola. A construção do pertencimento depende da possibilidade de reconhecer e valorizar as diferenças, e de estabelecer uma cultura de respeito e diálogo no cotidiano escolar. Para Duveen, (2007b, p. 454, tradução nossa) “sempre remeterão, de alguma forma, ao contexto cultural no qual se formam¹¹”.

¹¹ “will always refer back in some way to the cultural context in which they take shape” (Duveen, 2007b, p. 454)

Dessa maneira, ao acolher as singularidades dos estudantes, a escola não apenas promove um espaço mais democrático, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para a vida em sociedade.

Ademais, a inclusão é um fator chave na formação de cidadãos críticos e conscientes. Em um mundo cada vez mais diversificado e interconectado, aprender a lidar com a diferença é fundamental. Quando as escolas implementam práticas inclusivas, elas preparam os alunos não apenas para o ambiente escolar, mas também para a vida em sociedade, onde a convivência com o diferente é uma constante.

A reflexão sobre a inclusão nas práticas educacionais também nos leva a questionar: quais os obstáculos que ainda permanecem na educação? Muitas vezes, as instituições enfrentam barreiras estruturais e atitudinais que dificultam a implementação efetiva de políticas inclusivas. A falta de formação adequada de professores, a escassez de recursos e a resistência cultural são alguns dos desafios que precisam ser superados.

Portanto, promover a inclusão exige um comprometimento coletivo, que envolve educadores, gestores, alunos e a comunidade em geral.

Em suma, ao colocar a inclusão como uma prioridade nas práticas educacionais, estamos não apenas cumprindo uma função social, mas também promovendo uma transformação cultural que valoriza a diversidade. O desafio que se coloca diante de nós é garantir que essa inclusão não seja mera retórica, mas sim uma realidade vivida em cada sala de aula, onde todos os estudantes possam prosperar em um ambiente que trabalha a favor de sua singularidade e potencial.

Esses princípios são fundamentados por uma abordagem pedagógica que prioriza a empatia e a colaboração, elementos que favorecem relações saudáveis entre alunos e educadores. “A construção de um ambiente emocionalmente seguro, em que os alunos possam expressar suas emoções e opiniões sem receios, é essencial para o fortalecimento do pertencimento” (Friedman, 2019, p. 82).

A sociedade contemporânea enfrenta desafios significativos, e a educação constitui um espaço essencial para a formação de indivíduos não apenas intelectualmente preparados, mas também emocionalmente equilibrados. Como destaca Abramovay (2015b, p. 45), “um clima escolar seguro, acolhedor e respeitoso é indispensável para que os estudantes sintam que pertencem à escola e que ali são valorizados”. Nesse sentido, a criação de um ambiente emocionalmente seguro no qual os alunos possam expressar suas emoções e opiniões sem receios, configura-se como elemento fundamental para o fortalecimento do sentimento de pertencimento escolar. A reflexão proposta por

Friedman (2019) nos leva a considerar a intersecção entre segurança emocional e desenvolvimento educacional, e como essa relação pode moldar a experiência escolar.

Antes de tudo, é fundamental compreender que as emoções têm influência direta na forma como os alunos aprendem. Quando se sentem acolhidos e à vontade para expressar o que pensam e sentem, tendem a participar mais ativamente das atividades escolares. Esse ambiente de confiança favorece não apenas o envolvimento individual, mas também fortalece os laços de empatia e cooperação dentro do grupo. Em um espaço onde a vulnerabilidade é acolhida e validada, os alunos são encorajados a assumir riscos e a explorar novos conhecimentos, o que é essencial para um aprendizado significativo.

Além disso, ambientes emocionais seguros contribuem para a redução do estigma em torno da expressão emocional. Muitas vezes, os alunos se sentem pressionados a esconder suas vulnerabilidades, temendo julgamentos ou exclusão. Essa cultura do silêncio pode levar ao isolamento e ao desenvolvimento de problemas emocionais, como ansiedade e depressão. Ao criar um espaço em que as emoções são reconhecidas e respeitadas, as escolas não apenas promovem o bem-estar emocional de seus alunos, mas também cultivam um clima escolar mais positivo e acolhedor, em que todos se sentem parte de uma comunidade.

Outro aspecto a ser considerado é o impacto do pertencimento na identidade do aluno. Quando os estudantes sentem que fazem parte de um grupo que valoriza suas contribuições, eles desenvolvem uma autoestima mais sólida e uma identidade mais integrada. O pertencimento não se limita a uma simples questão de aceitação social; ele está diretamente ligado à autoconfiança e ao desenvolvimento de habilidades interpessoais. Assim, ambientes emocionalmente seguros atuam como alavancas para a formação de cidadãos mais completos, preparados para enfrentar os desafios do mundo fora das salas de aula.

Contudo, a construção desse tipo de ambiente não é tarefa simples e requer um compromisso coletivo. Educadores, gestores e a comunidade escolar precisam trabalhar juntos para implementar práticas que promovam a escuta ativa e o respeito mútuo. Isso inclui desde a reforma curricular até treinamentos para professores, permitindo que abordagens que fomentem a segurança emocional sejam integradas na rotina escolar. Somente assim será possível criar um espaço onde os alunos se sintam verdadeiramente à vontade para se expressar.

Desse modo, a criação de um ambiente emocionalmente seguro na escola é imperativa para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao possibilitar a livre expressão

de emoções e opiniões, contribuímos para o fortalecimento do pertencimento, para a promoção da saúde mental e para a formação de indivíduos mais conscientes e colaborativos. Portanto, é fundamental que a educação não negligencie essa dimensão emocional, reconhecendo-a como essencial para a formação de um futuro mais empático e coeso.

Martins et al. (2021, p. 115) complementam Friedman (2019), destacando que “práticas pedagógicas que priorizam a interação e o respeito à individualidade favorecem a construção de vínculos”.

Quando a interação é priorizada, os alunos têm a oportunidade de compartilhar suas experiências e conhecimentos, enriquecendo o processo educativo de maneira coletiva. Essa troca não só amplia o aprendizado, mas também fortalece laços interpessoais, cultivando um sentido de comunidade e pertencimento. Além disso, ao respeitar as individualidades, os educadores reconhecem que cada estudante possui um ritmo, interesses e modos de aprendizado próprios. Isso não apenas valoriza a diversidade, mas também capacita os alunos a se tornarem protagonistas de sua própria formação.

Outro ponto importante no que se refere ao pertencimento diz respeito ao currículo como nos aponta Banks (2013, p. 217, tradução nossa): “A promoção de um currículo que reflita a pluralidade cultural é uma diretriz fundamental, permitindo que todos os alunos se vejam representados no espaço escolar¹²”.

A promoção de um currículo que reflita a pluralidade cultural é, sem dúvida, uma diretriz fundamental para a construção de um ambiente escolar inclusivo e equitativo. Ao assegurar que todas as culturas e identidades estão representadas no currículo, respeitamos e valorizamos a diversidade que compõe nossa sociedade. Essa representação é vital não apenas para que os alunos se sintam vistos e ouvidos, mas também para fomentar um ambiente de aprendizado que estimule a empatia, o respeito e a compreensão mútua.

Quando os estudantes se veem refletidos nos conteúdos abordados, eles não apenas se sentem mais conectados à escola, mas também ganham um senso de pertencimento que é essencial para o seu desenvolvimento emocional e social. A diversidade de perspectivas e histórias enriquece o processo educativo, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros e expandam suas visões de mundo. Isso não apenas

¹² Banks (2013, p. 217) “Promoting a curriculum that reflects cultural diversity is a fundamental guideline, allowing all students to see themselves represented in the school environment”.

beneficia os indivíduos, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e coesa.

Além disso, um currículo que contempla a pluralidade cultural desafia o tradicional "monoculturalismo" que muitas vezes impera na educação, muitas vezes ignorando as vozes e experiências de grupos marginalizados. Com a inclusão de diferentes culturas, histórias e contribuições, fomentamos a crítica construtiva e o pensamento crítico, habilidades essenciais num mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

Portanto, ao investir na pluralidade cultural do currículo escolar, estamos não apenas reflexionando sobre os valores de uma sociedade diversificada, mas também promovendo uma educação que capacita os futuros cidadãos a participar ativamente na construção de um mundo mais inclusivo e respeitador. A educação, nesse sentido, torna-se uma ferramenta poderosa para a transformação social, promovendo a valorização das identidades e a luta contra a discriminação, garantindo assim que cada aluno tenha voz e vez no espaço educacional.

A construção de um ambiente escolar que promova o pertencimento é uma responsabilidade compartilhada entre todos os atores do processo educativo. As instituições devem ser proativas na criação de políticas inclusivas que respeitem e garantam os direitos dos alunos e professores, com o objetivo de cultivar um espaço onde cada um se sinta realmente parte de uma comunidade. Como enfatiza Pimenta (2017, p. 32), “uma escola que promove pertencimento é uma escola que transforma, que ensina não só o conteúdo, mas também valores essenciais para a convivência em sociedade”.

Nesse sentido, as instituições educativas têm a responsabilidade de serem espaços que promovam o pertencimento, refletindo na formação integral dos indivíduos. Isso requer um comprometimento com práticas pedagógicas inclusivas, a construção de uma cultura escolar positiva e a formação contínua dos educadores. Somente assim será possível garantir que todos os alunos se sintam parte integrante de uma comunidade escolar que valoriza sua diversidade e acolhe suas singularidades.

Além disso, as práticas pedagógicas que promovem a inclusão e a diversidade são essenciais para essa promoção do pertencimento. O currículo escolar deve ser revisitado e adaptado para refletir a pluralidade cultural que compõe a sociedade. Como argumenta Lima (2019c, p.67), “a omissão de temas relacionados à diversidade e à inclusão nas práticas pedagógicas pode levar ao isolamento e à marginalização de grupos minoritários dentro da escola”. Portanto, abordar questões de raça, gênero e classe social no ambiente

educacional é fundamental para que todos os estudantes se sintam representados e parte integrante do processo educativo.

A construção de uma cultura escolar positiva também é um fator determinante para a promoção do pertencimento. Atividades que incentivam a cooperação, o respeito mútuo e o diálogo são indispensáveis. Conforme apresenta Almeida (2021, p.98), “escolas que implementam práticas de construção de comunidade tendem a ter alunos mais engajados e com maior sensação de pertencimento, o que se traduz em melhores resultados acadêmicos e comportamentais”. Nesse sentido, é essencial que educadores e gestores entendam a importância de cultivar um ambiente escolar que valorize as relações interpessoais e promova o debate.

Entretanto, a formação continuada dos educadores é outro elemento vital nesse processo. Para que os profissionais da educação consigam implementar práticas que fomentem o pertencimento, é necessário que sejam preparados para lidar com a diversidade e os desafios emocionais dos alunos. De acordo com Souza (2022, p. 112), “a capacitação dos professores em temas como empatia, diversidade e inclusão pode transformar a dinâmica escolar, promovendo um ambiente mais acolhedor”.

Um dos princípios basilares que sustentam essa missão é a cidadania, que requer reconhecimento e respeito pelas diferenças. Segundo Nogueira (2018, p.45), “a escola deve ser um espaço de acolhimento e respeito à diversidade, onde todos os indivíduos se sintam valorizados”. Essa valorização não se limita apenas ao corpo discente, mas abrange também os educadores, que devem se sentir parte ativa desse processo. A promoção do pertencimento implica a criação de políticas educacionais que garantam que todos, independentemente de sua origem, religião, gênero ou orientação sexual, se sintam inteiros e parte do coletivo escolar.

Além disso, as instituições têm a responsabilidade de assegurar que os direitos de todos os seus membros sejam respeitados e promovidos. O artigo 205 da Constituição Federal do Brasil estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988). Nesse sentido, a escola deve ser um ambiente em que alunos e professores possam expressar suas opiniões e ter seus direitos garantidos, formando um espaço de diálogo e escuta. Conforme explica Sanches (2020, p. 88), “um ambiente educacional onde as vozes de todos são ouvidas e respeitadas é essencial para que se crie um sentido de unidade e pertencimento”.

É crucial que as instituições educativas adotem práticas que fomentem a inclusão e a participação ativa de todos os seus membros. Projetos que envolvem influência comunitária, debates sobre diversidade e a criação de ambientes acolhedores são algumas das estratégias que contribuem para essa meta. É o papel do educador não apenas ensinar, mas também ser um mediador dessa transformação, promovendo um clima escolar que valorize cada indivíduo.

Para tal é, o papel das instituições educativas na promoção do pertencimento é multifacetado e crítico para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Compreender e implementar essa responsabilidade é um desafio contínuo, mas indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde cada voz seja ouvida e valorizada.

Um dos principais desafios encontrados é a exclusão social, que muitas vezes se reflete nas relações interpessoais dentro da escola. Alunos que provêm de contextos sociais vulneráveis podem sentir-se deslocados, o que compromete sua participação nas atividades escolares e na construção de vínculos com os colegas e educadores. Como aponta Freire (1996, p.72), a educação deve “ser um ato de amor, de coragem, de humildade e de esperança”, e a falta de condições favoráveis pode dificultar essa atividade transformadora.

As barreiras institucionais também são significativas. Muitas escolas não garantem a todos os alunos o acesso a recursos adequados, como materiais didáticos, espaços de aprendizado inclusivos e o apoio de profissionais capacitados para atender às diversas necessidades dos estudantes.

Essas desigualdades não apenas afetam a aprendizagem, mas também minam o sentimento de pertença e identidade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação deve ser promovida de forma que "assegure a todos os educandos, no âmbito da educação básica, a formação integral do cidadão" conforme seu artigo 2º (Brasil, 1996), reforçando a necessidade de um ambiente acolhedor que promova a inclusão.

Além disso, a formação contínua de professores é essencial para que esses profissionais se sintam pertencentes ao seu ambiente de trabalho e, consequentemente, possam cultivar o mesmo sentimento em seus alunos.

O investimento em formação e capacitação docente é muitas vezes negligenciado, o que resulta em prática pedagógica desatualizada e uma ausência de reflexão crítica sobre a realidade escolar. Como afirma Pimenta (2009, p. 54), “a formação do professor é um

aspecto necessário para a efetivação de uma educação que se pretende de qualidade”. Quando os educadores se sentem desvalorizados ou despreparados, a qualidade do ensino e a possibilidade de criar um ambiente de pertença são drasticamente afetadas.

Como também, é imprescindível que as políticas educacionais busquem reduzir as desigualdades e garantir os direitos de todos os envolvidos no processo educativo. O direito à educação, como previsto no artigo 205 da Constituição Federal, “é um direito de todos e um dever do Estado” (Brasil, 1988), devendo, portanto, transcender as barreiras físicas e sociais que atualmente se impõem nas escolas.

Dessa forma romper com as barreiras e superar tais desafios, é essencial para o sentimento de pertença educacional, como também é um aspecto crítico que demanda atenção e ações efetivas por parte dos educadores, gestores e formuladores de políticas. Superar os desafios e barreiras existentes não apenas melhora a experiência de aprendizado, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos, capazes de atuar ativamente na sociedade.

3.2. Desafios Estruturais e Sociais para o Pertencimento na Educação Profissional

A Educação Profissional desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos para o mundo do trabalho, promovendo não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também a construção da identidade profissional e social dos estudantes. Entretanto, apesar dos esforços de muitas instituições para criar ambientes educacionais acolhedores e inclusivos, persistem desafios estruturais e sociais que impactam diretamente o sentimento de pertencimento dos alunos.

Segundo Stuart Hall (2006, p. 11), “as identidades nunca são unificadas e, em tempos modernos, estão cada vez mais fragmentadas e descentralizadas”. Isso significa que a identidade dos estudantes da Educação Profissional é moldada por diversas experiências e contextos, o que torna essencial a existência de políticas institucionais que garantam a inclusão e o reconhecimento da diversidade.

A infraestrutura educacional é um fator determinante para a qualidade da Educação Profissional, pois influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem, a permanência dos estudantes e seu sentimento de pertencimento à instituição. Muitas escolas técnicas e centros de formação profissional têm se esforçado para modernizar laboratórios, atualizar equipamentos e investir na capacitação docente. No entanto, a

desigualdade na distribuição de recursos ainda impõe desafios, especialmente em regiões onde a oferta educacional é limitada.

Como aponta Mantoan (2003, p. 12), “a educação precisa superar o formalismo da racionalidade para tornar-se um espaço dinâmico e verdadeiramente inclusivo”. Essa afirmação reforça a necessidade de reavaliar os modelos educacionais e garantir que o acesso à Educação Profissional não seja restrito a uma parcela privilegiada da população. Embora existam avanços significativos, ainda há uma necessidade contínua de investimentos estruturais para que todas as instituições possam proporcionar um ambiente adequado à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional dos alunos.

A precariedade da infraestrutura escolar está diretamente relacionada à reprodução das desigualdades educacionais. Para Bourdieu (1989, p. 45), “o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades sociais existentes, pois aqueles que não possuem o capital cultural enfrentam maiores dificuldades para se adaptar às exigências escolares”. Na Educação Profissional, essa realidade se reflete na discrepância entre escolas bem equipadas, geralmente localizadas em centros urbanos desenvolvidos, e aquelas situadas em áreas periféricas ou rurais, onde a carência de laboratórios, materiais didáticos e tecnologias prejudicam a formação dos estudantes.

Saviani (2007, p. 32) também destaca a importância da infraestrutura no ensino técnico ao afirmar que “a formação profissional exige uma articulação entre a teoria e a prática, sendo imprescindível que as instituições ofereçam espaços e equipamentos que possibilitem a aprendizagem efetiva das competências pertinentes pelo mundo do trabalho”. No entanto, muitas escolas carecem de equipamentos atualizados e de espaços adequados para atividades práticas, o que limita o desenvolvimento de habilidades essenciais para a inserção no mercado de trabalho.

Essa desigualdade na infraestrutura educacional não compromete apenas a qualidade do ensino, mas também afeta a permanência escolar. Dayrell (2007, p. 1208) argumenta que “a escola deve ser um espaço de pertencimento, no qual os alunos se sintam reconhecidos e valorizados”. Quando a infraestrutura é precária, com salas superlotadas, falta de equipamentos básicos e ausência de espaços de convivência, os estudantes podem se sentir desmotivados e desvalorizados, aumentando os índices de evasão.

Além disso, a disparidade regional na distribuição de recursos para a Educação Profissional é um fator que agrava a desigualdade educacional. Segundo Dore e Lüscher (2011, p. 85), “o investimento em infraestrutura educacional deve ser planejado levando

em conta as especificidades regionais, de modo a garantir que todas as instituições, independentemente de sua localização, ofereçam condições específicas para a aprendizagem”. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam investimentos contínuos, reduzindo as diferenças entre escolas situadas em contextos socioeconômicos diferentes.

A formação docente também é um aspecto essencial para a melhoria da infraestrutura na Educação Profissional. Para Libâneo (2015, p. 67), “a qualificação dos professores deve acompanhar as transformações do mundo do trabalho, garantindo que os docentes estejam preparados para utilizar novas tecnologias e metodologias inovadoras no ensino”. No entanto, a falta de investimento na formação continuada dos educadores limita o potencial das instituições de ensino técnico, prejudicando a qualidade do aprendizado dos estudantes.

Outro ponto relevante é a relação entre infraestrutura e equidade educacional. Como destaca Cury (2016, p. 112), “o direito à educação não se limita ao acesso à escola, mas envolve a garantia de condições adequadas de ensino e aprendizagem, incluindo espaços físicos adequados, equipamentos modernos e um ambiente que favoreça a inclusão”. Dessa forma, é fundamental que a Educação Profissional seja vista como um direito social, exigindo comprometimento do Estado e da sociedade para a construção de um sistema educacional mais justo e acessível.

A ausência de investimentos estruturais exige também a inovação pedagógica. Para Dubet (2004, p. 50), “o pertencimento escolar não é um dado natural, mas um processo de construção que exige uma mediação de práticas institucionais que valorizem as singularidades dos sujeitos e seus projetos de vida”. Ou seja, um ambiente bem estruturado e equipado favorecendo o desenvolvimento de metodologias ativas de ensino, permitindo que os alunos se envolvam de maneira mais eficaz no processo de aprendizagem e se sintam parte da comunidade escolar.

Diante desse cenário, é essencial que as políticas públicas sejam voltadas para a melhoria da infraestrutura da Educação Profissional, promovendo equidade no acesso e permanência dos estudantes. Isso implica não apenas o fornecimento de equipamentos modernos e laboratórios bem estruturados, mas também a implementação de programas de financiamento para escolas situadas em áreas vulneráveis. Somente por meio de um investimento contínuo e planejado será possível garantir que a Educação Profissional cumpra seu papel de formação cidadã e profissional, oferecendo oportunidades reais para todos os alunos, independentemente de sua origem social.

A desigualdade socioeconômica é um dos principais fatores que impactam a permanência dos estudantes na Educação Profissional. As condições financeiras dos alunos influenciam diretamente seu acesso, engajamento e sucesso acadêmico, pois muitos precisam de trabalho e estudo conciliar para garantir sua subsistência. Como destaca Bourdieu e Passeron (1989, p. 47), “o capital econômico e cultural das famílias influencia diretamente o desempenho escolar dos alunos, favorecendo aqueles que já possuem recursos e dificultando a trajetória dos que enfrentam adversidades financeiras”.

A precariedade socioeconômica não apenas impõe comprometimentos materiais, como a falta de dinheiro para transporte, alimentação e aquisição de materiais didáticos, mas também afeta a autoestima e a motivação dos alunos. Como observa Silva (2018, p. 132), “pertencer constitui dividir características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença”. Esse sentimento está diretamente associado à construção da identidade do estudante, à medida que ele se reconhece nos vínculos que estabelece com os pares, com os educadores e com o espaço escolar. Quando a escola é vivida como um território de trocas significativas, o pertencimento fortalece a autoestima e projeta sentidos para o futuro. No entanto, quando esse vínculo é comprometido, como no caso dos estudantes que precisam priorizar o trabalho em detrimento dos estudos, a trajetória educacional tende a se fragilizar. A ausência de reconhecimento e de participação efetiva nos espaços da escola mina o sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, pode contribuir para a evasão, especialmente entre jovens que já enfrentam múltiplas vulnerabilidades sociais.

Esse cenário é ainda mais preocupante quando se observa a diferença de oportunidades entre estudantes de diferentes classes sociais. Segundo Ribeiro e Costa (2018, p. 63), “a oferta de Educação Profissional ainda é específica em determinadas regiões do país, dificultando a inclusão de jovens de áreas periféricas e rurais que, além da falta de recursos, precisam lidar com a ausência de escolas técnicas próximas”. Assim, a desigualdade territorial acentua ainda mais os efeitos das disparidades econômicas, dificultando o acesso de jovens em situação de vulnerabilidade à formação técnica e profissional.

As dificuldades impostas pela desigualdade socioeconômica na Educação Profissional não se limitam apenas ao ingresso, mas também ao processo de permanência. Muitos estudantes, mesmo depois de conseguirem uma vaga, não conseguiram concluir sua formação devido à necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho para sustentar a si mesmos e suas famílias. Conforme aponta Arretche e Marques (2020,

p. 82), “as políticas educacionais externas para a inclusão socioeconômica precisam ser ampliadas e melhor articuladas, garantindo que os estudantes mais cidadãos tenham suporte real para concluir sua formação”.

Diante desse cenário, algumas instituições buscaram mitigar esses efeitos por meio da implementação de programas de assistência estudantil, como bolsas de auxílio-permanência, alimentação gratuita e transporte escolar. Estas medidas são essenciais para reduzir as taxas de evasão, garantindo que os estudantes consigam permanecer no ambiente escolar e concluam a sua formação. Como enfatiza Cury (2016, p. 110), “o direito à educação vai além do simples acesso à escola, sendo necessário garantir condições concretas para que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprendizado e formação profissional”.

Entretanto, o alcance dessas políticas ainda é desigual, uma vez que muitos alunos não têm acesso a esses benefícios devido a restrições orçamentárias e burocráticas. Além disso, a existência dessas políticas não resolve completamente o problema da evasão se não for acompanhada de mudanças estruturais no currículo e na dinâmica educacional. Como afirma Libâneo (2015, p. 95), “a flexibilização curricular e a adoção de metodologias ativas são fundamentais para tornar o ensino mais dinâmico e acessível, permitindo que os estudantes conciliem suas realidades pessoais com as exigências acadêmicas”.

Outro fator que reforça a desigualdade socioeconômica na Educação Profissional é a dificuldade de inserção no mercado de trabalho para alunos provenientes de classes sociais mais baixas. Além dos desafios enfrentados no ambiente escolar, esses estudantes muitas vezes precisam lidar com preconceitos e barreiras na busca por oportunidades de emprego. Como observa Dubet (2004, p. 50), “o pertencimento escolar não é um dado natural, mas um processo de construção que exige uma mediação de práticas institucionais que valorizem as singularidades dos sujeitos e seus projetos de vida”. Isso significa que, além de oferecer suporte financeiro, é necessário que as instituições de ensino técnico também estabeleçam parcerias com empresas e promovam oportunidades de estágio para facilitar a inserção dos estudantes no mundo do trabalho.

Para combater os efeitos da desigualdade socioeconômica, é fundamental que as políticas educacionais sejam fortalecidas e ampliadas, garantindo que o acesso à Educação Profissional seja democratizado e sustentável. Além dos programas de assistência estudantil, é necessário um olhar mais atento para a descentralização das

oportunidades educacionais, ampliando a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes em áreas com maior vulnerabilidade social. Como destaca Dore e Lüscher (2011, p. 85),

[...] o investimento em infraestrutura educacional deve ser planejado levando em conta as especificidades regionais, de modo a garantir que todas as instituições, independentemente de sua localização, ofereçam condições adequadas para a aprendizagem.

Portanto, enfrentar a desigualdade socioeconômica na Educação Profissional exige um esforço conjunto entre o Estado, as instituições educacionais e a sociedade civil. Isso envolve não apenas políticas de financiamento estudantil e de assistência social, mas também a reformulação das práticas pedagógicas e a criação de oportunidades reais de inserção no mercado de trabalho para os alunos de baixa renda. Apenas dessa forma será possível garantir que a Educação Profissional cumpra seu papel de promover o desenvolvimento social e econômico, diminuindo desigualdades históricas e ampliando as perspectivas de futuro para todos os estudantes.

A identidade de gênero desempenha um papel crucial na experiência dos estudantes em Educação Profissional, influenciando seu sentimento de pertencimento, seu desempenho acadêmico e sua trajetória profissional. A construção da identidade não ocorre de maneira isolada, mas sim em interação com o ambiente escolar e as oportunidades que a instituição oferece. Como destaca Hall (2006, p. 13), “as identidades nunca são fixas, mas formadas e transformadas continuamente no interior das representações culturais”. No contexto educacional, isso significa que a identidade dos estudantes é moldada pelos discursos institucionais, pelas relações interpessoais e pela forma como são acolhidos dentro dos espaços de formação.

Apesar dos avanços nas discussões sobre equidade e diversidade, ainda persistem desafios relacionados à segregação de cursos e profissões. Como aponta Scott (1995, p. 38), “o gênero não é apenas uma categoria de análise, mas uma forma de organização social que estrutura o acesso a recursos e oportunidades, inclusive na educação”. Isso significa que a desigualdade de gênero não está apenas nas escolhas individuais dos estudantes, mas também nas estruturas institucionais que ainda reproduzem estereótipos e limitam o acesso igualitário a determinadas áreas de conhecimento e do mercado de trabalho.

A identidade profissional também é atravessada por questões de gênero. Desde cedo, meninos e meninas são socializados para acreditar que certas carreiras são mais

adequadas ao seu gênero, o que influencia sua escolha educacional. Para Louro (1997, p. 45), “a escola é um dos espaços em que as relações de gênero são aprendidas e reproduzidas, perpetuando desigualdades e expectativas que delimitam o que é considerado adequado para homens e mulheres”. Na Educação Profissional, isso se reflete na segregação de cursos: as mulheres são mais incentivadas a seguir carreiras ligadas ao cuidado, como enfermagem e pedagogia, enquanto os homens predominam em áreas tecnológicas e industriais.

Essa divisão não ocorre por acaso, mas faz parte de um sistema de reprodução social e simbólico. Segundo Bourdieu (2002, p. 101), “as disposições adquiridas ao longo da socialização primária tendem a ser naturalizadas e percebidas como escolhas individuais, quando, na realidade, são resultado de um processo de inculcação de normas e valores dominantes”. Assim, quando as estudantes evitam cursos tradicionais masculinos, como mecânica ou engenharia, não se trata apenas de uma preferência pessoal, mas de um reflexo das expectativas culturais que cercam suas trajetórias.

Além disso, a desigualdade de gênero na Educação Profissional não afeta apenas a escolha dos cursos, mas também a permanência dos estudantes. Como destaca Butler (2003, p. 25), “as normas de gênero são internalizadas e reproduzidas cotidianamente, tornando-se uma matriz reguladora que define os limites da identidade e da participação social dos indivíduos”. Dessa forma, estudantes que desafiam essas normas – seja ocupando espaços tradicionais associados a outro gênero, seja expressando identidades não normativas – frequentemente enfrentam discriminação, preconceito e dificuldades para se sentirem aceitos plenamente no ambiente escolar e profissional.

O impacto da identidade de gênero na Educação Profissional também se manifesta na vivência de estudantes LGBTQIA+. A exclusão e a falta de representatividade de identidades não hegemônicas nas instituições de ensino dificultam o pertencimento desses alunos. Como observa Bento (2011, p. 93),

[...] a exclusão de sujeitos que não se enquadram nas normas cis-heteronormativas se dá de forma explícita, através de violências e preconceitos, mas também de maneira sutil, por meio de currículos que ignoram suas existências e pela ausência de políticas que assegurem seu pertencimento.

Assim, a escola pode ser tanto um espaço de emancipação quanto um local de marginalização, dependendo da forma como aborda a diversidade de gênero e sexualidade.

O sentimento de pertencimento na Educação Profissional está diretamente ligado à identidade dos estudantes e ao reconhecimento de suas trajetórias. Segundo Abramovay e Castro (2004, p. 118), “o pertencimento escolar está diretamente ligado à possibilidade de o aluno se destacar no ambiente educacional, seja pelo meio do currículo, do corpo docente ou da presença de colegas com experiências semelhantes”. Quando os estudantes não encontram referências que validem suas identidades e trajetórias, o risco de evasão aumenta significativamente.

A superação dessas barreiras exige que as instituições adotem estratégias concretas para a promoção da equidade de gênero e da diversidade identitária. Como aponta Carvalho (2018, p. 56), “não basta abrir espaço para a participação feminina e LGBTQIA+ em áreas tradicionalmente masculinas; é necessário garantir suporte institucional para que esses estudantes tenham condições de permanência e se desenvolvam em seus campos de escolha”. Isso implica a criação de programas de mentoria, políticas de combate ao assédio e a revisão dos currículos para garantir que uma diversidade de experiências seja representada nos materiais pedagógicos.

Além das políticas institucionais, é essencial que a Educação Profissional valorize a identidade dos estudantes em sua prática cotidiana. Como afirma Connell (2016, p. 101), “a justiça de gênero na educação não é apenas uma questão de acesso, mas de transformação estrutural, de modo que todas as pessoas possam exercer sua cidadania plena sem as amarras impostas pelas desigualdades historicamente construídas”. Dessa forma, uma revisão das práticas pedagógicas e administrativas das instituições de Educação Profissional é essencial para garantir que o espaço escolar seja verdadeiramente inclusivo e promova um sentimento genuíno de pertencimento.

Portanto, para que uma Educação Profissional cumpra seu papel social, é imprescindível que suas políticas e práticas pedagógicas sejam revisadas à luz das questões de gênero e identidade. Isso não significa apenas abrir vagas para estudantes de diferentes perfis, mas transformar as relações e dinâmicas dentro da escola, garantindo que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Dessa forma, a Educação Profissional pode se tornar um espaço mais democrático e inclusivo, rompendo com as barreiras impostas pelo gênero e garantindo que todos os estudantes sejam valorizados em sua diversidade.

A inserção das novas tecnologias na Educação Profissional tem se mostrado uma ferramenta poderosa para ampliar o acesso ao conhecimento e diversificar as metodologias de ensino. O uso de recursos digitais, como ambientes virtuais de

aprendizagem, simuladores e plataformas interativas, possibilita maior dinamismo nas aulas e aproxima os estudantes das exigências do mercado de trabalho. Segundo Moran (2015, p. 29), “a tecnologia, quando bem aplicada na educação, amplia o horizonte do aprendizado, tornando o estudante um protagonista ativo do seu desenvolvimento”. No entanto, apesar dessas vantagens, a desigualdade digital ainda representa um obstáculo significativo para a democratização do ensino técnico e profissionalizante.

A desigualdade digital impacta especialmente os estudantes que vivem em contextos de maior vulnerabilidade social. O acesso desigual a dispositivos tecnológicos e à internet de qualidade compromete a experiência educacional e acentua as barreiras já existentes entre os alunos. Castells (2003, p. 47) destaca que “o acesso à tecnologia é um dos principais fatores que determinam a inclusão ou a exclusão em uma sociedade cada vez mais informacional”. Assim, embora algumas instituições tenham investido em plataformas digitais e novas abordagens pedagógicas, a falta de infraestrutura adequada impede que muitos estudantes participem de forma plena das atividades remotas e híbridas.

A exclusão digital está diretamente relacionada às desigualdades socioeconômicas, pois a disponibilidade de equipamentos tecnológicos e conexão à internet de qualidade ainda não é uma realidade para todos. De acordo com Kenski (2012, p. 78), “a tecnologia educacional só pode cumprir seu papel transformador se for acessível a todos os estudantes, caso contrário, ela reforça as diferenças entre aqueles que possuem e aqueles que não possuem acesso aos recursos digitais”. Isso significa que a Educação Profissional, ao adotar soluções tecnológicas, precisa considerar políticas de inclusão digital para evitar o agravamento das desigualdades educacionais.

Além do acesso aos dispositivos, outro desafio da tecnologia na Educação Profissional é a formação de docentes para integrar esses recursos de forma eficaz no ensino. Segundo Lévy (1999, p. 57), “a inteligência coletiva emerge da interação entre os indivíduos e os meios digitais, criando novos modos de aprendizagem e colaboração”. Entretanto, para que a inteligência dessa coletiva se concretize no ambiente educacional, é essencial que os professores estejam preparados para utilizar ferramentas digitais de maneira pedagógica e inovadora.

A resistência à adoção de novas tecnologias no ensino também está relacionada à falta de investimentos em formação continuada dos docentes. Como aponta Selwyn (2011, p. 65), “o uso da tecnologia na educação não deve ser tratado como um fim em si mesmo, mas como um meio para enriquecer o aprendizado e promover maior

engajamento dos estudantes”. No entanto, sem capacitação adequada, o potencial das ferramentas digitais pode ser desperdiçado ou mal aplicado, resultando em um ensino técnico atualizado, mas pedagogicamente ineficiente.

Outro ponto crucial é a necessidade de adaptar a Educação Profissional às demandas da Indústria 4.0. De acordo com Schwab (2016, p. 89), “a revolução digital está transformando radicalmente o mercado de trabalho, exigindo novas competências e habilidades dos profissionais”. Dessa forma, para que os estudantes estejam preparados para essa realidade, é essencial que as instituições de ensino técnico incorporem metodologias inovadoras, como ensino híbrido, realidade aumentada, inteligência artificial e análise de dados.

A inclusão digital na Educação Profissional também deve levar em conta a acessibilidade para pessoas com deficiência. Conforme destaca Valente (2019, p. 134), “as tecnologias educacionais devem ser projetadas para atender às necessidades de todos os estudantes, garantindo que a inovação pedagógica não exclua aqueles com dificuldades de acesso”. Isso implica na adoção de softwares acessíveis, legendas em vídeos educacionais, leitores de tela e outras ferramentas que favorecem a inclusão de alunos com diferentes perfis.

Diante desses desafios, é fundamental que as políticas educacionais garantam investimentos contínuos em tecnologia e infraestrutura digital. Como observa Pretto (2013, p. 55), “a inclusão digital não pode ser reduzida ao acesso a dispositivos eletrônicos, mas deve envolver um processo amplo de letramento digital, que capacita os estudantes a utilizarem as ferramentas tecnológicas de forma crítica e criativa”. Assim, a Educação Profissional precisa não apenas disponibilizar tecnologias, mas também ensinar os alunos a utilizá-los de maneira produtiva, preparando-os para os desafios do mundo do trabalho.

Portanto, para que a tecnologia cumpra seu papel de ampliar o acesso e melhorar a qualidade do ensino técnico, é essencial que as instituições de Educação Profissional adotem estratégias que contemplem: Expansão da infraestrutura digital, garantindo acesso universal a equipamentos e internet de qualidade; Capacitação contínua de professores, promovendo a formação para o uso pedagógico das novas tecnologias; Inclusão digital equitativa, para que estudantes de baixa renda e pessoas com deficiência tenham oportunidades iguais de aprendizado; Adoção de metodologias inovadoras, alinhadas às transformações do mercado de trabalho e da Indústria 4.0.

Somente com um planejamento educacional que integre a tecnologia de forma inclusiva e eficaz será possível garantir que a Educação Profissional contribua para o desenvolvimento de competências e a equidade no acesso ao conhecimento. Como afirma Moran (2015, p. 36), “a inovação educacional só é eficaz quando se traduz em benefícios reais para os alunos, diminuindo desigualdades e ampliando oportunidades”. Dessa forma, a tecnologia deve ser vista não apenas como um recurso instrumental, mas como um meio para transformar a Educação Profissional em um espaço mais democrático, acessível e alinhado às demandas contemporâneas.

O professor, ao atuar como mediador do conhecimento e das relações interpessoais dentro da escola, exerce uma influência direta na maneira como os estudantes se identificam com o ambiente escolar e se sentem parte da comunidade acadêmica. Para Nóvoa (1992, p. 23), “a identidade do professor constrói-se na interação com os alunos, e a formação docente deve ser um processo contínuo de reflexão e renovação”. Essa afirmação destaca que a docência não é apenas uma prática técnica, mas um processo dinâmico que envolve escuta ativa, acolhimento e adaptação às demandas dos estudantes.

A relação entre os docentes e o pertencimento educacional está diretamente ligada à construção de um espaço escolar democrático e inclusivo. Como aponta Freire (1996, p. 38), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção própria ou a sua construção”. Assim, um professor que compreende a importância do pertencimento cria condições para que os alunos não apenas adquiram conhecimento técnico, mas também se sintam valorizados e reconhecidos dentro da instituição.

No contexto da Educação Profissional, os docentes enfrentam desafios adicionais, pois, além de transferir competências técnicas, precisam lidar com as realidades sociais e emocionais dos alunos, que muitas vezes conciliam trabalho e estudo ou dificuldades socioeconômicas. Segundo Libâneo (2015, p. 56), “o professor da Educação Profissional deve atuar não apenas como um transmissor de conteúdos, mas como um orientador que auxilia os estudantes na construção de sua trajetória profissional e pessoal”. Isso significa que a prática docente deve ir além do ensino tradicional, incorporando metodologias que favoreçam a participação ativa dos alunos e reforcem seu senso de pertencimento.

Além disso, a formação docente deve estar alinhada com as exigências de uma sociedade plural e em constante transformação. Como destaca Dubet (2004, p. 72), “o pertencimento escolar não é um dado fixo, mas um processo que se constrói a partir das

interações e do reconhecimento do indivíduo no espaço educativo”. Nesse sentido, um professor bem preparado não apenas transmite conhecimento, mas também acompanha múltiplas identidades e histórias de vida dos estudantes, contribuindo para a construção de um ambiente mais humanizado.

A importância do pertencimento na Educação Profissional também se manifesta na necessidade de metodologias pedagógicas inovadoras que valorizem as experiências dos alunos. Segundo Tardif (2014, p. 31), “o saber docente não se restringe ao domínio dos conteúdos disciplinares, mas envolve a capacidade de compreender e interagir com a realidade social dos estudantes”. Dessa forma, investir na capacitação dos professores para lidar com as especificidades da Educação Profissional, considerando tanto as demandas técnicas quanto as sociais, é fundamental para garantir um ensino mais alinhado às necessidades dos alunos.

Outro aspecto fundamental é a criação de uma cultura escolar que promova o acolhimento e a valorização da diversidade. Conforme defendem Abramovay e Castro (2004, p. 95), “o sentimento de pertencimento está diretamente relacionado ao reconhecimento do estudante como sujeito ativo no processo educativo e à existência de relações respeitadas e horizontais no ambiente escolar”. Isso implica que os docentes devem estar preparados para atuar de forma sensível às questões de gênero, raça, classe social e outras dimensões da identidade dos alunos, garantindo que todos se sintam representados e incluídos.

A construção do pertencimento também está ligada ao fortalecimento das relações interpessoais entre professores e alunos. Como aponta Pimenta (2012, p. 88), “a afetividade e o diálogo são elementos fundamentais para a criação de um ambiente de aprendizagem no qual o estudante se sinta seguro para expressar suas dúvidas, compartilhar experiências e desenvolver sua identidade acadêmica e profissional”. Dessa forma, a figura do professor como referência afetiva e intelectual torna-se central para que os alunos se sintam motivados a permanecer na instituição e se envolvam no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto relevante é a necessidade de um suporte institucional que fortaleça a formação continuada dos docentes. De acordo com Imbernón (2010, p. 67), “a formação docente não pode ser reduzida a cursos pontuais; deve ser um processo contínuo que possibilite a reflexão sobre a prática e o aprimoramento das metodologias de ensino”. Assim, garantir que os professores tenham acesso a capacitações que os preparem para

lidar com a diversidade dos estudantes é uma estratégia essencial para o fortalecimento do pertencimento na Educação Profissional.

Dessa maneira, o papel do docente na construção do pertencimento vai além do ensino de conteúdos técnicos; envolve a criação de um ambiente escolar acolhedor, a valorização das histórias e identidades dos alunos e a adoção de metodologias que favoreçam a participação ativa dos alunos. Como afirma Moran (2015, p. 47), “a escola só pode ser inovadora quando reconhecer que o aprendizado ocorre em um ambiente onde as relações interpessoais são tão importantes quanto o conhecimento transmitido”. Assim, para que a Educação Profissional cumpra seu papel social, é essencial que a formação docente esteja certificada com a promoção de um ensino humanizado, inclusivo e universitário para o desenvolvimento integral dos alunos.

3.3. As Estruturas do Universo Pessoal em Mounier: Reflexões e Aplicações na Educação Profissional

Emmanuel Mounier (1905-1950) desenvolveu sua filosofia personalista¹³ baseada na ideia da pessoa como centro da existência, rejeitando tanto o individualismo quanto o coletivismo. Para ele, o ser humano não é uma entidade isolada, mas sim um ser em relação, que se realiza por meio do encontro com o outro e do compromisso com a comunidade. Como afirma Mounier, “a pessoa se define pelo seu movimento em direção ao outro, pois somente na relação com os demais ela se compreende e se constrói” (Mounier, 1949, p. 36).

Nesse sentido, seu pensamento oferece uma base teórica relevante para refletirmos sobre o sentimento de pertencimento na Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às condições concretas da escola, às relações interpessoais e à participação ativa dos alunos na construção de seu futuro.

No entanto, o pertencimento na Educação Profissional não se limita a uma sensação de aceitação. Ele se constrói a partir de múltiplas dimensões, como a valorização dos estudantes enquanto sujeitos históricos e sociais, a criação de espaços de escuta e

¹³ A Filosofia Personalista é uma corrente filosófica que coloca a pessoa humana no centro de suas reflexões, enfatizando sua dignidade, liberdade e valor intrínseco. Desenvolvida por pensadores como Emmanuel Mounier, Jacques Maritain e Martin Buber, o personalismo contrapõe-se a ideologias reducionistas que tratam o ser humano apenas como um meio para fins políticos, econômicos ou científicos. No campo educacional, essa filosofia inspira práticas pedagógicas que reconhecem a singularidade do indivíduo, promovem a formação integral e valorizam o diálogo como base para a construção do conhecimento e da ética.

participação e a oferta de uma educação que vá além da instrumentalização para o mercado de trabalho. “A educação deve ser um processo de construção da autonomia e do reconhecimento do outro como um ser em desenvolvimento, não apenas um meio de adaptação a estruturas preexistentes” (Mounier, 1949, p. 87).

A educação profissional desempenha um papel fundamental na construção da identidade e no sentimento de pertencimento dos estudantes. A partir da perspectiva do personalismo de Emmanuel Mounier, esta breve explanação investiga como as estruturas do universo pessoal influenciam a vivência educacional dos alunos. Serão abordados três aspectos essenciais dessa relação: a pessoa como ser encarnado, evidenciando as condições materiais e estruturais da escola; a pessoa como ser comunicante, destacando a importância das relações interpessoais para o engajamento estudantil; e a pessoa como ser engajado, enfatizando o papel transformador da educação profissional na trajetória dos alunos. Esses elementos serão explorados à luz de reflexões teóricas e exemplos práticos, destacando a necessidade de um ambiente educacional que promova tanto o desenvolvimento técnico quanto a valorização da identidade dos estudantes.

O pertencimento, enquanto experiência vivida pelos estudantes da Educação Profissional, não se dá apenas no campo simbólico, mas é atravessado por condições materiais que impactam diretamente a construção de sua identidade e seu vínculo com a escola. As condições físicas da instituição, os recursos pedagógicos disponíveis e o reconhecimento social da trajetória formativa são aspectos que influenciam o modo como os alunos percebem seu lugar nesse espaço educativo.

A materialidade da escola não pode ser vista como um fator isolado, mas sim como um elemento constitutivo da experiência educacional. A precarização das infraestruturas e a carência de investimentos em determinadas instituições reforçam um sentimento de exclusão e marginalização. A falta de laboratórios equipados, bibliotecas acessíveis e espaços de convivência adequados compromete não apenas o processo de aprendizagem, mas também o senso de pertencimento dos estudantes.

Mounier enfatiza que a existência humana é encarnada, ou seja, situada em um contexto social, histórico e material específico. Ele argumenta que “a pessoa não é um espírito puro, separado do mundo. Vive, sofre, trabalha e se realiza em um corpo, dentro de um tempo e de um espaço que lhe é próprio” (Mounier, 1949, p. 52).

Essa perspectiva sugere que o pertencimento dos alunos à Educação Profissional está diretamente relacionado não apenas ao aprendizado técnico, mas também às condições estruturais da escola. Infraestrutura adequada, acesso a recursos e um ambiente

de acolhimento influenciam diretamente a percepção de pertencimento dos estudantes. Se a escola se configura como um espaço excludente ou hostil, a identidade do aluno pode ser fragilizada, comprometendo sua trajetória educacional.

Abramovay (2015a, p.92) destaca que "a qualidade do ambiente escolar influencia diretamente no bem-estar e no envolvimento dos alunos, sendo determinante para sua permanência e engajamento na aprendizagem." Isso implica que o pertencimento não pode ser tratado como uma questão secundária, mas como um elemento central na formação educacional dos estudantes da Educação Profissional.

Além disso, é necessário questionar em que medida a Educação Profissional reproduz desigualdades sociais ao oferecer condições precárias de ensino para determinados grupos. Nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (1989) argumentam que o sistema educacional tende a legitimar as desigualdades sociais ao valorizar o capital cultural das classes dominantes, o que acaba por reforçar a reprodução das hierarquias existentes na sociedade.

Exemplo prático: Em escolas técnicas que oferecem laboratórios bem equipados e materiais atualizados para práticas profissionais, observa-se um impacto positivo na motivação e no engajamento dos alunos. Um curso de eletrotécnica, por exemplo, que disponibiliza equipamentos modernos e simulações realistas de ambientes de trabalho, permite que os estudantes se sintam preparados e valorizados para ingressar no mercado, fortalecendo seu sentimento de pertencimento.

A identidade humana, segundo Mounier, não se constrói no isolamento, mas na interação com o outro. Ele rejeita tanto o individualismo exacerbado, que distancia a pessoa da coletividade, quanto o coletivismo extremo, que dilui a singularidade do sujeito em um grupo homogêneo. Para Mounier (1949, p.103), "o homem só se descobre plenamente quando se dá ao outro. A solidão absoluta é o aniquilamento do ser". Isso significa que o pertencimento, enquanto fenômeno social, é diretamente influenciado pela qualidade das relações interpessoais estabelecidas em determinado ambiente, incluindo o espaço escolar.

No contexto da Educação Profissional, o sentimento de pertencimento está intrinsecamente ligado ao modo como os alunos se percebem e são percebidos dentro da instituição. Ambientes que favorecem o diálogo, a colaboração e o reconhecimento da individualidade de cada estudante promovem maior engajamento e valorização da trajetória acadêmica e profissional. Quando os alunos se sentem parte integrante da escola e encontram respaldo para suas experiências e aspirações, há um impacto positivo na

autoestima, na motivação e no comprometimento com os estudos. Como apontam Deschamps e Moliner (2009, p.45), “a identidade de um indivíduo é moldada pelo olhar do outro e pelo reconhecimento que ele recebe dentro do grupo”. Dessa forma, a escola precisa se tornar um espaço de interação genuína, onde o respeito e a escuta ativa sejam pilares fundamentais.

O desenvolvimento do pertencimento na Educação Profissional exige um esforço institucional para criar relações horizontais entre professores, gestores e estudantes. A hierarquia rígida, onde a comunicação se dá de forma unilateral, pode gerar distanciamento e alienação, comprometendo a experiência educacional. Quando o aluno se sente valorizado, ouvido e reconhecido como parte essencial do ambiente escolar, sua conexão com a instituição se fortalece, contribuindo para a formação de uma identidade profissional mais sólida e engajada.

A construção de um ambiente inclusivo também passa pelo reconhecimento das diferenças individuais e culturais. É essencial que as instituições valorizem a diversidade e promovam espaços de convivência que permitam aos estudantes expressarem suas experiências e identidades sem receio de exclusão ou marginalização. Em um mundo onde as interações sociais se tornam cada vez mais mediadas por tecnologias e redes virtuais, é necessário que as escolas incentivem o contato humano direto, o trabalho coletivo e o respeito mútuo.

Um exemplo prático: Uma escola técnica que adota metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos e estudos de caso colaborativos, proporciona um ambiente propício para o fortalecimento das relações interpessoais. Em cursos de administração, por exemplo, a realização de feiras empresariais organizadas pelos próprios alunos possibilita que eles desenvolvam autonomia, trabalho em equipe e senso de pertencimento ao grupo e à instituição. Além disso, programas de mentoria entre alunos veteranos e calouros ajudam na adaptação dos recém-chegados, facilitando sua integração e promovendo um ambiente mais acolhedor e colaborativo.

Promover o pertencimento por meio da comunicação autêntica e do reconhecimento mútuo não é apenas uma estratégia educacional eficaz, mas uma necessidade para a formação de profissionais e cidadãos que compreendam a importância das relações interpessoais e do trabalho conjunto. Dessa maneira, a Educação Profissional pode se tornar um espaço verdadeiramente significativo para os estudantes, fortalecendo não apenas suas habilidades técnicas, mas também seu senso de identidade e comunidade.

Para Mounier, a identidade humana se constitui na relação com os outros. Ele rejeita tanto o individualismo exacerbado quanto o coletivismo que anula a singularidade da pessoa. “O homem só se descobre plenamente quando se dá ao outro. A solidão absoluta é o aniquilamento do ser” (Mounier, 1949, p. 103).

No contexto da Educação Profissional, a construção do pertencimento está diretamente ligada à qualidade das relações interpessoais na escola. Quando alunos encontram espaços de diálogo, cooperação e reconhecimento, desenvolvem um vínculo mais forte com sua formação e se envolvem mais ativamente no processo educativo.

Deschamps e Moliner (2009, p.45) afirmam que “a identidade de um indivíduo é moldada pelo olhar do outro e pelo reconhecimento que ele recebe dentro do grupo”. Assim, para que o pertencimento seja efetivo, é fundamental que as interações na escola sejam horizontais, baseadas no respeito e na escuta ativa.

Um outro exemplo prático: uma escola técnica que implementa metodologias de ensino colaborativas, como projetos interdisciplinares e mentorias entre alunos veteranos e calouros, cria um ambiente de cooperação e troca de conhecimento.

O pensamento de Mounier enfatiza que a realização plena da pessoa não se dá apenas em sua dimensão interior, mas em sua relação com o mundo e no compromisso ativo com a sociedade. A existência humana, segundo o personalismo, deve ser marcada pela ação, pois “uma pessoa não se define apenas pelo que é, mas pelo que faz. Seu destino é compromisso e ação” (Mounier, 1949, p. 118). Essa perspectiva reforça a importância de uma educação que não apenas prepare tecnicamente os indivíduos, mas que também os capacite a atuar de forma consciente e crítica em seu meio social.

No contexto da Educação Profissional, o pertencimento não pode ser compreendido como um estado passivo de aceitação do aluno em relação à escola e ao mundo do trabalho. Pelo contrário, ele deve ser um processo dinâmico de construção de identidade e de inserção social, no qual os estudantes reconhecem seu papel como sujeitos históricos capazes de transformar sua realidade. Isso exige que a escola não apenas ensine habilidades técnicas, mas que também ofereça oportunidades para que os alunos participem ativamente de sua formação, influenciem o ambiente educativo e percebam-se como agentes de mudança em suas trajetórias.

Segundo Duveen (2007a, p.9), “as representações sociais estabelecem as condições nas quais se tornam possíveis a construção e a transformação da identidade social”. Dessa forma, a Educação Profissional precisa ir além de um modelo instrucionista e criar espaços de protagonismo, nos quais os alunos sejam incentivados a exercer sua

cidadania, dialogar com a realidade do mundo do trabalho e intervir positivamente na sociedade. A construção do pertencimento passa pela valorização do estudante como alguém capaz de contribuir para sua comunidade e para seu próprio futuro profissional.

Para que isso ocorra, é essencial que as instituições educacionais adotem metodologias de ensino que promovam a participação ativa dos alunos em situações reais de aprendizagem. A aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas e as práticas de extensão são estratégias eficazes para aproximar a escola do contexto social e profissional dos estudantes. Quando a escola se abre para desafios concretos da comunidade e incentiva os alunos a atuarem sobre eles, cria-se um ambiente educativo onde o pertencimento não é apenas um sentimento, mas uma experiência vivida.

Outro aspecto fundamental é a conexão entre a Educação Profissional e a construção da autonomia. O pertencimento escolar só se fortalece quando os alunos percebem que têm voz e que suas decisões têm impacto sobre sua formação. Escolas que estimulam a participação discente na gestão escolar, no planejamento curricular e na avaliação de práticas pedagógicas contribuem para que os estudantes se sintam parte ativa do processo educativo.

Outro exemplo prático complementar seriam Programas de aprendizagem baseados na solução de problemas reais da comunidade são uma estratégia eficaz para fortalecer o engajamento dos alunos. Um curso técnico em enfermagem que promove atendimentos comunitários, por exemplo, permite que os estudantes percebam a relevância do seu aprendizado para a sociedade, reforçando sua identidade profissional e seu vínculo com a escola. Da mesma forma, cursos de gestão que envolvem alunos na elaboração de projetos de empreendedorismo social ou cursos técnicos em informática que desenvolvem soluções para demandas locais geram um impacto positivo tanto para a comunidade quanto para a formação do estudante, que passa a se enxergar como um agente transformador.

Portanto, para que a Educação Profissional seja um espaço efetivo de pertencimento, ela deve assumir um compromisso com a formação integral dos estudantes. Isso significa criar uma cultura escolar onde o aluno não apenas aprende um ofício, mas também desenvolve um senso crítico, amplia sua visão de mundo e compreende que seu papel na sociedade vai além da execução de tarefas técnicas. Uma escola que oferece um ambiente de engajamento e participação prepara não apenas bons profissionais, mas cidadãos capazes de construir um futuro mais justo e inclusivo.

Mounier argumenta que a realização da pessoa não se limita à sua interioridade, mas se concretiza no engajamento com a realidade e na transformação do mundo. “Uma pessoa não se define apenas pelo que é, mas pelo que faz. Seu destino é compromisso e ação” (Mounier, 1949, p. 118).

Na Educação Profissional, o pertencimento não pode ser passivo. A escola deve criar oportunidades para que os alunos participem ativamente de sua formação, influenciem o ambiente educativo e se percebam como agentes de mudança.

O pertencimento na Educação Profissional precisa ser constantemente problematizado para que não se limite a uma aceitação superficial do estudante no ambiente escolar. Para que seja efetivo, ele precisa estar atrelado a mudanças estruturais que assegurem uma escola mais democrática, participativa e inclusiva.

A perspectiva personalista de Mounier nos desafia a pensar a Educação Profissional não apenas como um espaço de capacitação técnica, mas como um ambiente de construção identitária, participação ativa e compromisso com a coletividade.

No capítulo a seguir, intitulado “Percursos Metodológicos e Análise do Pertencimento Educacional na Educação Profissional”, serão apresentados os métodos de pesquisa adotados para analisar o pertencimento educacional em uma escola técnica, utilizando abordagem qualitativa com revisão bibliográfica, observação in loco e análise de narrativas de alunos, professores e gestores para compreender os fatores que impactam a integração e o envolvimento dos estudantes no ambiente escolar.

CAPÍTULO 4 - PERCURSOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DO PERTENCIMENTO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

“Um homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida
E vida é trabalho”
(Gonzaguinha, 1983).

Este último capítulo, intitulado "Percursos Metodológicos e Análise do Pertencimento Educacional na Educação Profissional", busca apresentar, de forma integrada, os métodos adotados e os resultados obtidos na investigação sobre o sentimento de pertencimento na escola técnica.

Na primeira seção, descrevemos a revisão bibliográfica e os procedimentos metodológicos – baseados em uma abordagem qualitativa e análise narrativa – que fundamentaram a pesquisa e permitiram identificar lacunas e desafios no contexto educacional.

Em seguida, na segunda seção, expõe, por meio de uma observação *in loco*, as condições de infraestrutura e as práticas institucionais da escola, ilustradas com depoimentos de alunos, professores e coordenadores, que evidenciam como o ambiente físico e as relações interpessoais influenciam o sentimento de pertencimento.

Já na terceira e quarta seção, apresentamos a análise das narrativas dos alunos, professores e gestores, destacando percepções e desafios vivenciados e sugerindo caminhos para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e participativo.

4.1. Percursos Metodológicos

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica com o intuito de fundamentar teoricamente a pesquisa e contextualizar o pertencimento educacional na Educação Profissional. Essa revisão compreendeu a análise de livros, artigos científicos, periódicos especializados e legislações pertinentes ao tema, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCN-EPT).

Nesta tese abordou um conjunto significativo de referenciais teóricos para fundamentar suas discussões sobre o sentimento de pertencimento na Educação Profissional, dentre eles destaca-se o pensamento de Boaventura de Sousa Santos que constituiu a base central da pesquisa, especialmente com os conceitos de Epistemologias do Sul, Linhas Abissais, Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências. Através de seus conceitos pode-se compreender como determinadas formas de conhecimento são sistematicamente invisibilizadas pelo pensamento hegemônico e como a educação pode tanto reproduzir exclusões quanto fomentar novas possibilidades de pertencimento.

Também se fez importante o pensamento freireano nesta investigação, na medida em que Paulo Freire concebe a educação como um ato de emancipação. Sua crítica à educação bancária e a defesa de um processo educativo dialógico e participativo reforçaram a necessidade de valorizar os saberes dos estudantes e criar um ambiente escolar que favoreça o pertencimento. Ao articular as ideias de Freire com o referencial de Santos, percebe-se a relevância de práticas pedagógicas que rompam com a lógica da exclusão e promovam uma educação voltada à formação crítica dos sujeitos.

Tivemos também os aportes de Inês Barbosa de Oliveira, que explora a Sociologia das Ausências e Emergências de Boaventura no campo educacional, reforçando a necessidade de reconhecer saberes historicamente invisibilizados.

No que se refere à reprodução das desigualdades no espaço educacional, Pierre Bourdieu contribuiu com sua análise sobre o capital cultural e o *habitus*¹⁴, demonstrando como os mecanismos da escola podem perpetuar diferenças sociais e dificultar o acesso e a permanência de determinados grupos. A Educação Profissional, historicamente associada a uma formação voltada para as classes populares, insere-se nesse debate, revelando a necessidade de estratégias que possibilitem maior equidade no ensino técnico e na valorização da trajetória dos estudantes.

Outro referencial importante foi a filosofia personalista de Emmanuel Mounier, que enfatiza o papel das relações interpessoais e da construção da identidade na formação humana. A compreensão do pertencimento educacional a partir desse viés evidencia como a escola deve ser um espaço que reconhece a singularidade dos sujeitos e favorece a construção de vínculos que fortalecem sua relação com o ambiente escolar.

¹⁴ De acordo com Bourdieu (1989), o *habitus* pode ser compreendido como um conjunto de disposições duráveis e estruturadas, adquiridas ao longo das experiências sociais dos indivíduos. Essas disposições orientam a forma como as pessoas percebem, sentem, pensam e agem, operando como uma espécie de "segunda natureza". Nesse sentido, o *habitus* estabelece uma mediação entre as estruturas objetivas da sociedade e as práticas individuais, sendo simultaneamente produto e produtor dessas estruturas.

Como também, as contribuições de Stuart Hall que nos ajudaram a compreender a identidade como um processo em constante transformação, construído na interação entre indivíduo e contexto social.

Saviani e Frigotto também contribuíram ao discutir a relação entre a Educação Profissional e os interesses do mercado, evidenciando os desafios da formação técnica no contexto brasileiro. Somam-se a esses autores outros estudiosos cujas contribuições teóricas foram fundamentais para a construção deste estudo.

A revisão bibliográfica foi essencial para compreender as relações entre pertencimento educacional e os desafios estruturais da Educação Profissional, articulando-se a perspectivas decoloniais e às teorias críticas da educação.

Metodologicamente esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e interpretativo, voltada para a compreensão da experiência de pertencimento educacional na Educação Profissional. A opção por essa abordagem justifica-se pelo fato de que o conhecimento humano é constituído por meio da interação com o mundo e com os outros, sendo, portanto, essencial compreender as percepções subjetivas dos participantes (Minayo, 2012).

O estudo baseia-se na Análise da Narrativa, metodologia que busca interpretar os discursos de alunos, professores e gestores acerca de suas experiências escolares e institucionais. De acordo com Creswell (2014), a análise narrativa permite explorar como os sujeitos constroem e organizam suas experiências, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas do pertencimento escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Educação Profissional de nível médio, localizada em um município da região metropolitana do interior do estado de São Paulo. A instituição oferece cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nas áreas de Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Eletrônica. O contexto da escola é marcado por desafios socioeconômicos e estruturais que impactam diretamente a experiência de pertencimento dos alunos e profissionais.

Segundo Stake (2011), estudos de caso como este são fundamentais para compreender aspectos específicos de um contexto social e educacional, permitindo que a investigação revele complexidades e relações singulares no ambiente escolar.

O estudo envolveu a participação de três grupos principais:

- Alunos: 20 estudantes menores de 18 anos, matriculados nos cursos técnicos de Administração (09 alunos), Desenvolvimento de Sistemas (09 alunos) e Eletrônica (02 alunos);

- Docentes: 05 professores atuantes nos cursos mencionados;
- Equipe Gestora: 03 profissionais, incluindo coordenação pedagógica e orientação educacional.

A seleção dos participantes ocorreu de forma voluntária, garantindo a diversidade de perspectivas sobre o sentimento de pertencimento educacional no contexto da Educação Profissional. Flick (2009) destaca que, na pesquisa qualitativa, a seleção intencional dos participantes é essencial para garantir a riqueza das informações obtidas.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas:

A primeira etapa consistiu na observação participante do pesquisador no ambiente escolar, considerando aspectos como:

- Infraestrutura disponível;
- Socialização de informações sobre os recursos recebidos;
- Situações de indisciplina;
- Absenteísmo da equipe docente;
- Oportunidades de socialização entre os alunos e professores.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a observação participante permite ao pesquisador compreender os fenômenos estudados a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, garantindo uma visão mais holística do contexto educacional.

Com base na observação *in loco*, foram elaborados questionários abertos aplicados aos participantes. Os questionários buscaram compreender:

- O significado do pertencimento para cada grupo;
- As barreiras e facilitadores do pertencimento educacional;
- As relações interpessoais na escola;
- A percepção sobre as práticas institucionais que reforçam ou fragilizam o pertencimento.

Para Gil (2008b), os questionários abertos possibilitam aos participantes expressarem suas opiniões e experiências de maneira mais livre, permitindo ao pesquisador captar nuances e detalhes das narrativas.

Para a análise dos dados qualitativos obtidos nesta pesquisa, oriundos das respostas às questões abertas dos questionários aplicados a estudantes, docentes e equipe gestora da Educação Profissional, optou-se pela Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin (2011). Essa escolha metodológica deve-se à sua robustez e aplicabilidade em investigações que buscam compreender as representações, sentidos e experiências expressas por sujeitos sociais em suas narrativas.

A Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), é uma técnica de investigação qualitativa que visa à descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das mensagens. Trata-se de um método que permite inferências fundamentadas a partir de dados verbais, identificando núcleos de sentido que se repetem, transformando os discursos em categorias analíticas que favorecem a interpretação crítica da realidade estudada. A análise foi conduzida em três etapas principais, como previsto na proposta da autora:

Pré-análise - Essa etapa corresponde ao momento de organização do material empírico, onde foi realizada uma leitura flutuante de todas as respostas, com o objetivo de imergir nos dados e estabelecer um primeiro contato com o *corpus*. Também foi feita a escolha dos documentos a serem analisados e a formulação das hipóteses e dos objetivos da análise, conforme os eixos temáticos definidos na pesquisa: pertencimento educacional, exclusão/inclusão simbólica, acolhimento institucional, participação no espaço escolar, entre outros.

Exploração do material - Nesta fase, procedeu-se à codificação dos dados, com a definição das unidades de registro (palavras, expressões, frases ou parágrafos) e das unidades de contexto (sentido mais amplo do discurso). As unidades foram agrupadas em categorias temáticas, construídas tanto de forma dedutiva (com base no referencial teórico) quanto indutiva (a partir do que emergia do próprio discurso dos sujeitos). Essa articulação permitiu respeitar a singularidade das falas sem perder o foco nos objetivos da pesquisa.

Tratamento dos resultados, inferência e interpretação - Com as categorias consolidadas, foi possível realizar o tratamento dos dados por meio da frequência dos núcleos de sentido, mas principalmente pela análise qualitativa do conteúdo de cada categoria. Essa etapa envolveu a articulação entre os dados empíricos e os referenciais teóricos da tese, com destaque para os conceitos de Linhas Abissais, Sociologia das Ausências (Santos, 2007; 2010), e as contribuições de Oliveira (2020), Abramovay (2015), Ciampa (1984), Coutinho (2009), Deschamps e Moliner (2009), Fraser (2006) dentre outros.

A análise foi conduzida com base em critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, conforme recomenda Bardin (2011). Assim, buscou-se garantir rigor metodológico e densidade interpretativa, respeitando a complexidade das vozes participantes e reconhecendo a importância de visibilizar

sentidos silenciados, tensionados ou subalternizados no cotidiano escolar da Educação Profissional.

Optar pela Análise de Conteúdo neste trabalho permitiu um diálogo produtivo entre a sistematização rigorosa dos dados empíricos e a leitura crítica e teórica da realidade educacional, assegurando que as categorias construídas fossem mais do que meros agrupamentos descritivos, mas sim instrumentos analíticos de compreensão das condições de pertencimento educacional e das formas de reconhecimento ou negação vividas pelos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa respeitou todas as diretrizes éticas previstas para garantir a segurança e o anonimato dos participantes, foram adotadas as seguintes medidas:

- Termos de consentimento e assentimento Todos os participantes assinaram documentos garantindo sua participação voluntária na pesquisa;
- Confidencialidade: Os nomes dos participantes foram codificados para preservar sua identidade;
- Uso dos dados: Os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo transparência e integridade na análise.

As limitações desta pesquisa, que podem influenciar os resultados e a possibilidade de generalização dos achados, incluem os seguintes aspectos:

- Contexto específico da pesquisa. A pesquisa foi realizada em uma única escola de Educação Profissional, o que restringe a generalização dos resultados para outras instituições com diferentes realidades socioeconômicas e culturais;
- Período de coleta de dados. A coleta de dados foi feita em um momento específico, e as percepções dos participantes podem variar ao longo do tempo, dependendo de mudanças na instituição ou nas políticas educacionais;
- Subjetividade da análise. A interpretação dos dados é influenciada pelo pesquisador, pois a abordagem qualitativa envolve a análise de discursos e narrativas, o que pode levar a diferentes interpretações dependendo do referencial teórico utilizado;
- Número de participantes. Apesar da diversidade de participantes (alunos, professores e equipe gestora), o número de entrevistados pode não ser suficientemente amplo para representar todas as perspectivas existentes na instituição.

Apesar dessas limitações, a pesquisa oferece uma contribuição relevante para a compreensão do pertencimento educacional na Educação Profissional, fornecendo subsídios para futuras investigações e intervenções pedagógicas. Na sessão a seguir passamos a discorrer sobre os achados da observação *in loco*.

4.2. Observação *In Loco* e reflexões sobre unidade escolar

A presente observação foi realizada no período de 01/09/2024 e 31/10/2024, nesta buscou registrar as condições de infraestrutura da escola técnica, a fim de identificar problemas que podem impactar negativamente a experiência educacional e o sentimento de pertencimento de alunos e professores. Durante a visita, foram observadas diversas questões que merecem atenção imediata. A seguir, descrevemos as principais observações, assim como, trazemos os depoimentos de alunos, professores e coordenadores corroborando com a percepção do pesquisador:

Elevador inoperante - O elevador da escola, utilizado por alunos e professores com mobilidade reduzida, encontra-se fora de funcionamento. Isso não apenas compromete a acessibilidade, mas também causa desconforto e insegurança entre os estudantes que dependem deste recurso, o que é evidenciado pelas falas a seguir:

Aluno (a) em (09/09/2024): *O elevador parado há meses é um absurdo. Tem um colega nosso que usa muletas, e ele precisa contar com a ajuda dos amigos para subir as escadas. Isso faz com que ele se sinta um peso, quando na verdade a escola deveria oferecer acessibilidade para todos.* **Professor (a) em (10/09/2024):** *Temos alunos que tem dificuldade de frequentar algumas aulas porque não conseguem acessar determinadas salas. Isso não é apenas um problema de infraestrutura, mas uma barreira à educação.* **Coordenador (a) em (13/09/2024):** *Já informamos sobre a necessidade de manutenção do elevador, mas seguimos sem retorno. A falta de acessibilidade impacta diretamente o pertencimento dos alunos com deficiência.*

Pisos estourados - Durante o percurso pelas dependências da escola, observou-se que em boa parte da área térrea do prédio os pisos estão estourados e apresentando riscos de queda. Já na parte superior na área de circulação os pisos foram retirados, estando em seu lugar uma camada de cimento grosso, que gera poeira. Essa condição não apenas afeta a circulação, mas também gera um ambiente de descuido que pode impactar a percepção dos alunos sobre a instituição. O que é evidenciado abaixo:

Professor (a) em (12/09/2024): *Já vi alunos tropeçando nesses buracos. Uma escola técnica deveria ser um ambiente seguro, mas parece que estamos em um prédio abandonado. Isso afeta a nossa sensação de pertencimento. Aluno (a) em (16/09/2024):* *Esses pisos soltos são perigosos. Outro dia um colega quase caiu e poderia ter se machucado. Parece que ninguém se preocupa com a gente. Coordenador (a) em (18/09/2024):* *Sabemos dos problemas, mas a escola não tem orçamento suficiente para reformas e dependemos de verba do governo. Fica difícil manter tudo em ordem sem recursos adequados.*

Banheiros sem portas - A situação dos banheiros é alarmante, com a ausência de portas que garantam a privacidade dos usuários. Além de ser uma questão de dignidade, essa realidade pode afastar os alunos do uso desses espaços essenciais, prejudicando sua experiência na escola, o que é referendado pelas percepções a seguir:

Aluno (a) em (09/10/2024): *Os banheiros sem portas são um dos piores problemas. Muitos alunos evitam usar, e quando precisam, ficam desconfortáveis. Isso afeta nossa rotina, e parece que ninguém se importa. Aluno (a) em (12/10/2024):* *A falta de privacidade nos banheiros é humilhante. Muitas meninas evitam usar e preferem segurar até chegar em casa. Isso não deveria acontecer em uma escola. Professor (a) em (16/10/2024):* *Além da questão de privacidade, a falta de portas compromete a higiene. Sem manutenção adequada, o ambiente fica ainda mais degradado.*

Salas de aula sem portas - Algumas salas de aula também se encontram sem portas, o que distrai e desconcentra os alunos durante as aulas. Essa falta de fechamento adequado das salas compromete a qualidade do ensino e a atmosfera de aprendizado buscada.

Professor (a) em (27/09/2024): *Tento manter a atenção dos alunos, mas é difícil quando a sala não tem porta e o barulho dos corredores atrapalha. Já pedimos providências, mas até agora nada foi feito. O ensino exige um ambiente adequado, e isso claramente não temos aqui. Aluno (a) em (30/09/2024):* *A gente tem que escutar o professor disputando a voz com o barulho do corredor. Como vamos aprender desse jeito? Coordenador (a) em (03/10/2024):* *Temos ciência do problema, mas estamos aguardando repasse de verbas para a reposição das portas. A demora infelizmente está fora do nosso controle.*

Laboratórios com ar condicionado inoperante - Nos laboratórios, os aparelhos de ar condicionado não estão funcionando adequadamente, resultando em temperaturas elevadas que podem comprometer o aprendizado e a atenção dos alunos durante as aulas práticas.

Aluno (a) em (04/10/2024): “Na sala de laboratório, a gente praticamente cozinha durante as aulas. Fica difícil prestar atenção quando está tão quente. Parece que a escola não se importa com o nosso bem-estar”. **Professor (a) em (07/10/2024):** “Trabalhamos com reagentes que exigem um ambiente climatizado. Sem ar condicionado, além do desconforto, também há riscos para a segurança”. **Coordenador (a) em (10/10/2024):** “O problema não é apenas a falta de conserto, mas a manutenção inadequada ao longo dos anos. Precisamos de um plano de conservação para evitar que o problema volte”.

Computadores em mau estado - Os equipamentos de informática disponível não estão em condições operacionais adequadas, com vários computadores fora de funcionamento, limitando as oportunidades de aprendizado e de acesso à tecnologia. Como descrito pelas falas a seguir:

Aluno (a) em (04/10/2024): Metade dos computadores da sala de informática não liga. Como a gente vai aprender programação sem ter acesso a um equipamento funcional? Isso desmotiva demais. **Professor (a) em (10/10/2024):** O ensino técnico depende diretamente da prática. Sem computadores em bom estado, os alunos ficam apenas na teoria, o que compromete seriamente a qualidade do aprendizado. **Coordenador (a) em (15/10/2024):** A manutenção dos equipamentos é um desafio constante. Precisamos de recursos para substituir máquinas antigas, mas a verba é limitada, o que dificulta bastante a modernização do laboratório.

O acesso à tecnologia é um elemento essencial para a formação dos estudantes na educação profissional. No entanto, quando os equipamentos não funcionam adequadamente, o processo de aprendizagem é prejudicado. Muitos alunos relataram frustração por não conseguirem realizar atividades essenciais, o que gera um sentimento de exclusão e desmotivação. A falta de manutenção contínua e a ausência de investimentos na modernização do laboratório dificultam ainda mais a situação.

Aluno (a) em (21/10/2024): Os professores tentam adaptar as aulas, mas sem um computador funcional fica muito difícil. Muitas vezes temos que dividir uma máquina entre três ou quatro alunos. **Professor (a) em (25/10/2024):** A defasagem tecnológica é uma barreira para os alunos que querem se preparar para o mercado de trabalho. Eles precisam praticar com equipamentos modernos, mas não temos recursos para isso. **Coordenador (a) em (30/10/2024):** Estamos tentando captar recursos para investir na renovação dos laboratórios, pois sabemos da importância disso para a qualidade do ensino técnico.

No entanto, ainda enfrentamos limitações orçamentárias pois dependemos de verbas disponibilizadas do governo.

O contexto analisado revela a carência de investimentos consistentes em infraestrutura tecnológica, indispensável para que os estudantes tenham acesso a recursos adequados ao processo formativo. A escassez de equipamentos em condições adequadas de uso compromete as experiências práticas e limita o desenvolvimento das competências profissionais, tornando mais difícil a inserção dos alunos no mundo do trabalho.

Falta de área de lazer/convívio - A ausência de uma área adequada para lazer e convívio social entre os alunos é notória. A escola não dispõe de espaços onde os estudantes possam interagir, relaxar e desenvolver um sentido de comunidade, fatores fundamentais para a formação de vínculos afetivos e sociais. O que é evidenciado pelas falas que apresentamos a seguir:

Aluno (a) em (22/10/2024): *Nosso intervalo se resume a ficar encostado nas paredes ou sentado no chão. A escola cobra que a gente se sinta parte dela, mas como? Nem um espaço pra gente ficar tem.*

Professor (a) em (25/10/2024): *Os momentos de convivência são essenciais para o desenvolvimento dos alunos, mas sem um espaço adequado, esse aspecto fica comprometido.* **Coordenador (a) em (28/10/2024):** *Há anos solicitamos a criação de um espaço de convivência, mas as prioridades de orçamento sempre deixam essa questão de lado.*

Refeitório sem ventilação - O refeitório da escola carece de uma ventilação adequada, tornando o ambiente desconfortável, especialmente durante as refeições. Essa situação pode desencorajar os alunos de utilizarem o espaço, afetando a convivialidade e a qualidade da alimentação.

Coordenador (a) em (27/09/2024): *Sabemos que a ventilação do refeitório precisa ser melhorada, mas ainda estamos aguardando um estudo técnico para propor uma solução viável.* **Aluna (a) em (20/09/2024):** *O refeitório é insuportável na hora do almoço. O calor é tanto que tem gente que prefere comer do lado de fora, mesmo sem ter onde sentar. Como querem que a gente fique bem e motivado se nem um espaço decente para refeição temos?* **Professor (a) em (24/09/2024):** *O calor e a falta de ventilação tornam as refeições um momento desconfortável. Muitos alunos acabam saindo antes de terminarem de comer.*

Pintura desgastada - A pintura das paredes externas está desgastada e com infiltrações, o que contribui para uma estética de abandono. Ambientes mal cuidados

podem gerar uma sensação de desmotivação e desinteresse tanto em alunos quanto em professores.

Professor (a) em (03/10/2024): *O aspecto visual da escola influencia diretamente na forma como os alunos enxergam o ambiente escolar. Uma escola descuidada passa uma mensagem de desvalorização.*
Aluno (a) em (07/10/2024): *As paredes estão cheias de infiltração e a tinta descascando. Parece que estamos estudando em um prédio abandonado.*
Coordenador (a) em (09/10/2024): *Temos ciência da necessidade de reparo na pintura, mas os recursos disponíveis até o momento não permitem essa manutenção.*

Essas questões estruturais e de manutenção na Escola Técnica trazem consequências diretas para o ambiente escolar e o bem-estar dos alunos e professores. A falta de um espaço adequado afeta o sentimento de pertencimento e a satisfação com a instituição, o que pode refletir na qualidade do aprendizado e na formação de uma comunidade escolar unida e engajada. É fundamental que a administração da escola priorize melhorias nessa infraestrutura para resgatar a autoestima e a identificação dos alunos com o seu ambiente educacional.

Outro ponto observado que pode ter relação direta com os problemas de infraestrutura mencionados anteriormente, é a dificuldade na divulgação da prestação de contas na gestão de recursos, uma prestação de contas clara, acessível e regular é fundamental para a construção de uma relação saudável e produtiva entre as escolas técnicas e suas comunidades. A transparência é um pilar essencial para fortalecer a confiança, promover a participação social e garantir que os recursos sejam utilizados em benefício efetivo da educação. A responsabilidade na gestão dos recursos públicos deve ser encarada não apenas como um dever, mas como uma oportunidade de transformação e fortalecimento da educação técnica no Brasil.

Aluno (a) em (04/10/2024): *A gente vê tantos problemas na escola, mas ninguém explica para onde vai o dinheiro. Se tem verba para melhorias, por que nada muda?*
Professor (a) em (09/10/2024): *Sempre ouvimos que a escola não tem recursos, mas nunca há transparência sobre como o orçamento é usado. Isso gera um clima de desconfiança entre professores e alunos.*
Coordenador (a) em (11/10/2024): *Temos um orçamento limitado, mas seria importante divulgar melhor como ele é aplicado. A transparência ajudaria a comunidade escolar a entender as dificuldades e também a sugerir soluções.*

Em primeiro lugar, a falta de transparência sobre a utilização dos recursos compromete a confiança da comunidade na instituição. Quando os membros da comunidade escolar — alunos, pais e funcionários — não têm acesso a informações claras sobre como os recursos estão sendo aplicados, geram-se desconfianças e questionamentos que podem prejudicar a relação entre a escola e a sociedade. O engajamento da comunidade é fundamental para o desenvolvimento de projetos educacionais e para a melhoria da qualidade do ensino oferecido, e a falta de prestação de contas pode minar essa participação.

Além disso, a ausência de contas claras pode inviabilizar o controle social. A comunidade deve ter o direito de fiscalizar a aplicação dos recursos e, para isso, é necessário que haja informação acessível e compreensível. A prestação de contas não deve ser vista apenas como uma obrigação burocrática, mas sim como uma oportunidade de promover a cidadania e a participação ativa da sociedade. Quando a gestão escolar se fecha ao diálogo e à transparência, está negando à comunidade o seu papel ativo na educação dos jovens.

É importante ressaltar que a prestação de contas deve ser um processo contínuo, e não um evento isolado no final do ano letivo. Relatórios regulares sobre a execução orçamentária, divulgações periódicas sobre os projetos desenvolvidos e a participação em audiências públicas são exemplos de práticas que podem fortalecer a relação entre a escola e a comunidade. A utilização de plataformas digitais para essa finalidade pode facilitar o acesso à informação e aproximar ainda mais a escola da sua comunidade.

A falta de prestação de contas pode também resultar em consequências mais graves, como a má administração dos recursos e a possibilidade de desvio de verbas. Sem uma supervisão adequada, a gestão financeira da escola pode se tornar vulnerável a práticas corruptas que não só prejudicam a instituição, mas também comprometem a educação dos alunos. Portanto, é imprescindível que as escolas técnicas adotem uma postura proativa em relação à transparência, tornando-se modelos de gestão responsável e ética.

Dando continuidade à observação *in loco*, focando nas relações praticadas na escola técnica, foi possível identificar que a indisciplina é um dos principais fatores que alimentam esse clima de desconexão e desengajamento.

O elevado número de ocorrências disciplinares que na maioria das vezes se dá como instrumento punitivo, na busca por evidenciar o poder do professor, aos alunos não apenas revela um ambiente escolar desestruturado, mas também demonstra a falta de

estratégias efetivas por parte da equipe pedagógica para lidar com o comportamento dos alunos. A indisciplina, muitas vezes, é um grito por atenção e reconhecimento, um apelo que, quando ignorado, acentua a sensação de que o indivíduo não é valorizado dentro do espaço escolar. Dessa forma, os alunos desmotivados tendem a se afastar, sentindo-se deslocados em um ambiente que deveria ser acolhedor.

Aluno (a) em (18/10/2024): *Parece que a única coisa que sabem fazer aqui é punir. Se a gente fala algo ou questiona, já tomamos advertência. Isso desanima qualquer um.* **Professor (a) em (22/10/2024):** *Muitas vezes, o problema não é a indisciplina em si, mas a falta de diálogo. Se os alunos se sentissem mais ouvidos, talvez tivéssemos menos casos de conflitos dentro da escola.* **Coordenador (a) em (25/10/2024):** *Sabemos que o modelo punitivo não resolve os problemas de comportamento dos alunos. Precisamos pensar em formas mais eficazes de acolher e entender as dificuldades que eles enfrentam.*

A falta de valorização do outro como indivíduo contribui ainda mais para essa problemática. Relações de respeito e empatia são fundamentais para que os alunos se sintam parte integrante da comunidade escolar. Quando a cultura da escola não promove a valorização da diversidade e do potencial individual, os estudantes podem se sentir invisíveis, levando ao surgimento de uma cultura de indiferença e exclusão. A ausência de práticas que estimulem o diálogo e a valorização da experiência de cada estudante reforça essa barreira do pertencimento.

Além disso, a carência de oportunidades de socialização é um fator crucial a ser considerado. O convívio saudável e o desenvolvimento de laços interpessoais são essenciais para a formação de uma comunidade escolar coesa. A falta de espaços e momentos destinados à interação, somada a um calendário escolar sobrecarregado, resulta em um ambiente onde as oportunidades de construção de relacionamentos são escassas. Assim, os alunos, principalmente os mais tímidos ou introvertidos, podem se sentir isolados e sem recursos para se integrar ao grupo.

Outro aspecto significativo observado foi a falta elevada de professores e a consequente sobrecarga dos poucos que estavam presentes. Essa escassez não só compromete a qualidade do ensino, mas também dificulta a construção de vínculos duradouros entre alunos e educadores. Quando a equipe docente é insuficiente, a atenção individualizada que cada aluno necessita para se sentir acolhido e respeitado é comprometida, levando à frustração e à desmotivação. A coordenação da escola, por sua vez, pouco atuante em promover um ambiente mais inclusivo e participativo, deixa de

jogar seu papel essencial de mediação e apoio, reforçando um ciclo vicioso de desinteresse e falta de pertencimento.

Aluno (a) em (28/10/2024): *Tem matéria que a gente passa semanas sem professor. Como querem que a gente aprenda desse jeito? Parece que não se importam com nosso futuro.* **Professor (a) em (31/10/2024):** *A carga horária dos professores está insustentável. Estamos assumindo aulas extras sem apoio da gestão, e isso compromete a qualidade do ensino, acabamos por adoecer pela forma em que as coisas estão caminhando.* **Coordenador (a) em (30/10/2024):** *Temos ciência da falta de professores, mas a burocracia para contratar novos profissionais é demorada. Estamos buscando alternativas para minimizar os impactos no aprendizado contudo ausências por motivo de saúde não podemos prever.*

Evidenciou-se na observação que a Orientação Educacional da escola técnica promove/organiza eventos que favorecem o pertencimento como a “Semana Paulo Freire”, a “Semana das Profissões”, a Exposição de Trabalhos dos Alunos, a Semana Cultural, e as campanhas de conscientização como “Setembro Amarelo” e “Outubro Rosa”, contudo a participação nas mesmas é predominantemente restrita aos alunos do Grêmio Estudantil e Representantes de Classe exceto no caso da Exposição de Trabalhos dos Alunos.

Aluno (a) em (12/09/2024): *Sempre vejo os mesmos alunos participando dos eventos. Parece que se você não faz parte do Grêmio ou não tem um cargo na escola, nem adianta tentar se envolver.* **Professor (a) em (16/09/2024):** *A ideia dos eventos é ótima, mas precisamos encontrar formas de incentivar todos os alunos a participarem. Muitos acabam se sentindo excluídos dessas atividades.* **Coordenador (a) em (20/09/2024):** *Temos tentado ampliar o envolvimento dos alunos, mas ainda há desafios. Precisamos de estratégias para que mais estudantes se sintam motivados a integrar esses momentos.*

As atividades programadas no calendário escolar têm, a princípio, o objetivo de engajar todos os alunos, promovendo um ambiente inclusivo que valorize a participação e a diversidade. A Semana Paulo Freire, por exemplo, é uma oportunidade valiosa para refletir sobre a importância da educação crítica e libertadora, inspirando todos os estudantes a se interessarem por temas sociais. Entretanto, quando a participação se limita a um grupo específico, como os membros do Grêmio e Representantes de Classe, corre-se o risco de que as mensagens e lições dessas atividades não alcancem seu público-alvo, que são todos os alunos.

Aluno (a) em (25/09/2024): *Eu queria participar da Semana das Profissões, mas nem sabia como. Fica tudo entre um grupo pequeno, e a maioria dos alunos só assiste de longe.* **Professor (a) em (30/09/2024):** *Os eventos deveriam ser momentos de integração, mas acabam reforçando a separação entre os alunos mais engajados e os que não têm tanto espaço.* **Coordenador (a) em (03/10/2024):** *Estamos buscando formas de democratizar o acesso às atividades para que todos os alunos possam contribuir e se sentir parte delas.*

Já na Semana das Profissões, busca-se orientar os estudantes especialmente das turmas finais sobre as possibilidades de carreira e desenvolvimento profissional. No entanto, acredita-se que deveria abranger todos os alunos independentemente da série que estão cursando, pois favoreceria o amadurecimento da escolha profissional. Restringir a discussão sobre o futuro profissional a um pequeno grupo pode criar um sentimento de exclusão entre aqueles que não se sentem representados ou integrados a essa estrutura. É fundamental que os interesses e as preocupações de todos os estudantes sejam ouvidos e, mais ainda, que todos tenham a oportunidade de se envolver ativamente.

Atividades como a Exposição de Trabalhos dos Alunos e a Semana Cultural são essenciais para a valorização da produção acadêmica e das manifestações culturais dos estudantes. No entanto, se a participação é predominantemente de um pequeno grupo, a riqueza dessas exposições pode ser subaproveitada. Apenas poucos estudantes integram o projeto, enquanto outros alunos podem ter talentos e produções valiosas que não são considerados.

Aluno (a) em (08/10/2024): *Eu gostaria de mostrar um projeto que fiz, mas nem sabia que poderia participar. Parece que sempre são os mesmos alunos que têm espaço.* **Professor (a) em (11/10/2024):** *Temos tantos talentos entre os alunos, mas a forma como as exposições são organizadas acaba deixando muitos de fora.* **Coordenador (a) em (16/10/2024):** *Queremos expandir o alcance das exposições para que mais alunos possam se sentir valorizados e reconhecidos.*

Uma solução para essa situação poderia ser a promoção de um engajamento mais amplo. A orientação educacional deve buscar formas de incentivá-los a participar, como a realização de oficinas, palestras ou debates abertos que sejam acessíveis e atrativos para todos os alunos. Além disso, o envolvimento de todos os estudantes na organização e na execução das atividades pode criar um senso de pertencimento mais forte e igualmente compartilhar responsabilidades e experiências.

Contudo, as atividades programadas pela Orientação Educacional têm um potencial significativo para fomentar o pertencimento e a inclusão na comunidade escolar. Entretanto, é crucial que todas as vozes sejam ouvidas e que todos os alunos tenham a chance de participar e se engajar ativamente. Somente assim será possível construir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, onde o pertencimento é sentido por todos, independentemente de sua associação ao Grêmio Estudantil ou a qualquer outro grupo.

Em suma, as condições observadas na escola técnica são um reflexo de uma série de problemas interligados que afetam diretamente o sentimento de pertencimento dos alunos. A indisciplina, a falta de valorização interpessoal, as escassas oportunidades de socialização e a insuficiência de profissionais competentes criam um ambiente hostil e alienante. Para que essa realidade seja transformada, é fundamental que a instituição repense suas práticas e políticas educacionais, promovendo um clima mais inclusivo e solidário, onde cada aluno possa se sentir reconhecido e valorizado como parte vital de uma comunidade educativa.

O relato da observação, sobre a participação dos alunos nas atividades previstas no calendário escolar, revela uma realidade educacional que pode ser analisada através das Linhas Abissais de Boaventura de Sousa Santos, que enfatizam a importância de práticas sociais e educacionais inclusivas e pluralistas. A observação sobre a organização de eventos que promovem o pertencimento na escola técnica aponta para uma tentativa de fortalecer laços comunitários e engajamento cívico. A Semana Paulo Freire, a Semana das Profissões e outras iniciativas refletem um esforço em criar um espaço onde a diversidade de experiências e saberes dos alunos possa ser valorizada.

No entanto, ao mesmo tempo, evidencia-se uma limitação significativa: a participação nesses eventos é predominantemente restrita aos alunos do Grêmio Estudantil e Representantes de Classe, o que sugere uma exclusão de uma parte significativa de potencial participação. Essa restrição pode indicar uma hierarquização dos espaços de participação e um fenômeno de "linhas abissais", onde certos grupos têm acesso e protagonismo, enquanto outros permanecem à margem.

Essa exclusão contrasta com os princípios de uma educação para todos, defendidos por Paulo Freire, que valoriza a inclusão, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Para que os eventos realmente promovam o pertencimento e a cidadania, é fundamental que haja um esforço para ampliar a participação, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua representação formal, possam se sentir parte desse

processo. A promoção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo deve buscar romper com essas linhas abissais, criando condições para que as vozes de todos os estudantes sejam ouvidas e valorizadas.

4.3. Narrativas do Pertencimento: Análise das Respostas dos Professores e da Equipe Gestora

Neste tópico da tese, analisamos os dados coletados nas pesquisas realizadas com professores e equipe de gestão escolar. Para essa análise como apresentado anteriormente, utilizamos a Análise de Conteúdo, uma metodologia que permite compreender e interpretar as falas dos participantes de maneira detalhada e estruturada. O processo de análise foi dividido em três etapas: pré-análise, onde fizemos uma leitura inicial das respostas; exploração do material, na qual vamos organizar as falas em temas principais; e, por fim, o tratamento dos resultados, que nos permitiu refletir sobre o que as respostas revelam sobre as experiências e percepções dos educadores e gestores.

Como já foi mencionado, as análises são guiadas pelo referencial teórico que fundamenta nossa pesquisa, com ênfase na questão do sentimento de pertencimento dos alunos dentro da escola. Através das respostas dos participantes, buscamos entender melhor como a indisciplina, o isolamento e as práticas de acolhimento impactam o ambiente escolar.

A fim de garantir a transparência metodológica e a compreensão da lógica adotada na organização e análise dos dados qualitativos da pesquisa, apresentam-se, a seguir, duas notas explicativas: A primeira refere-se à identificação dos sujeitos¹⁵ participantes desta etapa. Já a segunda trata das perguntas do instrumento de coleta de dados, organizadas de forma padronizada, permitindo a sistematização e a comparação das respostas no processo de análise.

Iniciamos a análise com a P1¹⁶ que procurou entender como os docentes e a equipe gestora percebem essa conexão e quais são as implicações desse vínculo para a vivência

¹⁵ Participaram desta etapa da pesquisa oito docentes da instituição analisada. Parte desses sujeitos também exerce funções na equipe gestora, acumulando responsabilidades administrativas e pedagógicas. Para fins de organização analítica e preservação do anonimato, os participantes foram codificados da seguinte forma: Docente 1 (D1); Docente 2 (D2); Docente 3 (D3); Docente 4 (D4); Docente 5 (D5); Docente 6 (D6); Docente 7 (D7) e Docente 8 (D8). Essa codificação será utilizada ao longo da apresentação e discussão dos dados, permitindo a referência às falas dos sujeitos sem comprometer sua identidade e assegurando a diversidade de posicionamentos dentro do grupo docente.

¹⁶ A letra P refere-se a Pergunta, e o número que a acompanha indica a ordem sequencial no instrumento de coleta de dados (ex.: P1, P2, P3...). Esse instrumento, aplicado a docentes e alunos, foi composto por

dos alunos na escola, sendo a P1 - **Como vocês percebem a relação entre a indisciplina dos alunos e a sensação de não pertencimento no ambiente escolar?**

Pré-análise - As respostas dos participantes evidenciam uma percepção clara de que a indisciplina está profundamente relacionada à sensação de não pertencimento no ambiente escolar. A leitura preliminar das falas revelou três eixos principais: (a) acolhimento e valorização como fatores preventivos da indisciplina; (b) indisciplina como expressão de exclusão e desinteresse; (c) a importância da construção de vínculos afetivos e institucionais.

Exploração do Material - As falas dos respondentes apontam que a indisciplina frequentemente emerge como resposta à ausência de vínculos afetivos e à falta de acolhimento no ambiente escolar. Por exemplo, o (D2) observa: *A indisciplina dos alunos pode estar diretamente relacionada à sensação de não pertencimento no ambiente escolar*. Essa percepção se conecta com Fraser (2008), ao destacar a importância do reconhecimento para a construção da autoestima e da participação social.

A Resposta de (D6) reforça essa análise ao afirmar: *O acolhimento ao aluno é muito importante para que este se sinta como parte de um todo que é a comunidade escolar*. Monier (2005) complementa essa visão ao defender que o pertencimento se constrói na escuta ativa e na valorização das histórias individuais dos sujeitos.

Os participantes (D5) e (D7) indicam que a ausência de relações familiares ou comunitárias sólidas potencializa a sensação de exclusão na escola, gerando comportamentos indisciplinados. Esse entendimento dialoga com Abramovay (2015), que associa práticas de exclusão simbólica à perpetuação de comportamentos disruptivos.

Por fim (D8), aponta que: *a indisciplina dos alunos pode ser um reflexo de sua sensação de não pertencimento ao ambiente escolar*, evidenciando que o comportamento desafiador surge como forma de expressão do descontentamento, conforme analisado por Deschamps e Moliner (2009) no estudo das dinâmicas de grupo e identidade social.

Tratamento dos Resultados e Interpretação - A análise das respostas aponta que o sentimento de pertencimento escolar atua como fator preventivo da indisciplina, consolidando a escola como espaço de reconhecimento e valorização. Fraser (2008) e Santos (2007) alertam que a ausência de reconhecimento gera linhas abissais de exclusão que marginalizam as trajetórias estudantis. Assim, práticas educativas centradas no acolhimento, na escuta e na valorização da diversidade cultural dos alunos, conforme

defendem Monier (2005) e Oliveira (2020), tornam-se imprescindíveis para o fortalecimento dos laços escolares e para a redução de comportamentos indisciplinados. O quadro a seguir ilustra os achados da pesquisa na P1:

Quadro 06 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P1 – Professores, Coordenadores)

Categoria Temática	Unidade de Registro (fala real)	Respondente	Referencial Teórico
Acolhimento e valorização	“O acolhimento ao aluno é muito importante para que este se sinta como parte de um todo que é a comunidade escolar.”	(D6)	Monier (2005); Oliveira (2020)
Indisciplina como expressão de exclusão	“A indisciplina dos alunos pode estar diretamente relacionada à sensação de não pertencimento no ambiente escolar.”	(D2)	Fraser (2008); Santos (2007)
Fragilidade dos vínculos familiares e escolares	“O aluno que não tem uma boa relação familiar e comunitária tende a não ter também boas relações com a escola.”	(D5)	Abramovay (2015)
Indisciplina como busca de reconhecimento	“A indisciplina dos alunos pode ser um reflexo de sua sensação de não pertencimento ao ambiente escolar.”	(D8)	Deschamps e Moliner (2009); Ciampa (1984)

Fonte: Autor

Sintetizando os achados o Quadro 06 evidencia que a indisciplina não deve ser compreendida de forma reducionista, mas como manifestação complexa da falta de pertencimento. Reverter esse quadro exige a construção de ambientes escolares que acolham a diversidade, validem as experiências dos alunos e promovam práticas de escuta ativa e reconhecimento, conforme propõem os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Na P2, a questão foi voltada para as estratégias pedagógicas que a equipe escolar pode adotar para transformar a indisciplina em oportunidades de engajamento, sendo a P2 - **Quais estratégias a equipe pedagógica poderia implementar para transformar a indisciplina em oportunidades de engajamento e fortalecer vínculos positivos com os alunos?**

Pré-análise - As respostas à segunda pergunta indicam que a equipe pedagógica reconhece a importância de ressignificar a indisciplina, não como um obstáculo, mas como uma oportunidade de engajamento e fortalecimento de vínculos. Foram identificados três eixos principais: (a) escuta ativa e construção de um espaço de diálogo; (b) abordagem restaurativa e acolhimento; (c) promoção de protagonismo e participação ativa dos alunos.

Exploração do Material - Na Resposta de **(D1)** este afirma: *É estar disposto a ouvir para fortalecer os vínculos*. Essa fala é corroborada por Monier (2005), que destaca que a escuta ativa é fundamental para a construção do pertencimento. Quando o educador escuta o aluno, ele se sente valorizado e reconhecido, o que pode levar a uma maior participação e respeito pelas normas.

A Resposta de **(D2)** amplia essa ideia ao sugerir uma abordagem restaurativa: *Enxergar os comportamentos indisciplinados como oportunidades de diálogo e intervenção pedagógica*. Esta abordagem se articula com Fraser (2008), que propõe que a justiça social na educação exige reconhecimento e participação ativa, e não punição. A transformação de comportamentos desafiadores em oportunidades de aprendizado também dialoga com Boaventura de Sousa Santos (2007), que defende a inclusão de todos os saberes no ambiente escolar.

Em sua resposta de **(D3)**, complementa: *Se a escola proporcionar um ambiente em que o aluno se sinta ouvido e tenha oportunidade de dividir ideias através de jogos, debates e outras atividades, ele se sentirá capaz de tomar decisões*. Esse depoimento destaca a importância de estratégias que envolvem a participação ativa dos alunos. Este conceito se conecta com Ciampa (1984), que vê o aprendizado como um processo dialógico e de construção coletiva.

Para **(D4)**, a palavra chave é: *Acolhimento*. Embora sucinta, essa fala é fundamental. O acolhimento é visto como o primeiro passo para a construção de vínculos positivos e participação ativa. Monier (2005) e Oliveira (2020) apontam que a escola precisa oferecer um espaço acolhedor para que o aluno se sinta parte da comunidade.

A Resposta 5 é mais detalhada e traz várias sugestões: "1- Professores que escutem mais os alunos; 2 - Reuniões com pais e alunos e profissionais da psicologia e assistência social; 3- Regras definidas para as ações de indisciplina (menos punitivas e mais educativas); 4- Professores que desenvolvam metodologias ativas onde o aluno possa se sentir protagonista do seu aprendizado." Essa fala é ampla e combina a escuta ativa com a implementação de metodologias ativas. A escuta é abordada novamente, mas agora é associada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que priorizam a participação dos alunos. Fraser (2008) e Coutinho (2009) enfatizam a importância de práticas pedagógicas democráticas e inclusivas para garantir a justiça e o pertencimento.

Em sua resposta o participante **(D6)**, sugere: *Talvez um acompanhamento mais próximo dessas situações e desses alunos, o que levou a tais ações, e tentar compreender a realidade desses alunos*. Esse depoimento foca na importância da intervenção

individualizada e do acompanhamento mais próximo. Isso se relaciona com Abramovay (2015), que fala sobre a necessidade de olhar mais de perto para os alunos em situação de vulnerabilidade, compreendendo suas realidades para promover uma educação mais justa.

Na Resposta de **(D7)**, a ideia é de uma maior aproximação com os alunos: *Dedicar um tempo para conhecer melhor os alunos, ouvir sobre suas dificuldades e entender seus conceitos de vida.* A escuta e o cuidado são novamente destacados. Monier (2005) afirma que um ambiente escolar que promove o diálogo contínuo com os alunos pode transformar a indisciplina em uma oportunidade de construção de identidade e pertencimento.

Por fim, **(D8)** sugere diversas práticas: *Criar grupos de discussão onde os alunos possam expressar suas preocupações e opiniões, realizar projetos colaborativos, usar abordagens pedagógicas que conectem os conteúdos curriculares às experiências de vida dos alunos.* Essa fala aborda uma multiplicidade de estratégias de engajamento, como grupos de discussão e projetos colaborativos. A importância de conectar o conteúdo com a vida dos alunos é defendida por Santos (2007), que propõe a inclusão de diferentes formas de conhecimento no currículo escolar.

Tratamento dos Resultados e Interpretação - A análise das respostas revela que a indisciplina pode ser transformada quando a escola adota uma abordagem restaurativa, acolhedora e democrática, em que o aluno se sinta ouvido, respeitado e parte ativa do processo educacional. Fraser (2008) defende que a justiça na escola é alcançada através do reconhecimento das singularidades dos alunos e da promoção de sua participação nas decisões. A escuta ativa, como destacam Monier (2005) e Oliveira (2020), é uma ferramenta chave para criar vínculos afetivos e promover um ambiente inclusivo. A seguir, o quadro sintetiza os achados referentes à segunda questão (P2) da pesquisa.

Quadro 07 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P2 – Professores, Coordenadores)

Categoria Temática	Unidade de Registro (fala real)	Respondente	Referencial Teórico
Escuta ativa e acolhimento	“É estar disposto a ouvir para fortalecer os vínculos.”	(D1)	Monier (2005)
Abordagem restaurativa e diálogo	“Enxergar os comportamentos indisciplinados como oportunidades de diálogo e intervenção pedagógica.”	(D2)	Fraser (2008); Santos (2007)
Participação ativa e protagonismo	“Se a escola proporcionar um ambiente em que o aluno se sinta ouvido e tenha oportunidade de	(D3)	Ciampa (1984)

	dividir ideias, ele se sentirá capaz de tomar decisões.”		
Acolhimento e escuta contínua	“Acolhimento.”	(D4)	Monier (2005); Oliveira (2020)
Metodologias ativas e participação	“Professores que escutam mais os alunos; Reuniões com pais e alunos e profissionais da psicologia e assistência social; Professores que desenvolvam metodologias ativas.”	(D5)	Fraser (2008); Coutinho (2009)
Acompanhamento individualizado	“Talvez um acompanhamento mais próximo dessas situações e desses alunos, o que levou a tais ações, e tentar compreender a realidade desses alunos.”	(D6)	Abramovay (2015)
Conhecer os alunos e suas dificuldades	“Dedicar um tempo para conhecer melhor os alunos, ouvir sobre suas dificuldades e entender seus conceitos de vida.”	(D7)	Monier (2005); Duveen (2007a)
Projetos colaborativos e conexão com a vida	“Criar grupos de discussão onde os alunos possam expressar suas preocupações e opiniões, realizar projetos colaborativos.”	(D8)	Santos (2007); Abramovay (2015)

Fonte: Autor

O Quadro 07 reforça que a indisciplina é multifacetada e que sua transformação depende da criação de um ambiente escolar que valorize o acolhimento, a escuta ativa, o protagonismo e o respeito às singularidades. As práticas pedagógicas que favorecem o diálogo, a inclusão e a participação ativa dos alunos contribuem para a redução da indisciplina, promovendo vínculos positivos e um sentimento de pertencimento.

Já a P3 abordou como a escola pode reconhecer e valorizar a diversidade de seus alunos, promovendo um ambiente mais acolhedor, sendo a P3 - **Na visão de vocês, como a escola pode reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos e suas experiências únicas para criar um ambiente mais acolhedor?**

Pré-análise - As respostas à terceira pergunta revelam uma compreensão ampla sobre a importância de reconhecer e valorizar a diversidade no ambiente escolar. Foram identificados três eixos principais: (a) valorização das identidades e culturas dos alunos; (b) práticas pedagógicas inclusivas e diversificadas; (c) desenvolvimento de um ambiente acolhedor através do respeito mútuo e da escuta ativa.

Exploração do Material - Em sua resposta **(D1)** afirma: *Estar disposto a dar oportunidade ao aluno, valorizando suas expectativas e experiência.* Essa fala reflete uma ideia central nas discussões sobre pertencimento e inclusão, alinhando-se com Monier (2005), que defende a importância da escuta e do reconhecimento das expectativas dos alunos como meio de fortalecer seus vínculos com a escola.

A Resposta **(D2)** amplia a visão de valorização da diversidade ao sugerir que a escola deve: *Promover uma cultura de respeito e inclusão, onde todos os alunos sintam que suas identidades, culturas e histórias são valorizadas e respeitadas*. Fraser (2008) complementa essa ideia, afirmando que o reconhecimento da diversidade é um pilar fundamental para a justiça social na educação. A incorporação da diversidade no currículo é uma prática essencial para a construção de um ambiente inclusivo e respeitoso.

Já em sua resposta o participante **(D3)**, descreve práticas específicas como: *Jogos, roda de conversa, espaço de escuta, esclarecimento sobre bullying e suas consequências*. Essas práticas pedagógicas participativas são abordadas por Ciampa (1984), que vê o aprendizado como um processo dialógico, em que os alunos, ao se sentirem ouvidos e respeitados, conseguem internalizar normas e desenvolver habilidades sociais.

A Resposta de **(D4)**, embora curta, resume bem a ideia de base para todas as outras falas: *Com humanidade e respeito*. Essa fala direta remete a Duveen (2007a), que discute como o reconhecimento das diferenças culturais e identitárias deve ser mediado por um ambiente de respeito mútuo para que a diversidade seja efetivamente valorizada.

Na participação **(D5)**, a fala sobre escuta ativa se reforça: *Aprendendo a ouvir, entender e aprender com eles*. Monier (2005) e Oliveira (2020) convergem sobre a importância de a escola adotar uma postura ativa de escuta, o que promove a construção de um ambiente em que os alunos se sintam acolhidos e respeitados, fundamental para a valorização de suas experiências.

A Resposta de **(D6)** traz um conjunto de práticas mais estruturadas, destacando: *Respeito, tolerância, participação, comunicação, acompanhamento, diálogo com a comunidade escolar*. Essas práticas estão em consonância com o conceito de justiça social de Fraser (2008), que enfatiza a necessidade de se criar espaços de participação ativa e diálogo aberto, especialmente em escolas que atendem a uma diversidade de sujeitos.

O que vai ao encontro da resposta de **(D7)**, uma vez que o participante sugere práticas como: *Espaços onde os alunos possam expressar suas opiniões, celebrar datas importantes, investir na formação dos professores e funcionários*. Abramovay (2015) e Coutinho (2009) defendem a criação de espaços de expressão e reconhecimento como formas de fortalecer os vínculos entre alunos e escola, através de atividades que celebrem a diversidade e a cultura de todos os envolvidos.

Já a resposta **(D8)** enfatiza a criação de eventos culturais e um currículo diversificado: *Promover eventos culturais, criar um currículo que reflita uma variedade de culturas e experiências*. Essa abordagem de conexão entre currículo e diversidade é

defendida por Boaventura de Sousa Santos (2007), que propõe a 'ecologia de saberes', integrando múltiplas perspectivas e experiências no contexto escolar para garantir a inclusão de todos.

Tratamento dos Resultados e Interpretação - As respostas indicam que a valorização da diversidade exige a implementação de práticas pedagógicas inclusivas que não apenas reconheçam, mas também integrem as diferentes realidades culturais, sociais e individuais dos alunos. Fraser (2008) defende que a justiça na educação envolve o reconhecimento das identidades dos alunos e a promoção de uma participação ativa. A escuta ativa, o acolhimento, e a incorporação da diversidade no currículo são aspectos centrais para criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo. No quadro a seguir apontamos a síntese dos achados na pergunta três (P3).

Quadro 08 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P3 – Professores, Coordenadores)

Categoria Temática	Unidade de Registro (fala real)	Respondente	Referencial Teórico
Valorização da diversidade e escuta ativa	“Estar disposto a dar oportunidade ao aluno, valorizando suas expectativas e experiência.”	(D1)	Monier (2005); Oliveira (2020)
Promoção da cultura de respeito e inclusão	“Promover uma cultura de respeito e inclusão, onde todos os alunos sintam que suas identidades, culturas e histórias são valorizadas.”	(D2)	Fraser (2008); Santos (2007)
Práticas pedagógicas participativas	“Jogos, roda de conversa, espaço de escuta, esclarecimento sobre bullying e suas consequências.”	(D3)	Ciampa (1984); Monier (2005)
Respeito e humanidade	“Com humanidade e respeito.”	(D4)	Duveen (2007a)
Escuta ativa e aprendizagem com os alunos	“Aprendendo a ouvir, entender e aprender com eles.”	(D5)	Monier (2005); Oliveira (2020)
Práticas de respeito, participação e diálogo	“Respeito, tolerância, participação, comunicação, acompanhamento, diálogo com a comunidade escolar.”	(D6)	Fraser (2008); Abramovay (2015)
Espaços de expressão e reconhecimento	“Espaços onde os alunos possam expressar suas opiniões, celebrar datas importantes.”	(D7)	Coutinho (2009); Abramovay (2015)
Eventos culturais e currículo diversificado	“Promover eventos culturais, criar um currículo que reflita uma variedade de culturas e experiências.”	(D8)	Santos (2007)

Fonte: Autor

O Quadro 08 demonstra que a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo depende de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e reconheçam as múltiplas experiências dos alunos. A escuta ativa, o acolhimento das diferenças culturais, e a promoção de uma participação democrática são fundamentais para que os alunos se

sintam parte do processo educacional, o que reflete diretamente no fortalecimento do pertencimento escolar.

A questão proposta na P4 se concentrou na falta de oportunidades de socialização e como isso impacta a vivência escolar dos alunos e sua sensação de pertencimento, sendo a P4 - **De que maneira a falta de oportunidades de socialização, na perspectiva da equipe de gestão e dos professores, impacta a vivência escolar dos alunos e sua sensação de pertencimento? Podem compartilhar exemplos observados?**

Pré-análise - As respostas à quarta pergunta revelam que a falta de oportunidades de socialização impacta diretamente a vivência escolar dos alunos e sua sensação de pertencimento. Foram identificados três eixos principais: (a) a importância da socialização para a construção do pertencimento; (b) os efeitos negativos da exclusão social e do isolamento; (c) estratégias pedagógicas para promover a inclusão social e o engajamento dos alunos.

Exploração do Material - Na Resposta de **(D1)**, o participante destaca: *Estar atentos à participação da comunidade escolar na socialização*. Essa fala aponta para a importância de uma atenção constante às interações sociais no contexto escolar. Monier (2005) argumenta que, para que o pertencimento seja efetivo, as relações devem ser ativamente fomentadas e acompanhadas, com a participação de todos os membros da comunidade escolar.

A Resposta **(D2)** fornece uma análise mais detalhada: *A falta de oportunidades de socialização impacta diretamente a vivência escolar dos alunos e sua sensação de pertencimento...*. Essa fala conecta-se diretamente com Fraser (2008), que sugere que a falta de socialização e reconhecimento dentro da escola pode gerar um ambiente fragmentado e competitivo, onde os alunos não se sentem parte de um grupo coeso. A criação de atividades de socialização, como eventos culturais ou esportivos, ajuda a promover a inclusão e a reduzir a indisciplina.

Na Resposta de **(D3)**, o participante observa: *Se o aluno não se sente acolhido pela equipe escolar, também não se sentirá à vontade para a vida social da escola e terá a sensação de não pertencimento...*. Essa reflexão evidencia como a falta de acolhimento pode gerar sentimentos de isolamento e rejeição. Santos (2007) destaca que a exclusão social em ambientes educativos pode gerar consequências emocionais sérias, como a baixa autoestima e o afastamento das atividades escolares.

A resposta de **(D4)** é simples, e bastante direta: *Distanciamento*. Embora breve, essa fala transmite uma ideia crucial: o distanciamento social não apenas afeta a vida

acadêmica dos alunos, mas também compromete seu vínculo emocional com a escola. Duveen (2007a) sugere que a construção da identidade escolar está diretamente ligada à qualidade das interações sociais que os alunos estabelecem dentro do ambiente educacional.

Em sua resposta o participante **(D5)** alerta para os efeitos da exclusão: *O aluno que não se sente parte da escola corre o sério risco de ter queda no rendimento escolar e conseqüentemente pode deixar a escola.* Isso reforça a conexão entre pertencimento e desempenho acadêmico. Oliveira (2020) destaca que a exclusão social pode gerar distúrbios no processo de aprendizagem, afetando diretamente a motivação e o rendimento escolar dos alunos.

Na participação de **(D6)** este traz um exemplo contemporâneo: Percebo uma dificuldade muito grande dos alunos pós-pandemia em socialização... . Este exemplo ilustra como a pandemia afetou a capacidade de socialização dos alunos. Abramovay (2015) e Ciampa (1984) apontam que situações de exclusão social são amplificadas quando os alunos não têm experiências escolares positivas, o que agrava os problemas de socialização e pertencimento.

Na Resposta de **(D7)**, o participante afirma: *Quando os alunos não encontram oportunidades para se conectar com seus colegas [...] o ambiente escolar pode se tornar alienante e desmotivador.* Essa fala reafirma o impacto direto da falta de socialização na percepção do ambiente escolar pelos alunos. Fraser (2008) sugere que ambientes de exclusão social geram alienação, e a escola precisa de práticas inclusivas para manter o engajamento e o pertencimento.

A Resposta de **(D8)** aborda diretamente a exclusão social: *A falta de oportunidades de socialização pode levar à exclusão e à sensação de isolamento...* . Essa fala ecoa o que foi dito anteriormente, mas com um foco em como a exclusão impacta o desempenho e a motivação dos alunos. Santos (2007) e Deschamps e Moliner (2009) destacam que a inclusão social nas escolas pode ser uma ferramenta poderosa contra a evasão e o baixo desempenho escolar.

Tratamento dos Resultados e Interpretação - As respostas indicam que a falta de oportunidades de socialização pode prejudicar gravemente o sentimento de pertencimento dos alunos, tornando-os mais propensos ao distanciamento, à indisciplina e ao baixo desempenho acadêmico. A escola deve oferecer oportunidades de socialização, integrando alunos em atividades coletivas e promovendo a participação ativa de todos, como sugere Monier (2005) e Oliveira (2020). Além disso, práticas pedagógicas que

considerem as necessidades sociais e emocionais dos alunos são fundamentais para fortalecer os vínculos afetivos e, conseqüentemente, o sentimento de pertencimento escolar. No quadro a seguir trazemos a síntese dos achados da P4.

Quadro 09 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P4 – Professores, Coordenadores)

Categoria Temática	Unidade de Registro (fala real)	Respondente	Referencial Teórico
Importância da socialização	“Estar atentos à participação da comunidade escolar na socialização.”	(D1)	Monier (2005)
Impacto da falta de socialização	“A falta de oportunidades de socialização impacta diretamente a vivência escolar dos alunos...”	(D2)	Fraser (2008); Santos (2007)
Acolhimento e autoestima	“Se o aluno não se sente acolhido pela equipe escolar, também não se sentirá à vontade para a vida social...”	(D3)	Santos (2007)
Distanciamento social	“Distanciamento.”	(D4)	Duveen (2007a)
Rendimento escolar e pertencimento	“O aluno que não se sente parte da escola corre o sério risco de ter queda no rendimento escolar...”	(D5)	Oliveira (2020)
Impactos pós-pandemia	“Percebo uma dificuldade muito grande dos alunos pós-pandemia em socialização...”	(D6)	Abramovay (2015); Ciampa (1984)
Alienação e desmotivação	“Quando os alunos não encontram oportunidades para se conectar com seus colegas...”	(D7)	Fraser (2008)
Exclusão e impacto no desempenho	“A falta de oportunidades de socialização pode levar à exclusão e à sensação de isolamento...”	(D8)	Santos (2007); Deschamps e Moliner (2009)

Fonte: Autor

O Quadro 09 evidencia que a falta de oportunidades de socialização tem impacto direto na sensação de pertencimento dos alunos. Quando a escola proporciona espaços para interação social e atividades coletivas, ela contribui significativamente para o engajamento dos alunos e para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Na P5, a questão foi focada em como os educadores poderiam incentivar a promoção de um ambiente mais inclusivo e respeitoso entre os alunos, sendo a P5 - **Como vocês, como educadores, poderiam incentivar a promoção de um ambiente mais inclusivo e respeitoso entre os alunos?**

Pré-análise - As respostas à quinta pergunta, refletem uma compreensão do papel fundamental dos educadores na promoção de ambientes escolares inclusivos e respeitosos. Foram identificados três eixos principais: (a) práticas pedagógicas que incentivam a escuta ativa e o aprendizado dinâmico; (b) ações que envolvem a

comunidade escolar e pais; (c) construção de um ambiente de respeito e empatia a partir do exemplo dos educadores.

Exploração do Material- Na Resposta de **(D1)**, o participante destaca a importância de dar abertura aos alunos: *Dar abertura de expor suas expectativas e promover um aprendizado mais dinâmico*. Essa fala está alinhada com o conceito de empatia e respeito, como defendido por Monier (2005), que argumenta que a escuta ativa é essencial para o fortalecimento dos vínculos afetivos e o desenvolvimento de um ambiente educacional positivo.

Na Resposta **(D2)**, o educador expõe: *Uma das primeiras ações é incorporar valores como empatia, respeito e diversidade nas práticas diárias em sala de aula*. Essa fala ecoa os princípios de Fraser (2008), que afirma que a promoção de uma cultura de respeito e inclusão requer ações contínuas de reconhecimento das diversidades no ambiente escolar. O exemplo dado pelos professores e o tratamento equitativo são fundamentais para o desenvolvimento de uma escola inclusiva.

Já em sua resposta **(D3)** propõe: *Estabelecer regras claras de convívio escolar entre os colegas, que respeitem as origens, as diferenças e identidades*. Essa sugestão reflete as ideias de Coutinho (2009), que defende que a escola deve criar e manter um espaço onde as diferenças sejam respeitadas e reconhecidas, com regras que promovam a inclusão de todos, evitando qualquer forma de exclusão ou marginalização.

A Resposta de **(D4)**, aponta para: *Projetos de socialização*. Esse tipo de prática é essencial, pois promove a interação e a criação de laços afetivos, como sugere Duveen (2007a), que acredita que a socialização ativa nas escolas é crucial para a construção de uma identidade coletiva positiva entre os alunos.

Na Resposta de **(D5)**, há uma sugestão mais detalhada: *Ouvindo mais os alunos; entendendo suas dificuldades pedagógicas e ajudando-os a superá-las; propondo projetos interdisciplinares que agreguem valores ao aprendizado do aluno*. A prática de ouvir e envolver os alunos nas decisões pedagógicas está em sintonia com Ciampa (1984), que defende que a aprendizagem deve ser participativa, colaborativa e baseada nas necessidades reais dos alunos.

A Resposta de **(D6)** foca na construção de relações respeitadas: *Conversando com os alunos, em uma relação de respeito mútuo, visando detectar algo que chame a atenção e estabelecendo uma parceria com toda a equipe gestora para que tome as medidas se forem necessárias*. Essa abordagem aponta para a construção de um relacionamento contínuo com os alunos, baseado na confiança e respeito mútuo, um ponto destacado por

Oliveira (2020), que sugere que a gestão democrática é essencial para o funcionamento saudável das relações escolares.

Já o participante **(D7)** sugere que os educadores sejam exemplos de inclusão e respeito: *Sendo exemplos de inclusão e respeito, tratando todos os alunos e colegas de forma igualitária, demonstrando empatia e promovendo uma cultura de diálogo.* Essa fala é amplamente sustentada por Santos (2007), que argumenta que a inclusão não pode ser apenas teórica, mas deve ser vivida na prática, com ações concretas de respeito e acolhimento por parte de todos os envolvidos no ambiente escolar.

Por fim, **(D8)** sugere várias estratégias: *Promover dinâmicas de grupo que respeitem e acolham as diferenças, implementar regras de convivência que valorizem o respeito mútuo, e levar a cabo discussões sobre empatia e inclusão nas aulas.* Essas sugestões são fortemente apoiadas por Deschamps e Moliner (2009), que enfatizam que a criação de um ambiente escolar inclusivo passa pela implementação de práticas concretas de valorização das diferenças e promoção de atitudes inclusivas no cotidiano escolar.

Tratamento dos Resultados e Interpretação - A análise das respostas evidencia que os educadores reconhecem o papel fundamental da escuta ativa, da promoção de valores como empatia e respeito, e da criação de oportunidades para os alunos se expressarem e interagirem. Fraser (2008) e Santos (2007) destacam que a construção de um ambiente inclusivo requer que as escolas desenvolvam práticas contínuas de reconhecimento e respeito às diversidades presentes no corpo estudantil, criando espaços seguros e acolhedores para todos os alunos. Segue abaixo quadro ilustrando os achados na P5.

Quadro 10 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P5 – Professores, Coordenadores)

Categoria Temática	Unidade de Registro (fala real)	Respondente	Referencial Teórico
Escuta ativa e aprendizado dinâmico	“Dar abertura de expor suas expectativas e promover um aprendizado mais dinâmico.”	(D1)	Monier (2005)
Empatia e respeito nas práticas diárias	“Incorporar valores como empatia, respeito e diversidade nas práticas diárias em sala de aula.”	(D2)	Fraser (2008); Santos (2007)
Regras de convívio e respeito às identidades	“Estabelecer regras claras de convívio escolar entre os colegas, que respeitem as origens, as diferenças e identidades.”	(D3)	Coutinho (2009)
Projetos de socialização	“Projetos de socialização.”	(D4)	Duveen (2007a)
Ouvindo os alunos e propondo projetos interdisciplinares	“Ouvindo mais os alunos; entendendo suas dificuldades pedagógicas e ajudando-os a superá-las.”	(D5)	Ciampa (1984)

Relação de respeito e parceria com a equipe gestora	“Conversando com os alunos, em uma relação de respeito mútuo...”	(D6)	Oliveira (2020)
Exemplo de inclusão e respeito	“Sendo exemplos de inclusão e respeito, tratando todos os alunos e colegas de forma igualitária.”	(D7)	Santos (2007)
Promoção de dinâmicas inclusivas e regras de convivência	“Promover dinâmicas de grupo que respeitem e acolham as diferenças.”	(D8)	Deschamps e Moliner (2009)

Fonte: Autor

O Quadro 10 evidencia que o ambiente inclusivo e respeitoso nas escolas depende de práticas pedagógicas que não só reconheçam as diversidades, mas também promovam a participação ativa dos alunos. As estratégias mencionadas, como escuta ativa, promoção de valores de respeito e empatia, e a implementação de projetos que envolvem a comunidade escolar, são fundamentais para fortalecer os vínculos entre os alunos e garantir um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

A P6 teve como foco a relação entre alunos e educadores na construção do sentimento de pertencimento, sendo a P6 - **Qual é o papel que vocês acreditam que a relação dos alunos com os educadores desempenha na construção do sentimento de pertencimento? Que ações poderiam ser adotadas para reforçar essa conexão?**

Pré-análise - As respostas à sexta pergunta, destacam o papel central que a relação entre alunos e educadores desempenha na construção do sentimento de pertencimento. A partir das falas, foram identificados três eixos principais: (a) confiança, acolhimento e respeito como pilares da relação; (b) a criação de um ambiente seguro e colaborativo; (c) ações práticas para fortalecer a conexão e o vínculo entre alunos e educadores.

Exploração do Material - O participante (D1) destaca a importância da adaptação das estratégias pedagógicas: *Estar atentos ao momento de exposição do conteúdo o interesse, até mudando as estratégias para essa conexão com o aprendizado.* Essa fala está alinhada com a teoria de Monier (2005), que defende que a adaptação de estratégias pedagógicas de acordo com o interesse dos alunos é essencial para criar uma conexão genuína entre educador e aluno.

O educador (D2) afirma: *Quando os alunos se sentem acolhidos, respeitados e ouvidos por seus professores, eles tendem a desenvolver uma conexão mais forte com o ambiente escolar.* Fraser (2008) afirma que a construção de confiança e respeito é fundamental para a justiça social na educação. Esse tipo de relação ajuda a integrar o aluno à comunidade escolar, promovendo seu engajamento e pertencimento.

Na resposta de **(D3)** este ressalta a importância do ambiente respeitoso: *A conquista da confiança dos alunos através do estabelecimento de um ambiente respeitoso... onde se sentem seguros e valorizados, demonstrando empatia e colaboração no convívio escolar.* Essa perspectiva é corroborada por Duveen (2007a), que argumenta que a construção de uma identidade escolar positiva depende de relações respeitosas e da promoção de empatia no ambiente educacional.

Em sua contribuição, **(D4)** escreve: *Amizade, diálogo.* Embora breve, essa fala reflete a necessidade de relações interpessoais amigáveis e abertas, algo que é corroborado por Santos (2007), que defende que a escola deve ser um espaço de acolhimento, onde os alunos se sintam parte de uma rede de apoio.

O participante **(D5)** amplia a relação com a construção da identidade: *Esse papel é de uma construção da própria identidade do aluno. Quando o aluno se sente compreendido e respeitado...* . Ciampa (1984) defende que o pertencimento está intimamente ligado à construção da identidade, e a relação com o educador é fundamental nesse processo, pois contribui para a construção da autoestima e o respeito mútuo.

Na Resposta de **(D7)**, o participante propõe que a relação positiva entre educadores e alunos resulta em maior envolvimento: *O desenvolvimento de relação positiva entre professores e alunos tende a fazer com que os alunos se envolvam mais nas atividades...* . Esse conceito de envolvimento ativo é alinhado com Duveen (2007a), que destaca como uma relação de respeito e confiança cria um ambiente onde os alunos se sentem motivados a participar do aprendizado e das atividades escolares.

Para o participante **(D8)** o foco está em ações concretas: *Ações como escuta ativa, feedback construtivo, e a demonstração de apoio emocional e acadêmico podem reforçar essa conexão.* Essas estratégias são fundamentais, como sugere Deschamps e Moliner (2009), que enfatizam a importância da prática constante de apoio emocional e acadêmico como ferramentas para a construção de uma relação positiva e o fortalecimento do pertencimento escolar.

Tratamento dos Resultados e Interpretação - As respostas indicam que a relação entre educadores e alunos desempenha um papel central na construção do sentimento de pertencimento escolar. Fraser (2008) destaca a importância do reconhecimento e da participação ativa dos alunos, princípios que são fundamentais para que os estudantes se sintam integrados ao ambiente escolar. As práticas pedagógicas que promovem a empatia, o respeito e o acolhimento têm impacto direto na formação de vínculos afetivos,

essenciais para o envolvimento e o engajamento no aprendizado. A seguir trazemos um quadro sintetizando os achados referente a P6.

Quadro 11 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P6 – Professores, Coordenadores)

Categoria Temática	Unidade de Registro (fala real)	Respondente	Referencial Teórico
Adaptação das estratégias pedagógicas	“Estar atentos ao momento de exposição do conteúdo o interesse, até mudando as estratégias para essa conexão com o aprendizado.”	(D1)	Monier (2005)
Confiança e respeito na relação aluno-educador	“Quando os alunos se sentem acolhidos, respeitados e ouvidos por seus professores...”	(D2)	Fraser (2008)
Empatia e ambiente respeitoso	“A conquista da confiança dos alunos através do estabelecimento de um ambiente respeitoso...”	(D3)	Duveen (2007a)
Amizade e diálogo	“Amizade, diálogo.”	(D4)	Santos (2007)
Construção de identidade	“Esse papel é de uma construção da própria identidade do aluno...”	(D5)	Ciampa (1984)
Relação positiva e engajamento	“O desenvolvimento de relação positiva entre professores e alunos tende a fazer com que os alunos se envolvam mais nas atividades...”	(D7)	Duveen (2007a)
Feedback construtivo e apoio emocional	“Ações como escuta ativa, feedback construtivo, e a demonstração de apoio emocional...”	(D8)	Deschamps e Moliner (2009)

Fonte: Autor

O Quadro 11 revela que o papel dos educadores é fundamental para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos alunos. As falas convergem ao enfatizar a importância da escuta ativa, da construção de um ambiente respeitoso e da demonstração de empatia por parte dos educadores. A implementação dessas práticas pedagógicas contribui significativamente para criar uma escola onde todos os alunos se sintam reconhecidos, respeitados e integrados.

Na P7, abordamos sobre o papel da coordenação escolar na promoção de um clima inclusivo dentro da escola, sendo a P7 - **Como vocês veem a função da coordenação escolar na promoção de um clima inclusivo na escola? Quais iniciativas consideram essenciais para que essa mediação seja realmente eficaz?**

Pré-análise - As respostas à sétima pergunta, destacam o papel central da coordenação escolar na promoção de um clima inclusivo na escola. Foram identificados três eixos principais: (a) a mediação ativa da coordenação escolar; (b) a formação contínua e capacitação dos educadores; (c) a promoção de um ambiente de colaboração e respeito entre todos os membros da comunidade escolar.

Exploração do Material - Na Resposta de **(D1)**, o participante sugere: *Saber ouvir e realizar clima acolhedor e orientador*. Esse ponto é fundamental, pois o ato de ouvir está diretamente relacionado à construção de vínculos afetivos e ao estabelecimento de um ambiente acolhedor. Monier (2005) destaca que a escuta ativa é uma ferramenta poderosa para criar espaços de pertencimento, pois os alunos se sentem valorizados quando suas vozes são ouvidas.

Em sua contribuição o educador **(D2)** amplia a visão sobre o papel da coordenação escolar: *A função da coordenação escolar na promoção de um clima inclusivo é central e estratégica, pois a coordenação atua como um elo entre a gestão, os professores, os alunos e suas famílias*. Esse entendimento está alinhado com o conceito de gestão democrática defendido por Oliveira (2020), que vê a coordenação como uma articuladora das políticas e práticas inclusivas, garantindo que todos os membros da comunidade escolar estejam comprometidos com os valores de respeito e igualdade.

Já **(D3)** destaca sobre a importância da mediação ativa: *O coordenador pode fomentar um espaço onde todos se sintam à vontade para expressar opiniões...*. Essa fala evidencia a necessidade de um mediador ativo, que possibilite o diálogo e a resolução de conflitos de maneira respeitosa. Deschamps e Moliner (2009) defendem que a coordenação deve criar espaços seguros para a expressão de diferentes opiniões e sentimentos, fortalecendo a cultura de inclusão na escola.

Com **(D4)**, temos a contribuição sobre a importância da escuta é reafirmada: *Saber ouvir*. Essa contribuição reflete um princípio fundamental para a mediação eficaz da coordenação escolar. Ciampa (1984) sugere que a escuta atenta e a empatia por parte da coordenação escolar são fundamentais para promover um clima escolar onde todos se sintam acolhidos e respeitados.

O participante **(D5)** aborda sobre o papel da coordenação escolar: *A Coordenação Escolar tem um grande e difícil papel de agregar nos docentes e alunos muitas ideias, propor ações, reuniões que valorizem o cotidiano da vida escolar de forma interativa e humanizada*. Essa fala destaca a necessidade de a coordenação atuar como um elo entre todos os membros da comunidade escolar, promovendo ações que favoreçam a construção de um ambiente inclusivo e participativo. Abramovay (2015) enfatiza que a coordenação deve ser uma facilitadora do diálogo e da interação dentro da escola.

Na Resposta de **(D6)**, o participante descreve a importância da coordenação pedagógica: *Coordenação pedagógica tem muita importância pois o seu trabalho pode auxiliar o professor para que utilize práticas pedagógicas e estratégias de ensino mais*

eficazes. Esse ponto reflete o entendimento de Coutinho (2009), que sugere que a coordenação deve ser um suporte contínuo para os educadores, ajudando-os a utilizar estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão e o respeito nas aulas.

Nesse sentido está em consonância com o que o educador **(D7)** traz como contribuição: *Vejo como responsabilidade da coordenação, garantir que as práticas educacionais e as políticas institucionais estejam alinhadas com princípios de inclusão, respeito e valorização da diversidade...* . Esse depoimento reforça a ideia de que a coordenação deve ser um agente ativo na implementação de políticas inclusivas, alinhando as práticas educacionais com os valores de diversidade e respeito. Santos (2007) defende que a coordenação escolar deve garantir a integração dos saberes e promover um ambiente educativo inclusivo.

Finalizando a exploração do material da P7, o participante **(D8)** destaca que: *A coordenação escolar desempenha um papel crucial na promoção de um clima inclusivo ao estabelecer diretrizes claras sobre respeito e inclusão, garantir formação contínua para educadores...* . Essa fala reforça a importância da formação contínua dos professores, o que é essencial para garantir a implementação de práticas inclusivas e respeitadas. Fraser (2008) afirma que a justiça social na educação exige que todos os membros da comunidade escolar sejam preparados para lidar com a diversidade de forma eficaz.

Tratamento dos Resultados e Interpretação - As respostas indicam que a coordenação escolar exerce um papel fundamental na construção de um clima inclusivo, sendo responsável por articular práticas de respeito, inclusão e valorização das diferenças. Fraser (2008) e Santos (2007) enfatizam que a coordenação deve ser uma mediadora ativa entre professores, alunos e a comunidade escolar, garantindo que as práticas pedagógicas e políticas institucionais estejam alinhadas com princípios inclusivos. Além disso, a escuta ativa, a promoção de diálogos e a formação contínua dos educadores são essenciais para criar um ambiente educacional acolhedor e respeitoso. A seguir, no quadro 15 sintetizamos os achados referentes à questão P7:

Quadro 12 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P7 – Professores, Coordenadores)

Categoria Temática	Unidade de Registro (fala real)	Respondente	Referencial Teórico
Escuta ativa e mediação	“Saber ouvir e realizar clima acolhedor e orientador.”	(D1)	Monier (2005)

Coordenação como elo e mediadora	“A função da coordenação escolar na promoção de um clima inclusivo é central e estratégica...”	(D2)	Fraser (2008); Santos (2007)
Espaços de expressão e resolução de conflitos	“O coordenador pode fomentar um espaço onde todos se sintam à vontade para expressar opiniões...”	(D3)	Deschamps e Moliner (2009)
Importância da escuta	“Saber ouvir.”	(D4)	Ciampa (1984)
Ações de interação e humanização	“A Coordenação Escolar tem um grande e difícil papel de agregar nos docentes e alunos muitas ideias...”	(D5)	Abramovay (2015)
Apoio pedagógico contínuo	“Coordenação pedagógica tem muita importância pois o seu trabalho pode auxiliar o professor...”	(D6)	Coutinho (2009)
Alinhamento de práticas educacionais	“Vejo como responsabilidade da coordenação, garantir que as práticas educacionais e as políticas institucionais estejam alinhadas...”	(D7)	Santos (2007)
Formação contínua e práticas inclusivas	“A coordenação escolar desempenha um papel crucial na promoção de um clima inclusivo ao estabelecer diretrizes claras...”	(D8)	Fraser (2008)

Fonte: Autor

O Quadro 12 aponta que a coordenação escolar tem um papel estratégico na promoção de um ambiente inclusivo e respeitoso. As falas convergem ao destacar a importância da escuta ativa, da formação contínua dos professores e da mediação eficaz entre alunos, professores e famílias. A implementação de práticas inclusivas e respeitosas deve ser uma responsabilidade coletiva, com a coordenação escolar como mediadora ativa na construção de um ambiente de pertencimento.

A P8 perguntou sobre os espaços e momentos que poderiam ser criados para fomentar a interação entre os alunos e fortalecer o senso de comunidade na escola, sendo a P8 - **Quais espaços ou momentos vocês acreditam que poderiam ser criados para fomentar a interação entre alunos e fortalecer o senso de comunidade na escola?**

Pré-análise - As respostas à oitava pergunta, destacam a importância de criar espaços e momentos que promovam a interação entre os alunos e fortaleçam o senso de comunidade escolar. Foram identificados três eixos principais: (a) criação de espaços informais de interação, como clubes e atividades recreativas; (b) atividades interdisciplinares e eventos culturais como ferramentas de integração; (c) a participação da comunidade escolar como fator de fortalecimento do vínculo.

Exploração do Material - Na Resposta de (D1), o participante sugere: *Nos momentos de descontração e recreativas no âmbito escolar.* Essa fala destaca a importância de momentos fora do contexto formal da sala de aula, em que os alunos possam interagir de forma mais livre e espontânea. Monier (2005) destaca a importância

dos momentos informais como espaços de criação de vínculos afetivos e de pertencimento.

Já o educador **(D2)** amplia a proposta, sugerindo a criação de clubes de interesse: *Criar espaços e momentos intencionais para fomentar a interação entre os alunos... Como música, esportes, tecnologia, artes ou debates.* Esses espaços são fundamentais para o fortalecimento da identidade coletiva e do pertencimento. Oliveira (2020) defendem que o pertencimento escolar é fortalecido quando os alunos se engajam em atividades que reforçam seus interesses e que envolvem diferentes turmas e grupos.

O participante **(D3)** fala sobre a criação de espaços mais amplos: *Um espaço para a leitura, jogos, mensagens, ideias, convites, atividades de voluntariado...* . Esse depoimento reflete uma abordagem holística para a socialização escolar, englobando desde a educação acadêmica até a interação comunitária e social. Abramovay (2015) argumenta que a convivência social em ambientes escolares deve ser promovida de forma inclusiva e abrangente.

Na Resposta **(D4)**, o participante reforça a ideia de atividades interativas fora da sala de aula: *Atividades extraclasse interativas.* Esse tipo de atividade proporciona momentos de integração social e aprendizagem informal, onde os alunos podem desenvolver habilidades sociais e emocionais. Santos (2007) defende que essas práticas contribuem para a inclusão e o fortalecimento do vínculo dos alunos com a escola.

Na resposta de **(D5)** este sugere: *Criar espaços de convivência interdisciplinar onde professores e alunos possam criar projetos...* . Esse tipo de espaço é fundamental para promover a colaboração e a troca de experiências. Fraser (2008) destaca que a justiça social na educação depende da promoção de um ambiente onde todos possam contribuir com suas habilidades e talentos, promovendo a inclusão de diferentes perspectivas.

Em consonância com **(D5)** o educador **(D6)** reforça a importância da interdisciplinaridade e ações extraclasse: *Atividades interdisciplinares, estimular ações extra classe, datas comemorativas, convite a comunidade escolar.* Essas ações ajudam a integrar os alunos com diferentes interesses e contextos, promovendo a diversidade de experiências. Monier (2005) sugere que a diversidade de atividades permite que os alunos se conectem de maneiras diferentes, o que fortalece o senso de pertencimento.

Também na mesma linha o participante **(D7)** sugere: *Criar espaços onde se possa realizar oficinas, bate papos, troca de experiências...* . Esses espaços de troca são fundamentais para a construção de relações interpessoais e o desenvolvimento de um clima de colaboração. Deschamps e Moliner (2009) sugerem que o fortalecimento dos

laços afetivos é promovido quando os alunos se sentem parte de um grupo e têm a oportunidade de aprender uns com os outros.

Enquanto que o docente **(D8)** propõe: *Momentos como oficinas, feiras culturais, ou grupos de interesse e clubes...*. A criação de eventos culturais e espaços de convivência descontraída é uma estratégia poderosa para fomentar a interação entre alunos. Boaventura de Sousa Santos (2007) defende a integração das diversas culturas no ambiente escolar como um meio de promover o pertencimento e o respeito à diversidade.

Tratamento dos Resultados e Interpretação - As respostas indicam que a promoção de um ambiente de pertencimento depende diretamente da criação de espaços e momentos de interação que envolvam os alunos em diversas atividades. A interdisciplinaridade, a participação em clubes e eventos culturais, e as atividades extraclasse são fundamentais para a criação de um clima inclusivo, como sugere Oliveira (2020). A integração da comunidade escolar também é vista como uma prática essencial para fortalecer os laços entre os alunos e a escola, conforme defendido por Santos (2007). O Quadro 16 a seguir sistematiza os achados correspondentes à questão P8:

Quadro 13 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P8 – Professores, Coordenadores)

Categoria Temática	Unidade de Registro (fala real)	Respondente	Referencial Teórico
Momentos informais de interação	“Nos momentos de descontração e recreativas no âmbito escolar.”	(D1)	Monier (2005)
Criação de clubes e espaços de interesse	“Criar espaços e momentos intencionais para fomentar a interação entre os alunos... Como música, esportes, tecnologia, artes ou debates.”	(D2)	Oliveira (2020)
Espaços de convivência e acolhimento	“Um espaço para a leitura, jogos, mensagens, ideias, convites, atividades de voluntariado...”	(D3)	Abramovay (2015)
Atividades interativas e extracurriculares	“Atividades extraclasse interativas.”	(D4)	Santos (2007)
Espaços interdisciplinares e projetos colaborativos	“Criar espaços de convivência interdisciplinar onde professores e alunos possam criar projetos...”	(D5)	Fraser (2008)
Integração social e comunitária	“Atividades interdisciplinares, estimular ações extra classe, datas comemorativas, convite a comunidade escolar.”	(D6)	Monier (2005)
Oficinas e troca de experiências	“Criar espaços onde se possa realizar oficinas, bate papos, troca de experiências...”	(D7)	Deschamps e Moliner (2009)
Eventos culturais e convivência social	“Momentos como oficinas, feiras culturais, ou grupos de interesse e clubes...”	(D8)	Santos (2007)

Fonte: Autor

O Quadro 13 sugeri que criar momentos de interação social e oportunidades de aprendizagem colaborativa são essenciais para fortalecer o senso de comunidade na escola. Essas práticas, como clubes, eventos culturais e atividades interdisciplinares, são fundamentais para promover um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sintam parte ativa da comunidade escolar.

Na P9, a questão investigou os fatores que influenciam o comportamento de alunos que demonstram indiferença ou exclusão no ambiente escolar, sendo a P9 - **Na opinião de vocês, o que pode influenciar o comportamento de alunos que demonstram indiferença ou exclusão no ambiente escolar? Quais abordagens poderiam ser adotadas para transformar essa dinâmica?**

Pré-análise - As respostas à nona questão destacam os diversos fatores que podem influenciar o comportamento de alunos que demonstram indiferença ou exclusão no ambiente escolar. Foram identificados três eixos principais: (a) fatores emocionais e familiares como causas da exclusão e indiferença; (b) a importância da escuta ativa e da intervenção pedagógica; (c) estratégias de inclusão e apoio para transformar a dinâmica e promover a integração desses alunos.

Exploração do Material - Na Resposta de **(D1)**, o participante sugere: *Acolher*. Embora breve, essa fala reflete a ação fundamental para transformar o comportamento de exclusão. Monier (2005) sugere que a inclusão começa com o acolhimento, onde o aluno é reconhecido e valorizado, o que facilita a construção de vínculos afetivos e o fortalecimento do pertencimento escolar.

Na contribuição de **(D2)** o educador descreve possíveis causas para o comportamento dos alunos: *O comportamento de alunos que demonstram indiferença [...] pode ser influenciado por diversos fatores, como desconexão com os colegas, desinteresse pelo conteúdo, dificuldades emocionais ou familiares...* . Essa fala conecta-se diretamente com os estudos de Fraser (2008), que defende que as questões emocionais e familiares são fatores cruciais para a exclusão social dentro da escola. A falta de apoio e acolhimento pode gerar apatia e isolamento, afetando o desempenho e a integração do aluno.

Já o docente **(D3)**, aborda sobre a baixa autoestima e isolamento e aponta que: *Alunos que apresentam baixa autoestima podem também apresentar um comportamento de isolamento...* . Essa fala reflete um dos pontos discutidos por Santos (2007), que argumenta que a falta de autoestima e o isolamento são respostas típicas à exclusão social e ao bullying, sendo necessárias ações específicas para tratar essas questões.

Em sua contribuição o participante **(D4)**, menciona questões familiares: *Problemas familiares*. Esse é um ponto recorrente, já que o ambiente familiar muitas vezes influencia diretamente o comportamento escolar dos alunos. Abramovay (2015) aponta que situações de vulnerabilidade familiar frequentemente resultam em comportamentos de exclusão e desinteresse nas atividades escolares.

E acerca da questão o participante **(D5)** sugere: *É necessário conhecer a situação de cada aluno de forma mais individualizada e humanizada*. Esse depoimento reforça a ideia de que a escuta ativa e a atenção personalizada são fundamentais para transformar dinâmicas de exclusão. Duveen (2007a) defende que a escuta empática e a compreensão das realidades dos alunos são essenciais para a inclusão e para o fortalecimento dos vínculos escolares.

Enquanto que o docente **(D6)**, aponta para o *bullying* e a timidez: *Bullying, dificuldade de socialização, timidez, traumas familiares...* . Essa é uma explicação abrangente sobre os fatores que afetam a socialização dos alunos. Deschamps e Moliner (2009) sugerem que o bullying é uma das principais causas de exclusão dentro do ambiente escolar, e a escola precisa adotar medidas preventivas para combater essas práticas.

Já o participante **(D7)** aborda sobre a vulnerabilidade social e também aponta sobre o Bullying: *Vulnerabilidade familiar, social e econômica. Bullying, rejeição, dificuldade de socializar...* . Essa fala conecta-se com Santos (2007), que destaca que a exclusão social na escola pode ser exacerbada por fatores econômicos e sociais, gerando uma dinâmica de isolamento e apatia nos alunos que se sentem marginalizados.

No caso do educador **(D8)** este sugere abordagens práticas para o ambiente escolar: *Programas de resolução de conflitos, intervenções de escuta... atividades que garantam um papel ativo dentro da escola...* . Essas estratégias são essenciais para criar um ambiente onde os alunos possam expressar suas dificuldades e, ao mesmo tempo, serem ativos na transformação da sua vivência escolar. Boaventura de Sousa Santos (2007) argumenta que é necessário criar espaços de resolução e mediação de conflitos para promover a inclusão efetiva de todos os alunos.

Tratamento dos Resultados e Interpretação - As respostas indicam que a indiferença e a exclusão no ambiente escolar são frequentemente causadas por fatores emocionais, familiares e sociais, como baixa autoestima, bullying e dificuldades de socialização. A escuta ativa e a atenção personalizada são fundamentais para compreender as causas subjacentes desses comportamentos e, assim, promover ações de

mediação e inclusão. A escola deve adotar abordagens empáticas e oferecer apoio contínuo aos alunos que demonstram indiferença ou exclusão, criando um ambiente acolhedor onde todos se sintam valorizados e respeitados. O quadro 17 a seguir apresenta os principais resultados obtidos na questão P9:

Quadro 14 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P9 – Professores, Coordenadores)

Categoria Temática	Unidade de Registro (fala real)	Respondente	Referencial Teórico
Acolhimento e escuta ativa	“Acolher.”	(D1)	Monier (2005)
Causas da indiferença e exclusão	“O comportamento de alunos que demonstram indiferença... pode ser influenciado por diversos fatores...”	(D2)	Fraser (2008); Santos (2007)
Baixa autoestima e isolamento	“Alunos que apresentam baixa autoestima podem também apresentar um comportamento de isolamento...”	(D3)	Santos (2007)
Fatores familiares	“Problemas familiares.”	(D4)	Abramovay (2015)
Atenção individualizada	“É necessário conhecer a situação de cada aluno de forma mais individualizada e humanizada.”	(D5)	Duveen (2007a)
Bullying e timidez	“Bullying, dificuldade de socialização, timidez, traumas familiares...”	(D6)	Deschamps e Moliner (2009)
Vulnerabilidade social e exclusão	“Vulnerabilidade familiar, social e econômica. Bullying, rejeição, dificuldade de socializar...”	(D7)	Santos (2007)
Resolução de conflitos e escuta ativa	“Programas de resolução de conflitos, intervenções de escuta... atividades que garantam um papel ativo...”	(D8)	Santos (2007)

Fonte: Autor

O Quadro 14 nos aponta que a indiferença e a exclusão no ambiente escolar são questões complexas, influenciadas por fatores emocionais, sociais e familiares. A escuta ativa e a criação de um ambiente de apoio são cruciais para transformar essa dinâmica. Estratégias como programas de resolução de conflitos e ações de mediação são essenciais para garantir a inclusão e o fortalecimento do vínculo entre os alunos e a escola.

Por fim a P10 se concentrou nas mudanças desejadas pelos participantes para que os alunos se sintam mais reconhecidos, valorizados e integrados à comunidade escolar sendo a P10 - **Quais mudanças vocês gostariam de ver na escola para que cada aluno se sinta mais reconhecido, valorizado e integrado à comunidade escolar?**

Pré-análise - As respostas à décima pergunta, destacam várias mudanças desejadas para que os alunos se sintam mais reconhecidos, valorizados e integrados à comunidade escolar. Foram identificados três eixos principais: (a) criação de ambientes inclusivos e

acolhedores; (b) práticas pedagógicas que incentivem o reconhecimento das identidades e talentos dos alunos; (c) a participação ativa dos alunos em decisões escolares e o fortalecimento do bem-estar emocional.

Exploração do Material - Em sua resposta, o participante **(D1)** sugere: *Demonstrar a importância dos estudos, acolher e dar oportunidade de expressão, bem como apresentar as normas e rotinas do ambiente escolar.* Essa fala reflete a necessidade de uma abordagem educacional que acolha os alunos de forma ampla, incluindo o reconhecimento de suas vozes e a construção de um ambiente em que todos se sintam valorizados. Monier (2005) defende que a criação de um ambiente acolhedor é fundamental para o pertencimento dos alunos.

O educador **(D2)** propõe diversas mudanças: *Criar espaços que celebrem a diversidade cultural, social e individual dos alunos, como feiras culturais, semanas temáticas e eventos...* . Essa fala está em consonância com Santos (2007), que enfatiza a importância de incluir múltiplas vozes e perspectivas no ambiente escolar, refletindo a diversidade presente na comunidade escolar. A promoção de um currículo mais diversificado também contribui para que os alunos se sintam representados e reconhecidos.

A contribuição de **(D3)**, aponta que: *O aluno se sente valorizado quando é reconhecido em seus talentos...* . Isso reflete a importância de reconhecer as habilidades e talentos individuais dos alunos. Essa valorização é fundamental para promover o pertencimento, conforme aponta Duveen (2007a), que argumenta que quando os alunos se sentem reconhecidos em suas potencialidades, seu engajamento e motivação aumentam.

Para **(D4)** as mudanças se traduzem na palavra: *Interação*. Embora breve, essa fala ressalta a importância da interação entre os alunos, que é uma estratégia eficaz para promover um clima de pertencimento e coesão social dentro da escola. Abramovay (2015) destaca que a interação social é um pilar para o fortalecimento de laços afetivos e para a criação de um ambiente escolar inclusivo.

Na Resposta de **(D5)**, o educador sugere para: *Uma melhor escuta dos docentes nas dificuldades dos alunos...* . A escuta ativa é um ponto central nas propostas para a construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Oliveira (2020) enfatiza que ouvir e compreender as dificuldades dos alunos é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizado seguro e inclusivo.

O participante **(D6)** fala sobre a importância de uma escola participativa e aberta ao diálogo: *Uma escola inclusiva, participativa, aberta ao diálogo...* . Essa fala está alinhada com o conceito de gestão democrática defendido por Coutinho (2009), que afirma que a escola deve ser um espaço de participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, promovendo o respeito e a inclusão.

Em sua resposta, o participante **(D7)** sugere: Ambientes de Convivência Acolhedores e Inclusivos. Programas de Apoio Emocional e Social. Essas sugestões que inclusive já apareceram em outras respostas em questões anteriores, são essenciais para promover um ambiente onde os alunos se sintam seguros e apoiados. A valorização do bem-estar emocional é um componente crucial para o pertencimento escolar, conforme defendido por Deschamps e Moliner (2009).

Finalizando as contribuições dos docentes e equipe gestora, o educador o **(D8)** propõe: *Uma cultura escolar que valorize a individualidade e a expressão pessoal...* . Essa abordagem é apoiada por Boaventura de Sousa Santos (2007), que defende que a educação deve ser um espaço que permita a valorização das identidades dos alunos, onde suas experiências e perspectivas sejam reconhecidas e integradas ao currículo escolar.

Tratamento dos Resultados e Interpretação - As respostas indicam que as mudanças desejadas para promover um ambiente inclusivo e acolhedor envolvem práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as individualidades dos alunos. Além disso, a promoção de espaços de convivência, a escuta ativa e o apoio emocional e social são fundamentais para garantir que todos os alunos se sintam reconhecidos e pertencentes à comunidade escolar. A formação contínua dos educadores, o aumento da participação dos alunos e a valorização do bem-estar emocional são componentes essenciais para criar uma cultura escolar mais inclusiva e harmoniosa. O quadro a seguir organiza as contribuições dos participantes em relação à décima pergunta (P10), o que nos permite visualizar os principais sentidos atribuídos à temática proposta.

Quadro 15 – Categorias Temáticas e Falas Representativas (P10 – Professores, Coordenadores)

Categoria Temática	Unidade de Registro (fala real)	Respondente	Referencial Teórico
Acolhimento e expressão dos alunos	“Demonstrar a importância dos estudos, acolher e dar oportunidade de expressão...”	(D1)	Monier (2005)
Celebração da diversidade e inclusão no currículo	“Criar espaços que celebrem a diversidade cultural, social e individual dos alunos...”	(D2)	Santos (2007)
Valorização dos talentos dos alunos	“O aluno se sente valorizado quando é reconhecido em seus talentos...”	(D3)	Duveen (2007a)

Interação e convivência social	“Interação.”	(D4)	Abramovay (2015)
Escuta ativa e apoio às dificuldades	“Uma melhor escuta dos docentes nas dificuldades dos alunos...”	(D5)	Oliveira (2020)
Participação ativa e gestão democrática	“Uma escola inclusiva, participativa, aberta ao diálogo...”	(D6)	Coutinho (2009)
Apoio emocional e programas de inclusão	“Ambientes de Convivência Acolhedores e Inclusivos. Programas de Apoio Emocional e Social.”	(D7)	Deschamps e Moliner (2009)
Valorização das identidades e individualidade	“Uma cultura escolar que valorize a individualidade e a expressão pessoal...”	(D8)	Santos (2007)

Fonte: Autor

No Quadro 15 é evidenciado que as mudanças desejadas para promover um ambiente mais inclusivo e acolhedor são amplamente focadas na valorização das individualidades, no apoio emocional e social e na criação de espaços de convivência interativos. Essas práticas, quando implementadas, podem ajudar a construir um ambiente escolar onde todos os alunos se sintam valorizados, reconhecidos e parte integral da comunidade escolar.

Ao finalizar a análise das respostas dos docentes e da equipe gestora, é possível perceber a relação entre o sentimento de pertencimento e o comportamento dos alunos no ambiente escolar. Os dados coletados apontam para a constatação de que a indisciplina, o isolamento e a exclusão não são fenômenos isolados, mas sim reações de uma realidade mais ampla, em que os alunos não se sentem parte do contexto educacional. Essa falta de pertencimento é alimentada por fatores emocionais, sociais e culturais que permeiam as vivências dos estudantes dentro e fora da escola.

A indisciplina, por exemplo, muitas vezes não é uma questão de desinteresse ou rebeldia isolada, mas uma resposta ao afastamento da escola e ao isolamento social. A pesquisa deixou claro que os alunos que se sentem desconectados da comunidade escolar têm maior propensão a demonstrar comportamentos indisciplinados, como uma forma de expressar sua frustração ou falta de valorização. Ao olhar para esses dados, ficou evidente que a falta de vínculos afetivos e a ausência de acolhimento são determinantes para que a indisciplina se manifeste, o que reforça a necessidade de ambientes escolares onde os alunos se sintam integrados, valorizados e ouvidos.

Além disso, os espaços de socialização surgem como elementos essenciais para a construção de um ambiente escolar positivo. Quando os alunos não têm a oportunidade de interagir, seja por meio de atividades extracurriculares, clubes ou mesmo interações informais no cotidiano escolar, sentem-se isolados e afastados do processo educacional.

A falta dessas oportunidades de socialização é, sem dúvida, um dos maiores inimigos do pertencimento, criando um clima de exclusão que se reflete em diversos aspectos do comportamento escolar e, conseqüentemente, no desempenho acadêmico.

Outro ponto crucial trazido pela pesquisa foi a importância da escuta ativa e do acolhimento por parte dos educadores e da equipe gestora. Os dados indicam que os alunos que percebem a escola como um ambiente onde podem ser ouvidos e respeitados se sentem mais integrados, demonstrando maior comprometimento com as atividades escolares. O papel do educador, como mediador de vínculos afetivos e de construção de uma comunidade escolar inclusiva, foi reiterado em várias respostas, mostrando que o vínculo entre alunos e educadores é um fator determinante para o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

A construção de um clima escolar inclusivo, em que todos os alunos sejam valorizados e reconhecidos em suas singularidades, emerge como um objetivo fundamental para a melhoria das práticas pedagógicas e para a transformação do ambiente escolar. Não se trata apenas de um esforço institucional, mas de um compromisso contínuo da gestão escolar, dos educadores e de toda a comunidade escolar em promover uma educação que reconheça e acolha as diversidades. Esses dados nos apontam para a urgência de transformar as práticas educativas, de maneira que elas se tornem mais democráticas, empáticas e sensíveis às necessidades dos alunos.

As respostas coletadas também sugerem que o comportamento dos alunos muitas vezes reflete não só o desinteresse acadêmico, mas um isolamento emocional que precisa ser urgentemente abordado. O acolhimento e o fortalecimento das relações interpessoais devem ser vistos como um eixo central para a construção de uma escola mais humana e integrada. A escola, enquanto espaço de convivência e aprendizado, deve ser mais do que apenas um local de transmissão de conhecimento; deve ser um espaço de acolhimento, respeito e valorização das identidades de cada aluno.

É possível afirmar que a exclusão escolar não é uma questão meramente comportamental, mas sim um reflexo de uma estrutura educacional que muitas vezes falha em incluir e valorizar os alunos em sua totalidade. A criação de um ambiente de pertencimento, como proposto pelos participantes da pesquisa, exige um olhar mais atento e sensível para as diferentes realidades que compõem o corpo discente. Portanto, a escola deve ser um lugar onde as diversidades culturais, sociais e emocionais sejam não só reconhecidas, mas também respeitadas, como um meio de garantir a equidade educacional e o bem-estar de todos os alunos.

Após a análise dos dados coletados, tenho a percepção de que o sentimento de pertencimento deve ser visto como a chave para a construção de uma escola mais inclusiva, respeitosa e com menores índices de indisciplina. As práticas de acolhimento, a valorização das identidades, o fortalecimento das relações interpessoais e a promoção de oportunidades de socialização são essenciais para garantir que cada aluno se sinta parte ativa da comunidade escolar. Esses achados corroboram a necessidade de uma mudança de abordagem na forma como a escola lida com a indisciplina, com a exclusão e, principalmente, com os alunos que mais necessitam de apoio emocional e pedagógico.

Assim, fica claro que para que a escola seja verdadeiramente um espaço de pertencimento, é necessário mais do que a implementação de estratégias pontuais; é necessário um comprometimento contínuo com práticas pedagógicas que garantam a valorização e o acolhimento de todos os alunos. Este é o grande desafio da educação contemporânea: transformar a escola em um espaço de diversidade, inclusão e respeito, onde cada aluno possa não apenas aprender, mas também se sentir parte de um coletivo, contribuindo para a construção de sua própria identidade e desenvolvimento acadêmico e pessoal.

4.4. Narrativas do Pertencimento: Análise das Respostas dos Alunos

A análise das respostas fornecidas pelos alunos constitui um momento central desta pesquisa, por permitir a escuta direta daqueles que vivenciam, em sua cotidianidade, as múltiplas dimensões do pertencimento (ou de sua negação) no ambiente escolar. Inspirada na Epistemologia do Sul proposta por Boaventura de Sousa Santos (2007), esta etapa parte do princípio de que os estudantes são sujeitos de conhecimento e produtores de sentidos, cujas experiências e saberes, frequentemente invisibilizados pelas lógicas escolares hegemônicas, devem ser reconhecidos como legítimos. Nesse sentido, as narrativas discentes aqui examinadas expressam não apenas percepções individuais sobre acolhimento, reconhecimento, exclusão simbólica, participação e vínculos, mas também revelam estruturas institucionais e culturais que condicionam sua experiência na escola pública de Educação Profissional.

Os dados foram coletados por meio de questionário composto por dez questões abertas nomeadas de P1 a P10, como feito na pesquisa com os docentes e equipe de gestão nesta os dados também são analisados segundo a técnica da Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011), em três etapas: pré-análise, exploração do

material e interpretação dos resultados. A análise resultou na identificação de categorias temáticas que iluminam sentidos e contradições presentes nas relações escolares, evidenciando tanto ausências quanto potências. Longe de pretender neutralidade, este processo interpretativo assume um compromisso ético-político com a valorização da palavra dos estudantes, com a visibilização das ausências e com a construção de uma escola mais justa, acolhedora e dialógica – entendida como espaço de formação humana e de justiça simbólica (Fraser, 2006; Monier, 2005; Freire, 1996).

A primeira pergunta da pesquisa dirigida aos Alunos¹⁷ propõe uma reflexão sobre como eles percebem a relação entre comportamentos considerados indisciplinados e a sensação de não pertencimento à escola. Mais do que buscar respostas objetivas, essa questão convida os estudantes a compartilharem suas vivências e interpretações sobre o ambiente escolar e os vínculos que ali se constroem — ou deixam de se construir. Partindo do pressuposto de que a indisciplina pode ser também um sintoma de exclusão, desinteresse ou invisibilidade, esta análise procura compreender, a partir das vozes dos próprios alunos, em que medida a falta de pertencimento pode influenciar suas atitudes e como o cotidiano escolar responde a esses sinais. Sendo a **P1 – Como você vê a relação entre a indisciplina dos alunos e a sensação de não pertencimento no ambiente escolar?**

Pré-análise - A leitura inicial das respostas dos vinte alunos participantes permitiu identificar que a maioria associa, de forma direta ou implícita, a indisciplina à ausência de acolhimento, escuta e pertencimento no ambiente escolar. As falas expressam diferentes níveis de elaboração, mas convergem para três eixos principais: (a) indisciplina como resposta à falta de reconhecimento e acolhimento institucional; (b) desconexão entre aluno e escola como fator gerador de comportamentos disruptivos; (c) percepção de que a disciplina depende da construção de vínculos e do bem-estar no espaço escolar.

Exploração do material - A percepção de que a indisciplina está diretamente relacionada à sensação de não pertencimento aparece de forma clara e reflexiva na fala de (A2): *A indisciplina dos alunos pode ser resultado da sensação de não pertencer à escola. Quando eles não se sentem acolhidos ou valorizados, acabam mostrando isso em comportamentos inadequados, como uma forma de chamar atenção ou se destacar,*

¹⁷ Participaram desta etapa da pesquisa vinte alunos (as) da instituição analisada. Para fins de organização analítica e preservação do anonimato, os participantes foram codificados da seguinte forma: Aluno 1 (A1); Aluno 2 (A2); Aluno 3 (A3); até o Aluno 20 (A20). Essa codificação foi utilizada ao longo da apresentação e discussão dos dados, permitindo a referência às falas dos sujeitos sem comprometer sua identidade e assegurando a diversidade de posicionamentos dentro do grupo Alunos.

mesmo que de um jeito negativo. Essa resposta sintetiza bem uma compreensão crítica da dinâmica escolar, reconhecendo que o comportamento dos alunos nem sempre expressa desinteresse, mas pode ser um grito por reconhecimento. Essa visão dialoga com Fraser (2008), que afirma que a ausência de reconhecimento gera injustiças simbólicas, impactando diretamente a autoestima e o engajamento dos sujeitos.

De forma semelhante, (A6) afirma: *Eu enxergo essa questão comportamental de indisciplina muito ligada à forma como o aluno é acolhido e tratado pela escola (Representantes e demais funcionários). A ideia nesse sentido seria de que o aluno se sentindo bem-vindo e compreendido tem uma resposta menos moldada pela rebeldia.* Essa leitura ressalta o papel ativo da instituição escolar na construção de relações significativas. Monier (2005) destaca que o acolhimento e a escuta são pilares do pertencimento e, consequentemente, da disciplina.

Já (A7) reforça a importância do ambiente escolar como espaço de cuidado: *Acredito eu que o ambiente escolar tem que ser acolhedor e confortável para se tornar um local em que os alunos se sintam pertencentes à escola e tenham vontade de estudar realmente, e com isso terem uma certa disciplina para a organização do ambiente em que estão.* A fala reconhece que o bem-estar no espaço educativo está diretamente associado à motivação e ao comportamento dos estudantes, sendo a disciplina uma consequência do sentimento de pertencimento, não o contrário.

Essa mesma lógica aparece com (A8), que oferece uma visão ampliada e integrada: *Na minha opinião a relação entre os dois nos leva tanto ao ambiente escolar quanto no próprio aluno. O ambiente escolar que não tem um bom acolhimento, esclarecimento das regras e um posicionamento, tende a ter alunos indisciplinados ou/e que não se sentem parte da instituição. Já o aluno está diretamente ligado a esses fatores, tanto pelos seus interesses, quanto pelos seus costumes.* Nessa perspectiva, o aluno reconhece que tanto os fatores institucionais quanto os subjetivos se entrelaçam na construção (ou na negação) do pertencimento. Abramovay (2015) argumenta que a ausência de vínculos simbólicos na escola é terreno fértil para a indisciplina, sobretudo entre jovens em situação de vulnerabilidade.

A fala de (A9) traz um olhar sensível às histórias anteriores dos estudantes: *Acredito que a falta de integração, seja ela psicossocial ou física, acaba causando uma certa sensação de falta de pertencimento, podendo causar a indisciplina que muitas das vezes é a resposta de alunos que são considerados 'problemáticos', mas na verdade precisam de atenção e cuidado. Muitas das vezes ele pode não ter sido bem inserido em*

ambientes escolares anteriores, o que pode acabar gerando trauma e comportamento considerado rebelde. Essa resposta conecta a questão da indisciplina a experiências de exclusão anteriores, apontando para uma possível herança de traumas e rejeições. Santos (2007) e Deschamps e Moliner (2009) abordam a exclusão como uma experiência contínua, que se perpetua por meio das estruturas institucionais e das relações sociais desiguais.

Outros alunos também revelam essa percepção da indisciplina como resposta ao não pertencimento: **(A11)**: *A indisciplina dos alunos pode indicar a sensação de não se encaixar na escola. Quando não se sentem valorizados, podem agir de forma desafiadora. Criar um ambiente inclusivo e de apoio pode melhorar essa situação, fazendo com que os alunos se comportem de maneira mais positiva.* **(A12)**: *A indisciplina pode ser um reflexo da falta de pertencimento na escola. Quando os alunos não se sentem valorizados ou conectados, tendem a se afastar e se comportar mal. Se a escola fosse mais acolhedora, isso poderia melhorar.* **(A14)**: *Eu penso que a indisciplina anda em conjunto com o não pertencimento, já que o aluno não se sente parte da escola ou até mesmo conformidade no ambiente escolar. Esse tipo de sentimento ou sensação pode trazer certa revolta, já que o mesmo não se vê como pertencente daquele ambiente, e é nesse momento que a indisciplina se torna presente.* **(A18)**: *A indisciplina dos alunos está relacionada à sensação de não pertencimento na escola. Alunos desconectados podem se rebelar, mas um ambiente inclusivo e intervenções comunitárias podem reduzir esses comportamentos e melhorar o desempenho acadêmico.*

Por outro lado, há também respostas que relativizam essa relação, como **(A10)** ao afirmar: *Acredito que esses dois âmbitos não se relacionam, pois a disciplina é algo que tem que partir do indivíduo, sendo uma forma de se manter no foco por conta própria, e o fato de não se sentir acolhido no ambiente escolar é algo que pode ser resolvido através de ajuda, seja por colegas ou professores, ao analisar as dificuldades do aluno.*

Nessa mesma linha temos **(A17)** que afirma: *Não, pois pra mim, o aluno sempre é peça fundamental do funcionamento escolar, então o aluno sempre vai ser pertencimento escolar, então a indisciplina não influencia em nada.*

As respostas de **(A1)**, **(A4)**, **(A5)**, **(A13)**, **(A15)**, **(A16)**, **(A19)** e **(A20)**, embora breves ou pouco desenvolvidas, expressam certo mal-estar com a indisciplina, ainda que nem sempre estabelecendo conexão clara com o pertencimento. Algumas são excessivamente críticas como a de **(A19)**: *acho que todos são animais, pois não têm um pinga de educação*, e demandam mediação cuidadosa na análise.

Tratamento dos resultados e interpretação - A análise das respostas dos alunos à P1 evidencia, com clareza, que a indisciplina não deve ser interpretada de forma simplista ou desvinculada do contexto relacional e institucional que estrutura a vida escolar. Ao contrário, o que emerge com força é a noção de que a indisciplina é frequentemente um sintoma do não pertencimento, uma forma de expressar, por meio do comportamento, aquilo que não encontra espaço na linguagem: a dor da exclusão, a ausência de escuta e o sentimento de invisibilidade.

As falas indicam que quando o aluno não se sente reconhecido, acolhido ou valorizado, ele tende a adotar posturas que desafiam a ordem escolar, não por desvio de conduta individual, mas como forma de resistência ou apelo por atenção. É nesse ponto que a análise se encontra com Fraser (2008), para quem o reconhecimento não é um “extra” da justiça social, mas um de seus pilares. A ausência de reconhecimento gera um tipo de injustiça estrutural, que se traduz na marginalização subjetiva dos indivíduos e na sua perda de legitimidade simbólica dentro do espaço escolar.

Essa realidade também dialoga com as concepções de Boaventura de Sousa Santos (2007), ao afirmar que a escola, muitas vezes, opera a partir de “linhas abissais”, separando aqueles que pertencem do mundo dos que são considerados “não existentes” dentro da lógica institucional. Alunos que não se encaixam nas normas, nos códigos de comportamento ou nas expectativas escolares são frequentemente rotulados como “indisciplinados”, quando, na verdade, estão apenas reagindo a um ambiente que os exclui sistematicamente.

A escuta dos alunos revela que a disciplina não nasce da imposição de regras, mas dá não construção de vínculos. Quando há acolhimento, quando os estudantes se sentem ouvidos e têm suas histórias e identidades reconhecidas, a disciplina torna-se consequência natural desse pertencimento. Monier (2005) destaca que o sentimento de pertencimento é forjado no reconhecimento mútuo e na escuta ativa, dimensões frequentemente ausentes nos relatos dos alunos.

As respostas também apontam que a indisciplina pode ser uma herança de experiências escolares anteriores, como mencionado por alguns participantes. A trajetória escolar, quando marcada por exclusões, fracassos e rejeições, tende a cristalizar nos estudantes uma postura defensiva, que se manifesta por meio do distanciamento, da apatia ou da rebeldia. Nesse sentido, o comportamento indisciplinado é também um ato de denúncia, uma linguagem de quem não encontra outro canal para expressar sua frustração.

Embora algumas respostas atribuam à disciplina um caráter exclusivamente individual, essa visão aparece de forma minoritária. A maioria reconhece que a forma

como a escola organiza suas práticas pedagógicas e relacionais impacta diretamente o comportamento dos alunos. Assim, o que está em jogo não é apenas o “ajuste” do aluno ao ambiente escolar, mas a transformação da própria escola em um espaço de pertencimento real, onde a diversidade é reconhecida, a escuta é prática cotidiana e os vínculos afetivos são cultivados intencionalmente.

Por fim, a análise da P1 revela que os comportamentos classificados como indisciplinados não são desvios morais ou falhas de caráter, mas sinais de uma ruptura relacional que precisa ser compreendida e reparada. A indisciplina, portanto, deve ser lida como um indicador das falhas do sistema em construir pertencimento, e não apenas como um problema a ser contido.

Dessa forma, as práticas educativas precisam migrar de uma lógica punitiva para uma abordagem restaurativa, que compreenda a indisciplina como uma manifestação relacional e que promova, no lugar da sanção, o diálogo, o acolhimento e o reconhecimento. Esse é o caminho para reverter o ciclo de exclusão e consolidar a escola como espaço de construção identitária, socialização positiva e justiça educacional. A seguir, o Quadro 16 ilustra de forma sintetizada os achados da pesquisa na P1:

Quadro 16 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P1 – Alunos)

Categoria Temática	Unidade de Registro	Respondente	Referenciais Teóricos
Indisciplina como expressão de não pertencimento	“A indisciplina dos alunos pode ser resultado da sensação de não pertencer à escola. Quando eles não se sentem acolhidos ou valorizados, acabam mostrando isso em comportamentos inadequados, como uma forma de chamar atenção ou se destacar...”	(A2)	Fraser (2008); Santos (2007)
Relação entre acolhimento e comportamento	“Eu enxergo essa questão comportamental de indisciplina muito ligada à forma como o aluno é acolhido e tratado pela escola (Representantes e demais funcionários). A ideia nesse sentido seria de que o aluno se sentindo bem-vindo e compreendido...”	(A6)	Monier (2005)
Ambiente acolhedor como base da disciplina	“Acredito eu que o ambiente escolar tem que ser acolhedor e confortável para se tornar um local em que os alunos se sintam pertencentes à escola e tenham vontade de estudar realmente, e	(A7)	Oliveira (2020); Monier (2005)

	com isso terem uma certa disciplina para a organização...”		
Fatores escolares e individuais interligados	“Na minha opinião a relação entre os dois nos leva tanto ao ambiente escolar quanto no próprio aluno. O ambiente escolar que não tem um bom acolhimento [...] tende a ter alunos indisciplinados ou/e que não se sentem parte da instituição...”	(A8)	Abramovay (2015)
Indisciplina como herança de exclusão anterior	“Acredito que a falta de integração, seja ela psicossocial ou física [...] pode acabar gerando trauma e comportamento considerado rebelde.”	(A9)	Santos (2007); Deschamps e Moliner (2009)
Desconexão e rebeldia como alerta	“A indisciplina dos alunos está relacionada à sensação de não pertencimento na escola. Alunos desconectados podem se rebelar, mas um ambiente inclusivo e intervenções comunitárias podem reduzir esses comportamentos...”	(A18)	Santos (2007); Fraser (2008)
Sentimento de revolta e reação ao não pertencimento	“Eu penso que a indisciplina anda em conjunto com o não pertencimento, já que o aluno não se sente parte da escola [...]. Esse tipo de sentimento pode trazer certa revolta, e é nesse momento que a indisciplina se torna presente.”	(A14)	Deschamps e Moliner (2009)
Necessidade de ambiente inclusivo	“A indisciplina dos alunos pode indicar a sensação de não se encaixar na escola. Quando não se sentem valorizados, podem agir de forma desafiadora.”	(A11)	Fraser (2008)
Crítica ao comportamento sem acolhimento	“A indisciplina pode ser um reflexo da falta de pertencimento na escola. Quando os alunos não se sentem valorizados ou conectados, tendem a se afastar e se comportar mal.”	(A12)	Monier (2005); Santos (2007)
Perspectiva individualizante	“Acredito que esses dois âmbitos não se relacionam, pois a disciplina é algo que tem que partir do indivíduo, sendo uma forma de se manter no foco por conta própria...”	(A10)	—
Pertencimento como pressuposto inevitável	“Não, pois pra mim, o aluno sempre é peça fundamental do funcionamento escolar, então o aluno sempre vai ser pertencimento escolar, então a indisciplina não influencia em nada.”	(A17)	—
Indisciplina como ausência de limites	“A pra mim é direta, com a indisciplina dos alunos isso acaba gerando um ambiente	(A13)	Ciampa (1984)

	desorganizado e sem regras, e isso faz com que esses alunos não tenham limites.”		
Expressão emocional sem elaboração	“Muito ruim, acho que todos são animais, pois não tem um pinga de educação.”	(A19)	—

Fonte: Autor

Ao perguntar sobre alternativas para lidar com a indisciplina sob uma ótica formativa, a segunda questão busca ampliar o debate e desloca o foco do controle para o vínculo. Partimos da premissa de que, em muitos casos, comportamentos tidos como inadequados podem ser ressignificados como oportunidades de aproximação, diálogo e engajamento. Sendo a **P2 – Que abordagens a equipe pedagógica poderia adotar para converter a indisciplina em possibilidades de engajamento e fortalecer vínculos positivos?**

Pré-análise - A análise preliminar das respostas dos alunos à P2 revela um conjunto significativo de sugestões que apontam para a necessidade de transformação nas práticas escolares e nos modos de se relacionar com os estudantes. A maior parte das falas evidencia que os alunos desejam uma escola que promova escuta, diálogo e participação ativa, e que saiba transformar comportamentos indisciplinados em oportunidades de crescimento, inclusão e aprendizagem.

As respostas foram organizadas em três grandes eixos temáticos: (a) escuta ativa e acolhimento como base da reconstrução dos vínculos; (b) metodologias participativas, interativas e tecnológicas como estratégias de engajamento; (c) fortalecimento da convivência, do respeito mútuo e da corresponsabilidade.

Exploração do material - A fala do aluno **(A2)** sintetiza de forma sensível a potência do diálogo e da escuta como ferramentas de transformação da indisciplina: *A equipe pedagógica pode ouvir mais os alunos, entender suas dificuldades e criar atividades que os envolvam de verdade. Com diálogos e reconhecimento, dá para transformar a indisciplina em uma chance de engajar esses alunos e fortalecer o vínculo com a escola.*

Essa fala reforça o que Monier (2005) defende: a escuta ativa e a valorização das trajetórias individuais são instrumentos fundamentais para a construção de vínculos afetivos e educativos sólidos. Ao serem ouvidos e reconhecidos, os alunos se tornam mais disponíveis ao processo de aprendizagem e ao convívio escolar.

Em sintonia, (A6) traz uma perspectiva madura e reflexiva: *Sem dúvidas o diálogo é essencial, sentar e conversar com o aluno tentando compreendê-lo, mas também expondo as consequências de suas ações para ele é uma abordagem que vai fazê-lo pensar a respeito e tirar suas próprias conclusões. É mostrar o que está fazendo e como isso prejudica ele mesmo. Além disso, é importante aplicar advertências e tomar medidas 'punitivas', pois isso mostra que as regras funcionam, porém se há a oportunidade de 'resolver' a situação dialogando, onde um lado entende o outro, essa é a melhor opção. Você certamente se sente mais engajado em um ambiente no qual é ouvido.*

Essa fala articula elementos da justiça restaurativa e da pedagogia do cuidado. A ideia de “conversar, compreender e responsabilizar” aponta para um caminho promissor que ultrapassa a lógica da punição e se aproxima de uma educação dialógica, como propõe Santos (2007), ao destacar que o reconhecimento das diferenças e a escuta são bases para práticas educativas transformadoras.

No mesmo sentido, (A7) enfatiza: *Acho que eles poderiam dar mais atenção aos alunos e dar mais abertura para que pudessem expressar a opinião deles e criar um vínculo entre os professores, a direção e os alunos.*

Essa demanda por abertura, escuta e vínculos reflete o que Fraser (2008) denomina como “reconhecimento recíproco”, condição essencial para a justiça relacional e para o engajamento dos sujeitos no espaço educativo.

Vários estudantes destacam a importância de inovar nas práticas pedagógicas para atrair o interesse e envolver os alunos (A1) observa: *Atividades atrativas e que possam agregar um conhecimento além, não manter o padrão de somente ler, copiar e escutar. Fazer algo que seja inovador e proporcione um melhor desempenho e aprendizado! Já (A10) propõe: Novas metodologias de ensino, que agreguem principalmente a área tecnológica, como aulas práticas com uso de computadores, além de dinâmicas práticas que facilitam o entendimento do aluno de acordo com o conteúdo, de uma forma objetiva e divertida, e que não seja cansativa.*

Essas falas se conectam com Coutinho (2009) e Ciampa (1984), ao defenderem metodologias ativas que considerem os interesses e as realidades dos alunos, criando situações de aprendizagem que promovam protagonismo e construção de sentido.

Nesse contexto o (A18) também sintetiza bem esse olhar integrador: *A equipe pedagógica pode transformar a indisciplina em engajamento por meio de escuta ativa, atividades colaborativas e educação socioemocional. Reconhecer comportamentos*

positivos e promover um ambiente inclusivo são essenciais para fortalecer vínculos e valorizar todos os alunos.

Essa proposta reafirma que o reconhecimento de práticas positivas e a valorização da diversidade devem estar no centro das ações pedagógicas. Fraser (2008) pontua que o reconhecimento é um imperativo ético que deve orientar a cultura escolar.

Outras respostas reiteram a importância de espaços de escuta e convivência ativa: **(A11):** *Podem ser adotados tratamento que promove a escuta ativa, criando espaços para que os alunos compartilhem suas preocupações. Além disso, é importante implementar atividades colaborativas que incentivem o trabalho em equipe e reconhecer comportamentos positivos. (A12): A equipe pedagógica pode ajudar a reduzir a indisciplina ouvindo os alunos e criando um espaço para que eles se expressem. Atividades em grupo e aulas mais interativas podem fortalecer os laços entre eles. Reconhecer os comportamentos positivos e ter alunos mais velhos como mentores também faz diferença. Tudo isso pode transformar a indisciplina em mais engajamento e conexão.*

As contribuições de **(A8)**, **(A9)** e **(A14)** também reforçam a ideia de integrar os estudantes às decisões e experiências escolares: **(A8):** *Estabelecer uma relação com o aluno, tanto de confiança, quanto de respeito. Promover eventos que estimulem positivamente os alunos que estejam ligados às atividades em aula, fazendo com que haja um maior engajamento. Abordar a apresentação e cumprimento das regras de uma forma que os estudantes entendam os motivos delas. (A9): Canais de autoconhecimento, integração social, alternativas psicopedagógicas, acompanhamento individual e convívio social, seja entre professores para com os alunos, coordenadores e até mesmo entre os alunos. (A14): Trazendo mais participação dos alunos com as decisões que envolvem a escola e principalmente a vida acadêmica desses alunos.*

Essas proposições vão ao encontro da proposta de Santos (2007), que defende uma ecologia de saberes, em que todos os sujeitos escolares são convocados a contribuir com seus conhecimentos e perspectivas na construção do cotidiano educativo.

Algumas falas, como a de **(A16)**, apontam para um olhar mais cético, mas ainda assim reconhecem a necessidade de mudança: *Não é algo que pode-se converter, pois hoje está enraizado no ciclo social, ainda mais em meio aos jovens que estão cada vez mais se moldando a princípios errôneos. Porém, é sim possível, com uma melhora absurda na educação e principalmente a regras de convívio, chegar a um nível de*

disciplina onde as pessoas possam se respeitar, sabendo o correto do que é viver em sociedade.

Outras respostas como a de **(A3)** *parar de gritar com os alunos inofensivos* e **(A19)** *conversar e tentar ter uma relação mais saudável e acolhedora, poderia voltar o uso da palmatória*. Expressam tensões internas, sentimentos contraditórios e memórias que precisam ser consideradas como indicativos das experiências afetivas dos estudantes com a autoridade escolar.

Tratamento dos Resultados e Interpretação - As falas dos alunos revelam que converter a indisciplina em engajamento não é uma tarefa técnica, mas relacional, ética e política. Os dados indicam que o que os estudantes esperam da escola não é apenas o cumprimento de conteúdos ou normas, mas uma experiência educativa significativa, onde possam ser escutados, respeitados, reconhecidos e desafiados a crescer.

Há um apelo claro por escuta ativa, relações de confiança e participação real nos processos escolares. A indisciplina, nessa perspectiva, é lida como uma linguagem do desconforto, como um pedido, muitas vezes silencioso, de atenção e pertencimento. Quando acolhida com sensibilidade e mediada por práticas pedagógicas inovadoras, a indisciplina pode ser convertida em espaço de diálogo e reconstrução de vínculos.

Fraser (2008) sustenta que a justiça na educação só é possível se combinarmos redistribuição de recursos, reconhecimento de identidades e representação política. As falas dos alunos evocam essas três dimensões: pedem condições para aprender, querem ser reconhecidos em suas singularidades e exigem participação nas decisões.

Metodologias ativas, integração de tecnologias, valorização das competências socioemocionais e fortalecimento do vínculo afetivo com os educadores são apontados como caminhos concretos para que a escola se torne um espaço de engajamento e pertencimento. Ao mesmo tempo, os alunos também valorizam a existência de regras claras e justas, desde que construídas em conjunto, compreendidas por todos e mediadas pelo diálogo.

Assim, a transformação da indisciplina não depende apenas de estratégias isoladas, mas da criação de uma cultura escolar inclusiva, pautada na cooperação, na empatia e na valorização da diversidade. Essa cultura só será possível se os educadores e gestores compreenderem que os vínculos se constroem com escuta, cuidado, criatividade e, sobretudo, com disposição para aprender com os próprios alunos.

Apresentamos a seguir o Quadro 17 que sintetiza os achados da P2:

Quadro 17 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P2 – Alunos)

Categoria Temática	Unidade de Registro	Respondente	Referenciais Teóricos
Escuta ativa e reconhecimento	“A equipe pedagógica pode ouvir mais os alunos, entender suas dificuldades e criar atividades que os envolvam de verdade. Com diálogos e reconhecimento, dá para transformar a indisciplina em uma chance de engajar esses alunos...”	(A2)	Monier (2005); Fraser (2008)
Diálogo e responsabilização	“Sentar e conversar com o aluno tentando compreendê-lo, mas também expondo as consequências de suas ações... Você se sente mais engajado em um ambiente no qual é ouvido.”	(A6)	Santos (2007)
Criação de vínculos e participação	“Acho que eles poderiam dar mais atenção aos alunos e dar mais abertura para que pudessem expressar a opinião deles e criar um vínculo entre os professores, a direção e os alunos.”	(A7)	Fraser (2008); Monier (2005)
Inovação e protagonismo	“Atividades atrativas e que possam agregar um conhecimento além, não manter o padrão de somente ler, copiar e escutar.”	(A1)	Coutinho (2009); Ciampa (1984)
Uso de tecnologia e métodos interativos	“Novas metodologias de ensino, que agreguem principalmente a área tecnológica... de forma objetiva e divertida, e que não seja cansativa.”	(A10)	Ciampa (1984)
Inclusão e educação socioemocional	“Transformar a indisciplina em engajamento por meio de escuta ativa, atividades colaborativas e educação socioemocional. Reconhecer comportamentos positivos e promover um ambiente inclusivo...”	(A18)	Fraser (2008); Santos (2007)
Espaços de escuta e colaboração	“Criar espaços para que os alunos compartilhem suas preocupações [...] implementar atividades colaborativas que incentivem o trabalho em equipe e reconhecer comportamentos positivos.”	(A11)	Monier (2005); Deschamps e Moliner (2009)
Participação nas decisões escolares	“Trazendo mais participação dos alunos com as decisões que envolvem a escola e principalmente a vida acadêmica desses alunos.”	(A14)	Santos (2007); Oliveira (2020)
Canais de autoconhecimento e integração	“Canais de autoconhecimento, integração social, alternativas psicopedagógicas, acompanhamento individual e convívio social [...] entre professores e alunos, coordenadores e até mesmo entre os alunos.”	(A9)	Abramovay (2015); Deschamps e Moliner (2009)

Relações de confiança e respeito	“Estabelecer uma relação com o aluno, tanto de confiança quanto de respeito [...] abordar a apresentação e cumprimento das regras de uma forma que os estudantes entendam os motivos delas.”	(A8)	Monier (2005); Oliveira (2020)
----------------------------------	--	------	-----------------------------------

Fonte: Autor

A análise da P2 demonstra que os alunos têm clareza sobre as dimensões que precisam ser transformadas na escola para que a indisciplina se converta em engajamento: o acolhimento relacional, o reconhecimento institucional, o uso de metodologias ativas, a escuta estruturada, a corresponsabilização e a valorização da participação discente. A indisciplina, longe de ser vista como falha individual, aparece aqui como sintoma de uma escola que ainda precisa se abrir à escuta, à inovação e à corresponsabilidade com os sujeitos que a habitam. Assim, a resposta pedagógica mais eficaz é aquela que, como argumentam Santos (2007), Freire (1996), Fraser (2006), Monier (2005) e outros autores mobilizados nesta tese, a que rompe com a lógica da exclusão e constrói pertencimento como prática cotidiana de justiça, vínculo e respeito.

Avançando para a terceira questão, os estudantes foram provocados a refletir sobre como a escola pode reconhecer a diversidade presente entre eles não apenas em termos de identidade, mas também de histórias de vida, modos de ser e trajetórias. Para tal esta foi a provocação, **P3 – Na sua perspectiva, de que forma a escola pode reconhecer a diversidade dos alunos e suas experiências únicas para criar um ambiente mais acolhedor?**

Pré-análise - A leitura preliminar das respostas dos alunos revela um entendimento abrangente sobre a importância de reconhecer a diversidade como estratégia essencial para o acolhimento. As falas evidenciam que os alunos desejam ser escutados, compreendidos e representados em suas singularidades. Foram identificadas três grandes categorias temáticas: (a) Valorização da identidade e das histórias de vida dos alunos; (b) Implementação de práticas pedagógicas inclusivas e representativas; (c) Promoção de relações empáticas, seguras e dialogadas no ambiente escolar.

Exploração do material - Os alunos demonstraram sensibilidade ao associar o reconhecimento da diversidade à escuta e ao espaço de expressão. Sendo que (A2) afirmou: *A escola pode ser mais acolhedora dando espaço para os alunos mostrarem suas histórias e culturas. Quando eles se veem representados nas aulas e atividades, se sentem mais respeitados e conectados com o ambiente.*

Essa percepção encontra eco no pensamento de Fraser (2008), que define o reconhecimento como dimensão estrutural da justiça, e em Santos (2007), que critica a monocultura do saber escolar e propõe uma ecologia de saberes que integre diferentes vozes e culturas ao cotidiano escolar.

Outros alunos destacaram a importância de práticas efetivas, como rodas de conversa, dinâmicas de expressão e escuta ativa, para que o acolhimento não seja apenas um discurso, mas uma vivência concreta, como na fala de (A7): *Estabelecer a inclusão social, tendo uma conversa, uma dinâmica ou uma palestra sobre a diversidade em um ambiente escolar. Saber sobre a experiência de cada pessoa também seria um meio de se aproximar e criar uma afinidade entre a equipe pedagógica e os alunos.*

As respostas como a de (A8) também indicam que atividades simples, mas afetivamente significativas, como autorretratos ou apresentações pessoais, podem ser altamente eficazes: *Uma atividade que foi feita em um dos meus primeiros dias na instituição [...] foi um retrato e autorretrato. [...] Notei que essa atividade tornou o ambiente de sala mais acolhedor e facilitou a questão da diversidade.*

Essa valorização das narrativas pessoais remete às ideias de Monier (2005) e Ciampa (1984), que defendem a construção da identidade e do pertencimento a partir do reconhecimento dos sujeitos em sua singularidade e trajetória.

Vários participantes ressaltaram o papel da comunicação, da escuta atenta e da atenção às necessidades emocionais dos alunos como na fala de (A16): *Dando devida atenção às mínimas coisas, principalmente aos pedidos de ajuda dos alunos, que por muita das vezes, buscam ajuda e orientação na escola, mas são totalmente esquecidos.* Essa fala denuncia uma lacuna afetiva que impede o pertencimento e que reforça a importância da criação de espaços seguros e humanizados, como apontam Oliveira (2020) e Abramovay (2015).

Por fim, os alunos defenderam a adoção de um currículo inclusivo, adaptado à diversidade de estilos de aprendizagem e interesses dos estudantes como exemplificado na fala de (A18): *A escola pode criar um ambiente acolhedor reconhecendo a diversidade com um currículo inclusivo, formando educadores e celebrando culturas. Promover diálogo, adaptar o ensino e envolver a comunidade também são fundamentais.*

Tratamento dos Resultados e Interpretação - As respostas dos alunos evidenciam uma compreensão profunda sobre o papel do reconhecimento na construção de um ambiente escolar acolhedor. O que os estudantes demandam da escola é mais do que

tolerância ou aceitação: é visibilidade, valorização e participação ativa nas dinâmicas escolares.

Os alunos apontam que o acolhimento nasce da escuta real, do reconhecimento de suas subjetividades e da integração de suas experiências no cotidiano escolar. Essa percepção está em consonância com Fraser (2008), ao afirmar que o não reconhecimento compromete a autoestima e gera exclusões simbólicas. Para ela, a justiça educacional passa por garantir que todos os alunos possam se ver representados no currículo, nas práticas pedagógicas e nos espaços de convivência.

De forma coerente com Boaventura de Sousa Santos (2007), os alunos rejeitam a lógica excludente da monocultura escolar. Eles indicam que a escola precisa abandonar práticas padronizadas, que ignoram a pluralidade de realidades e modos de ser, para construir um ambiente mais afetivo, dialógico e diverso. O que está em jogo não é apenas a diversidade cultural, mas também a diversidade de trajetórias, formas de aprender, modos de se expressar e realidades familiares.

Além disso, as falas apontam que práticas simples como dinâmicas de grupo, exposições culturais e autorrepresentações podem ser poderosas ferramentas de inclusão. Isso reforça a ideia de que o pertencimento se constrói nas pequenas ações cotidianas, nas escutas verdadeiras, nos olhares que reconhecem.

Monier (2005), ao tratar da importância do vínculo e da escuta, contribui para compreender como o acolhimento escolar deve considerar a totalidade do aluno, sua história, seu território, seus afetos e seus silêncios. Já Ciampa (1984) e Deschamps e Moliner (2009) explicam que a identidade e a autoimagem dos alunos são diretamente influenciadas pela forma como são percebidos e reconhecidos no grupo social.

Assim, é possível afirmar que reconhecer a diversidade dos alunos é reconhecer sua humanidade. É afirmar que cada sujeito carrega um mundo que precisa ser escutado. A escola, enquanto espaço social e político, deve se posicionar ativamente para romper com silenciamentos, escutar subjetividades e acolher as múltiplas formas de existir promovendo, com isso, um ambiente verdadeiramente inclusivo, democrático e transformador.

O Quadro 18 a seguir, sintetiza os principais achados da P3, organizando as categorias temáticas extraídas das falas dos alunos. As unidades de registro foram mantidas em sua forma integral, assegurando a fidelidade à narrativa dos participantes e permitindo uma articulação precisa com os referenciais teóricos que fundamentam esta tese.

Quadro 18 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P3 – Alunos)

Categoria Temática	Unidade de Registro	Respondente	Referenciais Teóricos
Representatividade e escuta ativa	“A escola pode ser mais acolhedora dando espaço para os alunos mostrarem suas histórias e culturas. Quando eles se veem representados nas aulas e atividades, se sentem mais respeitados e conectados com o ambiente.”	(A2)	Fraser (2008); Santos (2007)
Comunicação e construção coletiva	“Através da comunicação. Não basta tirar conclusões apenas pela observação [...] é necessário haver uma troca de informações.”	(A6)	Monier (2005); Oliveira (2020)
Acolhimento e saúde emocional	“Ouvindo e acolhendo os diversos tipos de adolescentes, sem discriminação e, não menos importante, com o auxílio psicológico.”	(A4)	Abramovay (2015)
Experiências pedagógicas afetivas	“Uma atividade que foi feita nos meus primeiros dias [...] retrato e autorretrato [...] tornou o ambiente de sala mais acolhedor e facilitou a questão da diversidade.”	(A8)	Ciampa (1984); Monier (2005)
Currículo inclusivo e celebração cultural	“A escola pode criar um ambiente acolhedor reconhecendo a diversidade com um currículo inclusivo, formando educadores e celebrando culturas.”	(A18)	Santos (2007); Fraser (2008)
Eventos culturais e conexão relacional	“A escola também pode reconhecer a diversidade realizando eventos culturais e ouvindo as histórias dos alunos.”	(A12)	Fraser (2008)
Dinâmicas e empatia	“Dinâmicas seria uma boa forma, pesquisas de campo, e entender a necessidade de cada um dentro do ambiente escolar.”	(A14)	Deschamps e Moliner (2009); Oliveira (2020)
Espaços seguros e metodologias diversas	“Criar espaços seguros para expressão e adotar práticas pedagógicas que atendam estilos variados de aprendizagem são essenciais.”	(A19)	Coutinho (2009); Deschamps e Moliner (2009)
Atenção às subjetividades	“Dando devida atenção às mínimas coisas, principalmente aos pedidos de ajuda dos alunos [...] gerando frustração e tirando a confiança.”	(A16)	Monier (2005); Santos (2007)

Fonte: Autor

A análise da P3 evidencia que os alunos reconhecem que o acolhimento escolar só se efetiva quando há reconhecimento da diversidade, práticas pedagógicas conectadas às experiências dos sujeitos, escuta ativa e diálogo constante. Para eles, a escola deve ser mais do que um espaço de transmissão de conteúdos; deve ser um território de expressão,

de trocas e de valorização das diferenças. O que nos leva a crer que em seu caminhar, deve buscar, ir para além de sua função normativa, deve se reconhecer como espaço de pertencimento coletivo, capaz de construir justiça simbólica e identitária para todos que dela fazem parte.

Dando continuidade a quarta questão aprofunda a análise sobre a experiência escolar ao convocar os alunos a refletirem sobre as consequências da ausência de espaços e momentos de socialização em suas trajetórias. Ao pedir que compartilhem exemplos pessoais, a pergunta humaniza o debate e evidencia que o pertencimento não se constrói apenas por meio de práticas pedagógicas planejadas, mas também nas trocas informais, nos vínculos interpessoais e na convivência cotidiana. Afim de aprofundar sobre a experiência escolar foi proposta a **P4 – De que jeito a insuficiência de oportunidades de socialização afeta sua vivência escolar e sua sensação de pertencimento? Poderia oferecer um exemplo pessoal?**

Pré-análise - A quarta pergunta teve como propósito investigar os efeitos da escassez de oportunidades de socialização no cotidiano escolar, especificamente em relação à vivência estudantil e à construção do sentimento de pertencimento. A leitura preliminar das 20 respostas revelou a recorrência de percepções associadas ao isolamento, ao distanciamento emocional, à fragilidade dos vínculos interpessoais e aos impactos subjetivos sobre a autoestima e o desempenho acadêmico. A ausência de espaços e tempos de convivência é percebida pelos alunos como um obstáculo direto à sua integração no espaço escolar.

Exploração do material - As falas dos alunos evidenciam com clareza que a socialização não é um aspecto acessório da vida escolar, mas uma dimensão constitutiva da experiência educativa. Diversos estudantes apontam que, quando lhes faltam oportunidades de interação, seja entre pares ou com professores, surgem sentimentos de inadequação, desmotivação e exclusão.

Alguns depoimentos são especialmente sensíveis ao descrever como essa ausência se traduz em vivências de isolamento ou invisibilidade. Para **(A6)**, *quando você se sente excluído ou não possui oportunidade de socializar, você automaticamente se exclui e se sente mal. Isso prejudica a visão do aluno sobre a escola, sobre os colegas e até sobre si mesmo*. Sua experiência evidencia como a exclusão não é apenas uma imposição externa, mas também um processo de interiorização da não pertença, como discutido por Fraser (2008), ao abordar os efeitos da falta de reconhecimento sobre a constituição da identidade. A fala de **(A8)** oferece uma vivência semelhante, relatando que, ao mudar de

turma, *não houveram formas para me inserir no ambiente, além de uma apresentação formal [...] mesmo que tentasse não era fácil me inserir nos grupos presentes*. Ambos os relatos demonstram que a falta de intencionalidade institucional na promoção da convivência fragiliza o pertencimento.

Outros respondentes destacam o impacto emocional mais profundo desse afastamento. O caso de (A9) é particularmente contundente: *durante a maior parte da minha vida escolar, estar em um ambiente com outras crianças ou adolescentes foi algo difícil, meu corpo sempre foi alvo de piadas e ofensas [...], me deixando a sensação de não poder pertencer a alguns lugares e me causando um bloqueio emocional*. A extensão das consequências relatadas, que incluem transtornos psíquicos e físicos, ecoa a análise de Ciampa (1984), que afirma que a construção da identidade é diretamente atravessada pelos vínculos (ou sua ausência) no espaço social. O não pertencimento, nesses termos, não é apenas simbólico, mas encarnado na dor cotidiana.

A ausência de socialização também aparece associada à deterioração do engajamento escolar. Como aponta (A10), *se o que eu faço e me esforço não é valorizado e levado em consideração, automaticamente vou sempre ficar com receio de não ser valorizada*. A percepção de que o esforço é ignorado gera desmotivação, tal como analisado por Monier (2005), para quem o reconhecimento é a base afetiva da permanência dos sujeitos nos espaços educativos. Essa mesma lógica se apresenta na fala de (A12): *em aulas sem trabalhos em grupo, não consegui conhecer bem algumas pessoas, o que afetou minha sensação de pertencimento*. Aqui, nota-se que a organização das práticas pedagógicas pode contribuir tanto para o fortalecimento quanto para o enfraquecimento dos vínculos sociais.

Outros alunos, como (A3) e (A13), apontam uma dinâmica de fragmentação nos relacionamentos escolares: *cada um fica no seu canto, ou em seu grupo e não conversam com as pessoas que não conseguem interagir*, diz (A3); já (A13) reconhece que *as pessoas vivem muito em grupos, não sendo tão abertos à diversidade*. Essas observações dialogam com Deschamps e Moliner (2009), que tratam da exclusão simbólica como fenômeno que delimita quem pode ou não ser legitimado em um grupo social, inclusive no ambiente escolar.

A percepção sobre a função da escola no enfrentamento da exclusão também aparece na fala do aluno (A7) indica que: *a falta de comunicação entre a equipe pedagógica e os alunos traz uma insegurança de se abrir para socializar*, sugerindo a realização de dinâmicas como estratégia para superação dessa barreira. De modo

semelhante, (A14) observa que: *os alunos com menos socialização são os que menos se sentem confortáveis no ambiente escolar*, o que reforça a tese de Santos (2007) sobre o papel da escola como espaço de mediação e reconstrução da experiência social.

Há também quem compreenda os efeitos de forma mais subjetiva e silenciosa, (A11), por exemplo, diz: *já senti que não pertencia a algum grupo, o que impactou na minha motivação e desempenho*, enquanto (A17) resume com simplicidade: *sem socialização você fica meio sem rumo e sentido na escola*. Essas falas condensam a sensação de desencaixe que habita a experiência de muitos estudantes, especialmente os mais tímidos ou os que não se encaixam nas normas sociais vigentes, como lembra Mounier (2005).

Ainda que a maioria das falas revele algum nível de sofrimento ou desconforto diante da falta de socialização, há exceções, (A19) por exemplo, afirma: *não me afeta em nada, não gosto de muita socialização e acho que não dá para se socializar com os animais conhecidos como “alunos”*. A fala irônica e agressiva pode ser lida como sintoma de um sujeito já desconectado da possibilidade de pertencimento, que, ao rejeitar o coletivo, expressa uma tentativa de autoproteção contra novas rejeições, conforme discutido por Ciampa (1984).

Dessa forma, as falas dos alunos tornam evidente que a falta de oportunidades de socialização não afeta apenas a dinâmica das relações interpessoais, mas compromete a própria estrutura da experiência escolar, gerando exclusão, sofrimento e desengajamento.

Tratamento dos Resultados e Interpretação - A análise das respostas dos alunos à P4 revela de maneira contundente que a insuficiência de oportunidades de socialização atua como um obstáculo direto à construção do pertencimento escolar. A escola, nesse cenário, deixa de ser espaço de encontro e torna-se território de isolamento, onde o silêncio, a indiferença e a fragmentação relacional minam os vínculos afetivos, a motivação e a experiência coletiva de aprendizagem. As falas demonstram que o pertencimento não pode ser entendido apenas como uma sensação subjetiva, mas como o resultado de condições objetivas de interação, reconhecimento e escuta.

Ao trazerem vivências de exclusão, retraimento e invisibilidade, os alunos revelam como a ausência de espaços formais e informais de convivência – tais como rodas de conversa, atividades em grupo, rituais de acolhimento e momentos de descontração – produz não apenas o afastamento dos colegas, mas também o distanciamento do próprio processo educativo. A indiferença institucional à socialização, apontada em falas como a de (A6), que menciona a participação forçada e sem escuta, ou a de (A8), que relata o

deslocamento diante da ausência de integração em uma nova turma, denuncia uma escola que muitas vezes negligencia o papel da convivência como dimensão formativa.

O caso de (A9), que narra as consequências físicas e psicológicas da rejeição social, explicita a gravidade do não pertencimento. Aqui, a escola deixa de ser um espaço de proteção e passa a operar, ainda que de forma tácita, como reprodutora de violências simbólicas. Essa dinâmica ecoa os alertas de Fraser (2008), ao discutir a injustiça vinculada à ausência de reconhecimento, e de Boaventura de Sousa Santos (2007), ao denunciar as linhas abissais que marginalizam os sujeitos e os colocam fora do universo dos considerados “legítimos”.

Ao mesmo tempo, as respostas também apontam caminhos de superação. A proposta de (A7), de dinâmicas que promovam aproximação, ou a percepção de (A12), sobre o impacto positivo dos trabalhos em grupo, indicam que há possibilidades concretas e acessíveis de transformar esse quadro. Monier (2005) sustenta que a convivência é uma construção intencional e que a escola precisa produzir rotinas e rituais que estimulem o reconhecimento mútuo, a solidariedade e o cuidado com o outro. Nesse sentido, promover o pertencimento significa, antes de tudo, gerar condições para que os sujeitos se encontrem e sejam escutados em sua inteireza.

Assim, os dados coletados reafirmam a urgência de um compromisso institucional com práticas que fortaleçam os vínculos sociais no ambiente escolar. Isso implica rever metodologias pedagógicas, repensar os espaços físicos, promover a escuta ativa e, sobretudo, reconhecer que a socialização é um direito e uma necessidade formativa. Em suma, o pertencimento não nasce do acaso, mas da intencionalidade de um projeto educativo que reconheça a convivência como eixo estruturante da escola democrática, inclusiva e humanizadora.

O Quadro 19 a seguir, sintetiza os principais achados da análise da P4, evidenciando que a falta de socialização escolar compromete o sentimento de pertencimento dos alunos, afeta sua saúde emocional, debilita suas relações interpessoais e limita sua integração comunitária. As falas analisadas confirmam a centralidade da socialização para a formação escolar, apontando para a urgência de uma prática educativa que favoreça a convivência, a escuta ativa e o reconhecimento das singularidades dos estudantes.

Quadro 19 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P4 – Alunos)

Categoria Temática	Unidade de Registro	Respondente	Referenciais Teóricos
Exclusão e retraimento emocional	“Quando você se sente excluído ou não possui oportunidade de socializar, você automaticamente se exclui e se sente mal. [...] é muito ruim estar em um ambiente no qual não te dão a oportunidade de participar.”	(A6)	Fraser (2008); Santos (2007)
Dificuldade de integração e acolhimento	“Não houveram formas para me inserir no ambiente [...], mesmo que tentasse não era fácil me inserir nos grupos presentes.”	(A8)	Monier (2005)
Trauma e exclusão prolongada	“Estar em um ambiente com outras crianças ou adolescentes foi algo difícil, meu corpo sempre foi alvo de piadas [...] me causando um bloqueio emocional.”	(A9)	Ciampa (1984); Deschamps e Moliner (2009)
Desvalorização e desmotivação	“Se o que eu faço e me esforço não é valorizado [...], automaticamente vou sempre ficar com receio de não ser valorizada.”	(A10)	Monier (2005)
Falta de espaço para vínculos significativos	“Em aulas sem trabalhos em grupo, não consegui conhecer bem algumas pessoas, o que afetou minha sensação de pertencimento.”	(A12)	Oliveira (2020); Fraser (2008)
Fragmentação dos vínculos interpessoais	“Cada um fica no seu canto, ou em seu grupo e não conversam com as pessoas que não conseguem interagir.”	(A3)	Deschamps e Moliner (2009)
Grupos fechados e barreiras à diversidade	“As pessoas vivem muito em grupos, não sendo tão abertos à diversidade.”	(A13)	Fraser (2008)
Falta de escuta institucional	“A falta de comunicação entre a equipe pedagógica e os alunos traz uma insegurança de se abrir para socializar.”	(A7)	Santos (2007); Oliveira (2020)
Sentimento de exclusão subjetiva	“Já senti que não pertencia a algum grupo, o que impactou na minha motivação e desempenho.”	(A11)	Monier (2005)
Ausência de sentido na vivência escolar	“A socialização te faz se sentir mais acolhido, então sem ela você fica meio sem rumo e sentido na escola.”	(A17)	Monier (2005); Ciampa (1984)
Negação da convivência escolar	“Não me afeta em nada, não gosto de muita socialização e acho que não dá para se socializar com os animais conhecidos como 'alunos'.”	(A19)	Ciampa (1984)

Fonte: Autor

A análise da P4 evidencia que a insuficiência de oportunidades de socialização impacta profundamente a vivência escolar, o bem-estar psíquico e a constituição do pertencimento dos estudantes. As falas expressam sofrimento, retraimento, experiências

de invisibilidade e, em alguns casos, traumas graves que demandam atenção psicopedagógica.

E nesse contexto podemos afirmar que a escola, enquanto espaço de formação integral, precisa assumir a responsabilidade de promover vínculos, respeito, integração e acolhimento ativo como base para a aprendizagem, a saúde emocional e o direito de todos ao pertencimento.

Adentrando a quinta questão, esta propõe uma inflexão, deslocando a centralidade das responsabilidades institucionais para a perspectiva do estudante, instigando-o a pensar sobre seu próprio papel na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Trata-se de uma provocação que, mais do que buscar respostas corretas, convida à autorreflexão sobre a ética do convívio e sobre as pequenas ações cotidianas que podem contribuir para a edificação de vínculos mais solidários e democráticos no espaço escolar. Sendo a **P5 – De que maneira você, como estudante, poderia atuar para promover um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso?**

Pré-análise - As respostas à quinta pergunta, evidenciam que os alunos não se colocam como espectadores passivos do ambiente escolar: reconhecem, em maior ou menor grau, seu papel na construção da inclusão e do respeito mútuo. Três eixos estruturam o material coletado: **(a)** práticas de empatia e respeito como atitudes individuais transformadoras; **(b)** envolvimento em ações concretas de mediação, diálogo e acolhimento; **(c)** consciência do impacto das próprias atitudes na coletividade escolar.

Exploração do material - As respostas dos estudantes à P5 revelam não apenas o desejo de viver em um ambiente mais inclusivo e respeitoso, mas também uma compreensão madura de que esse ambiente é construído coletivamente, por meio de atitudes cotidianas. O sentimento de pertencimento, portanto, não é somente aquilo que se recebe da escola, mas também aquilo que se constrói junto a ela, um movimento que exige empatia, escuta e protagonismo. Essa concepção ativa de pertencimento, presente em várias falas, reflete o que Monier (2005) denomina como “movimento de reciprocidade afetiva”, isto é, o sujeito pertence quando se sente acolhido e quando também acolhe.

Muitos estudantes expressaram o entendimento de que as atitudes individuais são catalisadoras do clima escolar. A fala de **(A1)**: *Tendo empatia*. Ainda que sintética, inaugura um posicionamento relacional fundamental: o pertencimento se enraíza no gesto de considerar o outro como legítimo. O aluno **(A2)** complementa essa ideia: *Acolhendo todos e respeitando as individualidades de cada um, isso é essencial em qualquer*

ambiente social, principalmente nas escolas. Aqui, a inclusão não é tratada como concessão, mas como postura ética diante da diversidade. Essa compreensão se alinha à noção de “reconhecimento” em Nancy Fraser (2008), para quem a justiça passa, necessariamente, pela legitimação das identidades e histórias que compõem o coletivo.

Para além das posturas individuais, algumas falas propõem ações colaborativas e sistematizadas de convivência, que dialogam diretamente com os desafios da inclusão no cotidiano escolar, como propõe (A9): *Procurando promover rodas de conversa e acolhimento, podendo ser algo como um clube ou reuniões periódicas para quem se sentisse à vontade participar.* Já (A7) sugere: *Fazendo uma dinâmica com grupos diversos, elaborando jogos que seriam direcionados para a diversidade e inclusão.* Estas proposições ressoam a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2007) sobre “ecologias de saberes” e sobre o direito de todos a ocuparem os espaços de produção de conhecimento e de convivência, desafiando o modelo monocultural ainda presente em muitas escolas.

Há também aqueles que compreendem o papel do exemplo como pedagogia relacional. Para (A6), *Se eu mostrar que prezo por respeito, que sei ouvir mas também quero ser ouvida, eu acredito que a outra pessoa vai responder de uma forma parecida.* A lógica aqui é dialógica e afirmativa: a transformação do outro passa por um compromisso de autorresponsabilidade. Ciampa (1984) reforça que o sujeito é, também, produto de sua historicidade e das trocas simbólicas que estabelece com os outros. Assim, a convivência respeitosa não é um valor abstrato, mas um processo que se constitui pela ação mútua e pela escuta ativa.

O papel do acolhimento aos colegas em situação de vulnerabilidade aparece em (A18): *Dialogar sobre diversidade, respeitar opiniões e participar de atividades culturais. Apoiar colegas isolados e denunciar bullying também são essenciais para criar um ambiente acolhedor para todos.* Essa fala amplia a noção de participação ao incluir a denúncia de práticas excludentes, o que reforça o papel ético do aluno diante da injustiça social escolar. Da mesma forma, (A12) compartilha: *Participando de grupos de diversidade, incentivando conversas sobre respeito e apoiando colegas excluídos.* Ambas se conectam à noção de agência coletiva, proposta por Fraser (2008), segundo a qual o empoderamento de sujeitos marginalizados depende tanto de reformas estruturais quanto de práticas cotidianas de reconhecimento.

A ideia de que a mudança começa com pequenas ações, ainda que simbólicas, aparece com força em (A4): *Fazendo minha parte como pessoa, educada, respeitosa,*

inclusiva e participante, para que assim no futuro eu possua mais oportunidades pois fiz bom proveito do EM, aprendendo também a conviver com diversas realidades. Essa visão antecipa o pertencimento como projeto de futuro, como formação para a cidadania. A escola aparece, nesse contexto, como lugar não apenas de transmissão de conteúdos, mas de lapidação da sensibilidade social, o que está de acordo com os apontamentos de Oliveira (2020), ao defender que o reconhecimento do outro enquanto sujeito é um valor estruturante da educação democrática.

No entanto, nem todas as respostas são afirmativas, como na declaração de (A16): *Não vejo uma forma que eu poderia ajudar, mas o ideal seria cada jovem fazer sua parte e haver principalmente diálogo.* Essa fala, ainda que marcada por certa desmobilização, denuncia um limite: os espaços de participação estudantil ainda são frágeis, e os alunos, por vezes, não se percebem como agentes ativos na transformação do ambiente escolar. É o que Boaventura de Sousa Santos (2007) chamaria de ausência fabricada, uma invisibilização que não nasce da incapacidade, mas da negação simbólica de que sua voz importa.

Outros alunos reforçam o valor da convivência respeitosa como base das relações escolares, (A14) diz: *Respeitando a individualidade de cada um, seu espaço, limites, entre outros.* Enquanto que (A17) propõe: *Auxiliando os alunos com dificuldade a aprender, dando uma ajuda incluindo ela na sociedade escolar.* Essas posturas de cuidado e apoio remetem à ideia de pertencimento como vínculo solidário, no qual cada sujeito é responsável por garantir o acesso do outro ao coletivo. Como sustenta Deschamps e Moliner (2009), as práticas inclusivas emergem não apenas de políticas, mas das disposições sociais dos sujeitos no interior do grupo.

Por fim, ainda que marcada por linguagem crítica e informal, a fala de (A19) evidencia uma tensão real: *as pessoas poderiam ter mais compreensão, ser mais educadas, pois educação vem de casa e é uma coisa básica de se ter, poderiam parar de achar que são animais não domesticados.* Embora expressa com indignação, a fala aponta para a ausência de convivência respeitosa e o quanto isso fere o sentimento de pertencimento. Aqui, o reconhecimento da diferença não é apenas desafio, mas urgência.

Tratamento dos Resultados e Interpretação - A análise da P5 reforça que o pertencimento escolar não é apenas uma demanda dirigida aos adultos da instituição, mas um compromisso que os próprios estudantes estão dispostos a assumir. As respostas mostram que, mesmo diante de limitações estruturais e simbólicas, os alunos reconhecem o poder de seus gestos cotidianos: acolher, escutar, respeitar, intervir diante de exclusões,

propor encontros. Esses são atos que, ainda que pequenos, desconstróem barreiras e reconstróem vínculos.

Essa percepção aponta para uma escola que pode ser regenerada a partir das margens, das relações entre os alunos, dos microespaços de convivência que, muitas vezes, escapam ao olhar institucional. O aluno que acolhe o colega excluído, que propõe uma roda de conversa, que decide respeitar a diferença mesmo quando não compreendida, ele rompe com a lógica das linhas abissais que Santos (2007) denuncia e constrói um ambiente em que a diversidade é vivida como riqueza e não como ameaça.

Ao mesmo tempo, as falas revelam que esse processo não é espontâneo. É preciso que a escola reconheça e potencialize essas iniciativas, criando canais institucionais de escuta e participação, valorizando os saberes que emergem dos próprios estudantes e ressignificando as formas tradicionais de convivência. Como propõe Fraser (2008), a justiça educativa implica criar condições reais de voz, representação e reconhecimento, inclusive entre os próprios alunos.

A fim de sintetizar os achados da P5 apresentamos o Quadro 20 a seguir:

Quadro 20 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P5 – Alunos)

Categoria Temática	Unidade de Registro	Respondente	Referenciais Teóricos
Empatia e respeito como base relacional	“Acolhendo todos e respeitando as individualidades de cada um, isso é essencial em qualquer ambiente social, principalmente nas escolas.”	(A2)	Monier (2005); Fraser (2008)
Ações de convivência e escuta ativa	“Procurando promover rodas de conversa e acolhimento, podendo ser algo como um clube ou reuniões periódicas para quem se sentisse à vontade participar.”	(A9)	Santos (2007); Abramovay (2015)
Inclusão e apoio a colegas em vulnerabilidade	“Como estudante, posso promover um ambiente escolar inclusivo ao dialogar sobre diversidade, respeitar opiniões e participar de atividades culturais. Apoiar colegas isolados e denunciar bullying.”	(A18)	Fraser (2008); Deschamps e Moliner (2009)
Exemplo pessoal e postura transformadora	“Interagindo com respeito com as pessoas que me cercam nesse ambiente. Se eu mostrar que prezo por respeito, que sei ouvir mas também quero ser ouvida, eu acredito que a outra pessoa vai responder de uma forma parecida.”	(A6)	Ciampa (1984); Oliveira (2020)
Participação ativa e valorização da diversidade	“Fazendo minha parte como pessoa, educada, respeitosa,	(A4)	Santos (2007); Monier (2005)

	inclusiva e participante, para que assim no futuro eu possua mais oportunidades (...) convivendo com diversas realidades.”		
Respeito às diferenças e promoção do coletivo	“Respeitando a individualidade de cada um, seu espaço, limites, entre outros.”	(A14)	Deschamps e Moliner (2009); Oliveira (2020)
Reconhecimento das limitações e crítica social	“Não vejo uma forma que eu poderia ajudar, mas o ideal seria cada jovem fazer sua parte e haver principalmente, diálogo.”	(A16)	Santos (2007)
Cuidado e apoio no processo de aprendizagem	“Auxiliando os alunos com dificuldade a aprender, dando uma ajuda incluindo ela na sociedade escolar.”	(A17)	Monier (2005); Fraser (2008)
Denúncia da ausência de respeito	“As pessoas poderiam ter mais compreensão, ser mais educadas, pois educação vem de casa e é uma coisa básica de se ter (...)”	(A19)	Deschamps e Moliner (2009)

Fonte: Autor

A partir dos dados da P5, compreendemos que o estudante não é apenas alguém a quem se deve garantir pertencimento, mas também um sujeito ativo que pode e quer produzir pertencimento. Sua atuação, quando orientada pela empatia, pelo respeito e pela abertura ao diálogo, transforma o espaço escolar em um território de vínculos, onde as diferenças não se anulam, mas se encontram. Essa é, talvez, a lição mais potente dessa etapa da pesquisa: a inclusão é sempre um gesto partilhado.

Avançando nas análises na P6, o olhar é direcionado para à figura docente e à sua importância no fortalecimento dos vínculos escolares, ao questionar os alunos sobre quais ações os professores poderiam adotar para ampliar a sensação de pertencimento no ambiente escolar. A questão parte do reconhecimento de que o professor, mais do que transmissor de conteúdos, ocupa um lugar simbólico potente na mediação das relações escolares e na constituição de espaços de reconhecimento. O que se busca é compreender, pela perspectiva discente, como a presença, a escuta, o diálogo e as práticas pedagógicas podem ser ressignificadas para além da técnica, produzindo pertencimento e legitimando os sujeitos em sua diversidade.

Para tal perguntou-se na **P6 - A relação com os professores desempenha um papel crucial no sentido de pertencimento. Que ações você gostaria que os educadores utilizassem para reforçar essa conexão?** E

Pré-análise - As respostas dos estudantes à P6 demonstram que a conexão com os educadores é percebida como elemento central na vivência escolar e no fortalecimento do pertencimento. A leitura preliminar das falas permitiu a identificação de três grandes

eixos temáticos: (a) escuta ativa, diálogo e empatia como fundamentos da relação educativa; (b) práticas pedagógicas dinâmicas, feedbacks construtivos e reconhecimento dos esforços; (c) acolhimento emocional, valorização da diversidade e equidade nas interações.

Exploração do Material - A partir das falas dos alunos, nota-se que a construção de vínculos significativos com os professores envolve, antes de tudo, escuta ativa, diálogo horizontal e empatia na relação cotidiana. O estudante (A1) sintetiza essa ideia ao afirmar que os educadores devem: *entender e compreender melhor sobre cada aluno, todo mundo tem problemas e pode não estar em um bom dia*. Essa sensibilidade às experiências individuais se conecta à perspectiva de Monier (2005), que defende a escuta como um dos pilares da relação de pertencimento no espaço escolar.

De modo semelhante, (A2) afirma: *Conversar mais com os alunos, escutar mais o que eles têm pra dizer e expressar e dar a oportunidade de cada aluno se conhecer melhor*. Essa fala não apenas propõe o diálogo, mas destaca o autoconhecimento como processo educativo mediado pela escuta do outro, o que se articula com Ciampa (1984) ao reconhecer a identidade como um processo intersubjetivo e inacabado.

Outros alunos reiteram a importância de práticas comunicacionais respeitadas e afetuosas, como (A4), ao declarar: *O diálogo direto entre educador e aluno é imprescindível, acho que com simpatia, empatia e participação nas aulas ajudaria*. Em consonância, (A6) propõe: *Quando for necessário chegar e chamar o aluno para conversar. Mostrar-se receptivo e não tratar o aluno de forma grossa. Incentivar o aluno quando reconhecer que esse se esforçou. Mostrar caminhos acadêmicos ou profissionais e oferecer ajuda para ensiná-lo*. Essa proposta de acolhimento ativo e orientação projetiva remete à noção de “mediação simbólica” descrita por Oliveira (2020), em que o professor é visto como agente de cuidado e orientação identitária.

No campo das práticas pedagógicas concretas, os alunos reivindicam metodologias mais envolventes, atualizadas e participativas, (A5) observa: *Explicar melhor, saber o que está falando. Utilizar métodos atualizados pra ensinar e não ficar por horas falando e falando na cabeça do aluno porque dessa forma não absorvemos nada*. Em linha semelhante, (A8) defende: *Mais atividades dinâmicas, demonstrar interesse pela própria matéria lecionada e com o estudo do aluno, tentar entender outros pontos de vista e estar aberto a mudanças que sejam vistas como progresso*. Ambas as falas dialogam com Fraser (2008), ao trazerem à tona a necessidade de práticas

pedagógicas que promovam o reconhecimento dos alunos como sujeitos capazes de pensar, propor e construir saberes junto ao educador.

O desejo de acolhimento e valorização emocional também emerge com força na fala de (A12) ao apontar: *Também seria legal se eles reconhecessem nossos esforços e conquistas, mesmo as pequenas. Atividades em grupo e feedback positivo ajudam muito a gente se sentir parte da turma.* Esse reconhecimento cotidiano, mesmo em pequenas atitudes, é um fator-chave na formação da autoestima e na promoção de vínculos. A esse respeito, Deschamps e Moliner (2009) defendem que a valorização simbólica no grupo é constitutiva do sentimento de pertencimento e da identidade social dos sujeitos.

Outro ponto sensível diz respeito à equidade nas relações entre professor e aluno, tema abordado por (A10): *Redução do favoritismo, e o aumento da equidade para com os alunos, de tal forma que todos se sintam acolhidos e enxergados pelos docentes, além de demonstrarem que estão ali de prontidão para ajudar e ensinar com toda a dedicação.* A ausência de imparcialidade docente é percebida como barreira para a formação de vínculos com todos os alunos. Fraser (2008) lembra que o pertencimento também se constrói a partir de condições justas de reconhecimento, o que inclui o tratamento igualitário nas interações escolares.

Por fim, algumas falas expressam cansaço ou ressentimento diante de práticas excludentes, como encontramos na fala de (A19): *Gostaria que os professores tomassem mais atitude e não só aceitar qualquer palhaçada que os alunos endiabrados fazem, assim acho que criaria um ambiente mais agradável tanto para os demais alunos tanto para os professores.* A crítica revela a frustração de quem deseja um ambiente ordenado, respeitoso e formativo. Já (A20) sintetiza a ideia central de todas as falas: *Não apenas fazer seu trabalho, mas sim também criar vínculos.* A pedagogia, portanto, não pode se resumir à transmissão de conteúdos, mas deve criar espaços de encontro, cuidado e reconhecimento mútuo.

Tratamento dos Resultados e Interpretação - A análise das respostas dos alunos evidencia, de maneira contundente, que o vínculo com os professores é um dos pilares estruturantes do sentimento de pertencimento escolar. O educador não é apenas um transmissor de saber, mas um mediador de significados, um potencial agente de escuta, acolhimento e orientação. Quando os estudantes se sentem vistos, ouvidos e valorizados por seus professores, o ambiente escolar se torna mais humano, afetivo e propício ao aprendizado.

As falas apontam que os alunos desejam relações educativas baseadas na escuta ativa, no respeito mútuo, na empatia e no reconhecimento das diferenças. Ao mesmo tempo, denunciam práticas docentes que minam a confiança, como o autoritarismo, o favoritismo e a indiferença. A valorização das conquistas, o uso de metodologias participativas e o apoio emocional são práticas pedagógicas que, segundo os alunos, potencializam a sensação de pertencimento, criam oportunidades de engajamento e ampliam a motivação para o convívio e para o estudo.

Esses achados reforçam a tese de que a construção de um ambiente inclusivo passa inevitavelmente pela qualidade das relações entre alunos e professores, e que essa relação precisa ser continuamente cultivada. Como defendem Fraser (2008), Monier (2005) e Santos (2007), práticas educativas que reconhecem as singularidades dos sujeitos, que validam suas trajetórias e que promovem o diálogo, são fundamentais para enfrentar as linhas abissais da exclusão simbólica e para consolidar a escola como espaço de pertencimento, justiça e transformação social.

A seguir no quadro 21, apresentamos a síntese dos achados da análise das respostas dos participantes:

Quadro 21 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P6 – Alunos)

Categoria Temática	Unidade de Registro	Respondente	Referenciais Teóricos
Escuta ativa, empatia e acolhimento emocional	“Conversar mais com os alunos, escutar mais o que eles têm pra dizer e expressar e dar a oportunidade de cada aluno se conhecer melhor.”	(A2)	Monier (2005); Santos (2007)
Ações de orientação e apoio individualizado	“Mostrar-se receptivo e não tratar o aluno de forma grossa. Incentivar o aluno quando reconhecer que esse se esforçou. Mostrar caminhos acadêmicos ou profissionais e oferecer ajuda para ensiná-lo.”	(A6)	Oliveira (2020); Monier (2005)
Práticas pedagógicas participativas e atualizadas	“Mais atividades dinâmicas, demonstrar interesse pela própria matéria lecionada e com o estudo do aluno, tentar entender outros pontos de vista e estar aberto a mudanças que sejam vistas como progresso.”	(A8)	Fraser (2008); Ciampa (1984)
Reconhecimento das conquistas e feedback positivo	“Seria legal se eles reconhecessem nossos esforços e conquistas, mesmo as pequenas. Atividades em grupo e feedback positivo ajudam muito a gente se sentir parte da turma.”	(A12)	Deschamps e Moliner (2009); Monier (2005)
Promoção de equidade e combate ao favoritismo	“Redução do favoritismo, e o aumento da equidade para com os alunos, de tal forma que todos se sintam acolhidos e enxergados pelos docentes, além de demonstrarem que	(A10)	Fraser (2008); Santos (2007)

	estão ali de prontidão para ajudar e ensinar com toda a dedicação.”		
Diálogo, humanização e aproximação relacional	“O diálogo direto entre educador e aluno é imprescindível, acho que com simpatia, empatia e participação nas aulas ajudaria.”	(A4)	Santos (2007); Monier (2005)
Criação de vínculos e relações afetivas	“Não apenas fazer seu trabalho, mas sim também criar vínculos.”	(A20)	Monier (2005); Ciampa (1984)
Combate a práticas desrespeitosas e exclusão	“Gostaria que os professores tomassem mais atitude e não só aceitar qualquer palhaçada que os alunos endiabrados fazem, assim acho que criaria um ambiente mais agradável tanto para os demais alunos tanto para os professores.”	(A19)	Fraser (2008); Deschamps e Moliner (2009)
Incentivo à inclusão e atenção aos mais isolados	“Dar mais atenção e conversar mais com aqueles alunos que não se sentem inclusivos.”	(A17)	Santos (2007)
Abertura ao diálogo informal e escuta espontânea	“Acho que os professores poderiam ser mais abertos e acessíveis, tipo ter momentos de conversa informal.”	(A12)	Monier (2005); Oliveira (2020)

Fonte: Autor

A análise da P6 demonstra que os alunos desejam que a relação com os professores seja humana, dialógica, justa e intelectualmente estimulante. A docência, para eles, não é apenas função técnica, mas compromisso ético com a formação do outro. Reivindicam empatia, escuta, reconhecimento, igualdade de tratamento, criatividade pedagógica e firmeza ética, elementos centrais para o pertencimento escolar.

Essas demandas nos permitem compreender o pertencimento como fenômeno construído nas relações pedagógicas concretas, no reconhecimento mútuo e na justiça das interações cotidianas. O professor, nessa perspectiva, é figura central na construção (ou na negação) do pertencimento escolar.

A pergunta P7, propõe uma reflexão sobre o papel da coordenação escolar na promoção de um ambiente inclusivo, convidando os estudantes a expressarem suas percepções quanto à função mediadora desse setor na dinâmica cotidiana da escola. A pergunta busca compreender se, e em que medida, os alunos reconhecem na coordenação um agente ativo na construção de um clima escolar acolhedor, democrático e equitativo. Sendo a **P7 - Como você enxerga a função da coordenação escolar na criação de um clima inclusivo? Quais iniciativas você considera necessárias para que essa mediação seja efetiva?**

Pré-análise - Ao responderem à pergunta P7, os estudantes revelam concepções variadas sobre a atuação da coordenação escolar: ora como promotora de escuta,

mediação e inclusão; ora como instância ausente, burocratizada e pouco sensível às realidades dos alunos. Essas percepções permitem mapear três eixos centrais: (a) a expectativa de uma coordenação sensível, acolhedora e presente; (b) a demanda por ações estruturadas, participativas e efetivas no cotidiano; (c) o sentimento de invisibilidade institucional e a crítica à ausência de vínculo com os estudantes. O entrelaçamento dessas dimensões oferece uma perspectiva densa sobre como a gestão escolar é percebida em relação ao pertencimento educacional.

Exploração do material - A fala de **(A6)** sintetiza com precisão a concepção de coordenação escolar como instância mediadora do pertencimento: *Uma boa coordenação deve incluir o que o aluno pensa, pois ele está vivendo na prática as atividades desenvolvidas. Diálogo, observação e mensuração de resultados (feedback quantitativo e qualitativo)*. Essa concepção rompe com uma lógica burocrática e coloca o estudante como sujeito de saber e de experiência legítima. É nesse sentido que Fraser (2008) propõe que o reconhecimento institucional exige não apenas escuta passiva, mas incorporação ativa da perspectiva dos sujeitos historicamente subalternizados. O aluno, ao reivindicar escuta e mensuração, está exigindo um lugar no processo decisório, contrariando a lógica do silenciamento.

De forma convergente, **(A8)** amplia essa percepção ao afirmar: *Ela é a ponte entre aluno e professor. Entender os problemas do ambiente e trabalhar para que sejam minimizados, receber e escutar, tentar introduzir ideias de projetos para a inclusão*. A figura da “ponte” remete à mediação como processo simbólico e institucional. A coordenação é vista como espaço estratégico entre os diferentes atores escolares. Santos (2007) é incisivo ao afirmar que as instituições precisam romper com as “zonas de não existência” – espaços onde os sujeitos não têm voz nem agência – e permitir que as demandas do cotidiano escolar venham à superfície e ganhem legitimidade política e pedagógica.

Alguns alunos avançam para propostas práticas que evidenciam compreensão crítica da função gestora, como **(A10)** que propõe: *Apresentar medidas e atitudes novas de forma mensal a serem incluídas em sala de aula pelos professores, independente da sala ou do aluno*. Essa fala traz a noção de inclusão como política permanente, e não como evento pontual. Para Coutinho (2009), esse deslocamento é essencial: transformar a gestão em projeto educativo e não em exercício de vigilância ou controle. A proposta do aluno também remete à ideia de transversalidade da inclusão – ela precisa se infiltrar no cotidiano, no currículo, nos relacionamentos, como orienta Monier (2005).

Outros depoimentos indicam que o desejo de pertencimento está diretamente atrelado à presença sensível da coordenação, como declara (A7): *A coordenação tem papel fundamental para ajudar no clima inclusivo da escola [...] acredito que o primeiro ponto seria ter mais participação nos projetos e em aulas mais dinâmicas.* Já (A1) sintetiza a expectativa fundamental ao dizer: *Compreensão e acolhimento.* Esses trechos reafirmam que a função coordenadora não se encerra em reuniões e normativas, mas se expressa na qualidade das relações, na escuta cotidiana, na construção de confiança, todos elementos fundantes do pertencimento escolar.

Em contraste, surgem falas que denunciam a ausência ou invisibilidade da coordenação, revelando uma fratura simbólica na relação entre gestão e corpo discente, como na fala de (A13) que é categórico: *Não enxergo nada com relação aos alunos, sinto que a escola como um todo ainda é muito invisível para os alunos.* A contundência da frase sinaliza que não basta à coordenação existir formalmente; é preciso que ela se faça presente na vida dos estudantes.

Quando a gestão escolar se afasta das práticas de escuta, diálogo e presença simbólica, ela reafirma o que Santos (2007) chama de “linha abissal” – a divisão entre os que participam e os que são sistematicamente ignorados. Aprofundando na crítica temos a fala de (A14): *Muitas vezes [os coordenadores] fazem indiretamente o ambiente ser menos inclusivo.* A denúncia aqui é sobre a omissão e, talvez, sobre posturas normativas que, sob o discurso da ordem, reiteram o silenciamento.

Entre os estudantes que buscam soluções mais estruturadas, emerge (A11) que apresenta uma visão sistematizada e propositiva: *Promover treinamentos para professores sobre diversidade, organizar eventos que celebrem a inclusão e estabelecer canais de comunicação abertos entre alunos, pais e a escola.* Essa fala mobiliza a inclusão como um projeto institucional que envolve cultura, formação e participação – justamente como propõem Fraser (2008) e Santos (2007). Ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de romper com estruturas estanques e hierarquizadas, dando lugar a processos comunicativos e democráticos.

A fala de (A18), por sua vez, evidencia que os alunos compreendem a complexidade da função gestora: *A coordenação escolar é crucial para um clima inclusivo, promovendo a formação de educadores, políticas contra bullying e o diálogo entre alunos, pais e professores. Atividades culturais, apoio psicológico e avaliações do clima escolar são essenciais para criar um ambiente acolhedor para todos.* Essa resposta articula diferentes dimensões da gestão inclusiva: o cuidado, a formação, a prevenção de

violências e o compromisso com um espaço escolar plural. Trata-se de uma fala que, por sua profundidade, reitera o pertencimento como uma construção social que exige intenção, estrutura e afeto.

Tratamento dos resultados e interpretação - A análise das falas dos alunos revela que a coordenação escolar é, em sua essência, uma instituição ambivalente: ela pode tanto promover quanto bloquear o pertencimento. Sua potência de inclusão depende menos da estrutura formal que ocupa e mais do modo como se posiciona diante dos estudantes. Quando está presente, escuta, age e constrói com os alunos, transforma-se em instância de reconhecimento e potência educativa. Quando se distancia, normatiza ou ignora, transforma-se em barreira simbólica – ou mesmo em fonte de sofrimento.

Ao demandarem ações concretas, formação de professores, presença em projetos e canais de escuta, os alunos sinalizam um desejo por uma escola mais democrática, mais sensível às diferenças, mais atenta às subjetividades. Essa demanda se alinha à concepção de Fraser (2008) de que justiça escolar não se restringe a distribuição de conteúdos, mas requer também reconhecimento das vozes e redistribuição dos poderes de fala.

Por outro lado, as falas críticas revelam que o distanciamento institucional ainda é forte e que a invisibilidade da coordenação compromete o vínculo afetivo e o senso de comunidade. Esse quadro exige deslocamentos importantes: romper com a lógica da vigilância, da hierarquia e da distância, e substituir tais práticas por cuidado, presença, partilha e corresponsabilidade.

Tais falas alertam para a existência de um hiato entre as intenções da gestão e as percepções dos alunos, o que pode ser interpretado, à luz de Bourdieu (1989) e Hall (2006), como resultado de um *habitus* institucional que prioriza a manutenção da ordem, em detrimento da escuta e da inovação.

Mais do que cumprir uma função administrativa, a coordenação escolar deve ser presença ética no espaço educativo, uma figura que ouve, articula, reconhece e legitima. Uma instância que, como afirma Santos (2007), rompa com os silenciamentos estruturais e ajude a construir uma escola onde cada sujeito se reconheça como parte legítima de um todo.

Para sintetizar os achados interpretativos desta questão, apresenta-se a seguir o Quadro 22, que organiza as categorias temáticas emergentes da análise, associando-as às falas representativas dos estudantes, à identificação dos respondentes e aos referenciais teóricos mobilizados na discussão. O quadro busca evidenciar a diversidade de percepções dos alunos sobre o papel da coordenação escolar, bem como as expectativas

e críticas que revelam tensões e possibilidades no processo de construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e promotor de pertencimento.

Quadro 22 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P7 – Alunos)

Categoria Temática	Unidade de Registro	Respondente	Referenciais Teóricos
Compreensão e acolhimento	“Compreensão e acolhimento.”	(A1)	Monier (2005)
Escuta ativa e diálogo com os alunos	“Uma boa coordenação deve incluir o que o aluno pensa, pois ele está vivendo na prática as atividades desenvolvidas.”	(A6)	Fraser (2008)
Participação da coordenação em projetos e aulas	“A coordenação tem papel fundamental para ajudar no clima inclusivo da escola [...] mais participação nos projetos e em aulas mais dinâmicas.”	(A7)	Fraser (2008); Santos (2007)
Promoção de eventos inclusivos e apoio psicossocial	“Atividades culturais, apoio psicológico e avaliações do clima escolar são essenciais para criar um ambiente acolhedor para todos.”	(A18)	Santos (2007); Fraser (2008); Monier (2005)
Monitoramento e mediação de conflitos	“A principal iniciativa é o diálogo antes de responsabilizar qualquer uma das partes, entendendo e acolhendo os dois lados.”	(A9)	Ciampa (1984)
Propostas concretas e mensuração de resultados	“Apresentar medidas e atitudes novas de forma mensal a serem incluídas em sala de aula pelos professores.”	(A10)	Fraser (2008); Coutinho (2009)
Crítica à invisibilidade da coordenação	“Não enxergo nada com relação aos alunos, sinto que a escola como um todo ainda é muito invisível para os alunos.”	(A13)	Santos (2007)
Exigência de capacitação e formação	“Tem que ser escolhido profissionais capacitados e que sabem o que estão fazendo.”	(A5)	Oliveira (2020)

Fonte: Autor

As vozes dos estudantes revelam que a coordenação escolar, quando presente de forma ética, escutante e propositiva, pode ser uma potente articuladora de vínculos e promotora da justiça educacional. No entanto, quando atua de forma burocrática ou ausente, contribui para a reprodução das exclusões simbólicas e dos silenciamentos institucionais. Reconhecer o lugar da coordenação como mediação viva entre sujeitos, territórios e saberes implica repensar a sua função para além do controle, convocando-a a um engajamento político-pedagógico em favor da escuta, do cuidado e da legitimação das vozes discentes. Nesse sentido, os achados da P7 reafirmam a centralidade da gestão escolar na produção de pertencimento e no enfrentamento das linhas abissais que ainda atravessam o cotidiano educacional.

Já na **P8 - Que espaços ou momentos você gostaria que fossem estabelecidos para promover a interação entre estudantes e reforçar o sentimento de comunidade na escola?** O olhar dos estudantes é direcionado para os espaços e tempos de convivência escolar, ao indagar sobre que momentos ou ambientes poderiam ser criados ou fortalecidos com o propósito de estimular a interação entre os colegas e reforçar o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. A questão parte da compreensão de que o espaço educativo se constrói para além da sala de aula e que os vínculos sociais se consolidam na informalidade das trocas, no reconhecimento mútuo e na vivência coletiva. Ao provocá-los a pensar sobre práticas concretas, a pergunta busca captar suas demandas por uma escola que favoreça o encontro, a escuta e o compartilhamento de experiências, contribuindo para a constituição de uma cultura escolar mais inclusiva, participativa e afetiva.

Pré-análise - A oitava pergunta buscou investigar as percepções dos estudantes sobre quais espaços e momentos poderiam ser criados para fortalecer a interação entre os colegas e, com isso, promover um sentimento de comunidade no ambiente escolar. As respostas evidenciaram o desejo de experiências que transcendam os limites da sala de aula tradicional, com ênfase na construção de vínculos afetivos, no desenvolvimento de habilidades sociais e no acolhimento das subjetividades dos alunos. Emergiram três grandes eixos de análise: (a) atividades colaborativas e lúdicas como espaço de socialização; (b) eventos escolares e projetos coletivos; (c) valorização de ambientes informais e acolhedores.

Exploração do material - As falas dos estudantes revelam um entendimento profundo da importância da convivência como elemento estruturante do pertencimento escolar. Para muitos respondentes, a criação de espaços de jogos e dinâmicas interativas é um caminho essencial para romper com os grupos fechados e estimular a formação de laços significativos entre os colegas. É o que sugere o(a) estudante **(A4)**: *Ambientes de jogos sempre fazem as pessoas, principalmente jovens, interagirem muito mais e se unirem, desmanchando assim os grupos favoritistas*. Essa proposta dialoga diretamente com Monier (2005), que defende que o pertencimento é construído nos espaços de interação simbólica e emocional, e que a escola deve fomentar espaços nos quais os estudantes se sintam à vontade para se expressar e se aproximar do outro.

Na mesma direção, **(A6)** propõe: *Partilhas e programação diferente em datas sazonais (páscoa, dia do estudante, festa junina, natal...), viagens e passeios acadêmicos, projetos e parcerias acadêmicas em que o aluno possa colocar em prática o*

conhecimento de seu curso, atividades e projetos interdisciplinares. A ênfase aqui recai sobre a importância dos momentos comemorativos e projetos interdisciplinares como ferramentas de integração. A fala encontra respaldo em Fraser (2008), ao sustentar que a justiça social e o reconhecimento se constroem a partir da visibilidade das múltiplas formas de expressão dos sujeitos, inclusive no campo simbólico e festivo.

Outros alunos associam a construção de uma comunidade escolar inclusiva a atividades mais estruturadas de convivência e trocas afetivas. É o caso de (A9), que afirma: *Rodas de conversas, palestras interessantes e interativas sobre autoconhecimento e conhecer o próximo, dinâmicas, momentos de interação e acolhimento.* Tal sugestão remete à proposta de práticas pedagógicas que priorizem a escuta e o diálogo como dispositivos de construção de sentido coletivo e respeito às singularidades, conforme defendido por Deschamps e Moliner (2009) e Oliveira (2020).

Já (A10) amplia a reflexão ao propor que as atividades sejam sistemáticas e que promovam valores éticos: *Gincanas e atividades práticas, principalmente ao ar livre, com dinâmicas focadas na ética e no respeito para com o outro, de forma contínua, podendo ser feito semestralmente, para estabelecer uma rotina que crave na mente de todos os participantes escolares, mantendo assim atitudes inclusivas e éticas entre todos de forma genuína.* Aqui, o pertencimento é compreendido como resultado de um processo formativo que envolve intencionalidade e continuidade. Boaventura de Sousa Santos (2007) defende que o espaço escolar deve ser pensado como um local de ecologia de saberes e de aprendizagens ético-políticas, onde todos se sintam coautores da cultura escolar.

Além das atividades estruturadas, os alunos também expressam o desejo de dispor de espaços físicos apropriados à convivência. Como aponta (A7): *Um ambiente aberto que pudéssemos interagir, ler, jogar, assistir vídeos educativos que tenha uma atração.* A existência de espaços alternativos de convivência e expressão pessoal é essencial para a construção de vínculos de pertencimento, uma vez que, como reforça Duveen (2007a), o ambiente escolar que respeita os ritmos e interesses dos alunos tende a gerar maior envolvimento e engajamento.

A proposta de criação de clubes temáticos, eventos culturais e momentos de lazer também aparece com destaque nas falas de (A8), (A11), (A12), (A18) e (A19), todos convergindo para a ideia de que a escola precisa abrir-se para múltiplas formas de interação e construção de laços. Essas estratégias reforçam a compreensão de que o pertencimento não se limita à identificação com o conteúdo pedagógico, mas passa pela

vivência de experiências significativas e pelo reconhecimento das múltiplas formas de ser e estar na escola.

Tratamento dos resultados e interpretação - As respostas da P8 indicam que os estudantes percebem a interação social como elemento fundante do sentimento de pertencimento na escola. A ausência de momentos e espaços estruturados de convivência e colaboração enfraquece os laços entre os alunos e com a própria instituição. Em contrapartida, quando a escola proporciona eventos, projetos, ambientes de lazer, dinâmicas, gincanas, clubes e rodas de conversa, cria-se um tecido social mais coeso, acolhedor e cooperativo.

A análise permite inferir que a escola que deseja ser inclusiva deve ir além da sala de aula tradicional e abrir-se para práticas que reconheçam as subjetividades e valorizem os vínculos humanos. Nesse sentido, Monier (2005) e Oliveira (2020) são unânimes ao afirmar que a construção do pertencimento está diretamente associada à experiência de acolhimento, à participação ativa dos sujeitos e ao respeito às diversidades.

Do ponto de vista pedagógico, a criação de uma cultura de convivência e comunidade deve ser incorporada ao projeto político-pedagógico da escola, sendo vivenciada de forma intencional e permanente. Não se trata de promover eventos pontuais ou ações isoladas, mas de instituir práticas sistemáticas que possibilitem aos estudantes desenvolver empatia, cooperação e sentimento de coletividade. Fraser (2008) reforça que a justiça escolar passa pela redistribuição simbólica dos espaços de fala e pela construção de um *ethos* institucional que promova a equidade nas relações interpessoais.

Assim, a escola assume o desafio de se configurar como um espaço de pertencimento coletivo, onde o estudante não apenas aprende, mas também convive, compartilha e se reconhece no outro.

O Quadro 23 apresenta a sistematização dos achados da P8, organizando as falas representativas em torno das categorias temáticas emergentes. O quadro evidencia que os alunos valorizam a construção de espaços lúdicos, dinâmicos e afetivos como caminhos para fortalecer a convivência e promover a sensação de pertencimento. As falas indicam, ainda, que o vínculo comunitário se desenvolve quando a escola reconhece a diversidade dos estudantes e cria oportunidades concretas de encontro, partilha e expressão.

Quadro 23 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P8 – Alunos)

Categoria Temática	Unidade de Registro	Respondente	Referenciais Teóricos
Dinâmicas e jogos como espaços de socialização	“Ambientes de jogos sempre fazem as pessoas, principalmente jovens, interagirem muito mais e se unirem.”	(A4)	Monier (2005); Deschamps e Moliner (2009)
Projetos e datas comemorativas	“Partilhas e programação diferente em datas sazonais [...], projetos e parcerias acadêmicas [...].”	(A6)	Fraser (2008); Oliveira (2020)
Rodas de conversa e espaços de escuta	“Rodas de conversas, palestras interessantes e interativas sobre autoconhecimento [...]”	(A9)	Deschamps e Moliner (2009); Santos (2007)
Atividades éticas e inclusivas	“Dinâmicas focadas na ética e no respeito [...], de forma contínua [...], mantendo atitudes inclusivas e éticas.”	(A10)	Boaventura de Sousa Santos (2007)
Espaços de convivência e lazer	“Um ambiente aberto que pudéssemos interagir, ler, jogar, assistir vídeos educativos [...]”	(A7)	Duveen (2007a)
Eventos culturais e extracurriculares	“Mais eventos sociais, como festas temáticas e feiras culturais [...], rodas de conversa [...]”	(A12)	Santos (2007); Fraser (2008)
Clubes de interesse e jogos digitais	“Momentos de jogos digitais [...] uniria os alunos e formaria novas amizades e rivalidades [...] ambiente saudável [...]”	(A16)	Oliveira (2020)

Fonte: Autor

A análise da P8 mostra que os alunos compreendem que o pertencimento é fomentado não apenas pela presença física na escola, mas pela criação de espaços simbólicos de convivência, expressão e interação coletiva. Suas sugestões revelam o desejo por uma escola aberta à escuta, que celebre a diversidade, que proponha ações colaborativas e que promova experiências significativas de sociabilidade. O que nos permite inferir, que os espaços de interação são também espaços de reconhecimento, formação da identidade e construção de vínculos, e, portanto, devem ser valorizados como parte integrante da política institucional de promoção do pertencimento. Quando a escola investe na criação de espaços democráticos e afetivos, ela não apenas promove o engajamento dos estudantes, mas constrói uma cultura de respeito, cooperação e reconhecimento mútuo. Essa cultura, por sua vez, é a base para um ambiente escolar mais justo, acolhedor e verdadeiramente formativo.

Avançando para a análise das respostas da P9, esta convida os estudantes a refletirem sobre as possíveis causas da indiferença ou atitudes excludentes manifestadas

por alguns colegas no ambiente escolar. Ao propor essa análise, a pergunta amplia o debate sobre o pertencimento ao considerar não apenas a experiência individual do aluno que se sente excluído, mas também os fatores que moldam o comportamento daqueles que promovem essa exclusão, seja de forma explícita ou sutil. Trata-se de um convite à compreensão das relações interpessoais mediadas por questões subjetivas, familiares, sociais e institucionais. A partir das respostas, busca-se compreender quais fatores, na percepção dos próprios alunos, poderiam ser transformados para favorecer relações mais éticas, empáticas e respeitadas no cotidiano escolar. Sendo a **P9 - O que, em sua opinião, pode influenciar o comportamento de colegas que mostram indiferença ou exclusão no ambiente escolar?**

Pré-análise - A pergunta P9 convida os estudantes a refletirem sobre as raízes da indiferença e da exclusão entre colegas. Suas respostas revelam não apenas uma leitura crítica do cotidiano escolar, mas também uma sofisticada compreensão das dinâmicas sociais, emocionais e institucionais que influenciam os comportamentos de afastamento, discriminação ou invisibilização. A análise revelou três grandes núcleos interpretativos: (a) a exclusão como expressão de vulnerabilidades emocionais e trajetórias familiares marcadas pela dor; (b) a força das estruturas normativas do grupo, da cultura escolar e das hierarquias simbólicas; e (c) a escola como espaço de mediação e reconstrução de vínculos, desde que se comprometa com ações coletivas, éticas e transformadoras.

Exploração do material - As vozes dos estudantes convergem para uma compreensão da indiferença e da exclusão como fenômenos que não se explicam pela moral individual, mas por estruturas mais amplas e sedimentadas. A exclusão é, para muitos deles, sintoma de vivências marcadas pela ausência de vínculos estáveis, pelo abandono simbólico e pela falta de reconhecimento.

A fala de (A10) é exemplar nesse sentido: *Muitas vezes essas atitudes podem ser consequências de conflitos e traumas passados, ou até mesmo, do ambiente familiar. Dessa forma, acolher, demonstrar total e sincera compreensão e principalmente a ética deve ser incluída no dia a dia dos que frequentam o ambiente escolar, através de rodas de conversas, palestras, e etc.* Essa leitura desloca a questão da exclusão do campo da punição para o campo da compreensão. Aqui, o sujeito que exclui é, também, alguém que carrega feridas invisíveis. Essa abordagem se articula com Monier (2005), ao reconhecer que o pertencimento passa por vínculos afetivos e por histórias individuais marcadas pelo reconhecimento ou pela sua ausência. Como lembra Ciampa (1984), o sujeito é um

projeto em movimento, continuamente moldado pelas experiências vividas — e, nesse caso, moldado por carências emocionais que transbordam nas interações com os outros.

Essa percepção é compartilhada por (A8), que propõe uma abordagem institucional para lidar com esses comportamentos: *O ambiente familiar e as vivências do aluno são grandes influenciadores. Um plano traçado para cada aluno que mostra esse tipo de comportamento, nesse plano deve ser incluso a família, o próprio aluno e a instituição, isso por meio de conversas e esclarecimento de objetivos. Numa forma geral podem ser praticados eventos que alertem tanto os alunos, quanto os pais e traga orientações.* O projeto de enfrentamento da exclusão, segundo o aluno, não pode ser reduzido a ações pontuais; exige envolvimento intersetorial e diálogo. Essa fala ressoa a proposta de Fraser (2008), ao defender uma justiça que combine redistribuição, reconhecimento e participação, ou seja, que acolha o sujeito integralmente, como corpo, história e voz.

As raízes dessa indiferença não se limitam ao campo do afeto. Para muitos alunos, ela se produz e reproduz no tecido normativo do grupo e nos mecanismos simbólicos de hierarquização. Como aponta (A12), *A indiferença pode vir de pressões sociais para se encaixar.* E este mesmo participante sugeriu um possível caminho para a superação: *Para mudar isso, é essencial promover empatia e diversidade, através de atividades em grupo e discussões sobre respeito e inclusão, ajudando todos a se sentirem mais conectados.* Essa fala explicita o papel da conformidade grupal na produção de exclusão, ecoando os estudos de Deschamps e Moliner (2009), para quem as identidades sociais são construídas em contraste com o outro e, muitas vezes, à custa da rejeição dos que não se ajustam aos padrões. Esse processo é intensificado, segundo Bourdieu, pela atuação do *habitus* escolar: um sistema de disposições incorporadas que regula o que é aceitável ou não, quem pertence e quem é reiteradamente deslocado para as margens da convivência.

Essa estrutura simbólica que organiza a exclusão está presente também na fala de (A16): *Mesmo que seja pregado uma inclusão, no fundo, pessoas não estão afim de se envolver nesses assuntos. Por ser algo delicado, as vezes o medo de não saber lidar e fazer alguém se sentir mal pode ser um dos principais motivos.* Aqui, vemos com nitidez a denúncia do que Santos (2007) chama de “linha abissal” a separação entre o discurso da inclusão e sua efetivação. A escola, mesmo quando promove atividades sobre diversidade e respeito, muitas vezes falha em transformar sua cultura institucional, permanecendo como espaço de produção de silenciamentos e indiferenças.

Outras falas, como a de (A11), que inicialmente apontam para pressões sociais e insegurança pessoal, trazem propostas para romper com esse ciclo. O estudante afirma: *A indiferença ou exclusão entre colegas na escola pode ser influenciada por pressões sociais e inseguranças pessoais. Para transformar essa dinâmica, é importante promover empatia e respeito através de oficinas sobre diversidade, atividades colaborativas e espaços seguros para discutir o bullying e a exclusão. Além disso, incentivar a liderança positiva entre os alunos pode ajudar a criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor.* Esse tipo de intervenção demanda, como lembra Coutinho (2009), práticas intencionais de reconhecimento, onde os sujeitos possam construir suas identidades com base no diálogo e na mediação institucional. A escola que acolhe é aquela que ouve, que abre espaços de fala e que reconhece o outro não como ameaça, mas como parceiro na construção do comum.

Entre os estudantes, há uma compreensão compartilhada de que a mudança não se faz apenas por regras ou imposições, mas por convivência significativa. Como propõe (A7): *Uma ideia seria fazer dinâmica em que pessoas conheçam um pouco da história uma das outras e com isso se coloquem no lugar umas outras.* A empatia aqui é vista como prática formativa — não como valor abstrato, mas como experiência que se aprende na relação com o outro. Essa concepção de alteridade vivida é central em Monier (2005); Ciampa (1984), para quem a construção do sujeito depende de sua inserção em redes de pertencimento que valorizem a escuta e o diálogo.

A noção de “cultura institucional” também atravessa as falas, (A18) é preciso ao afirmar: *Pode ser influenciada pela cultura escolar e pressão de grupo. [...] Criar um clima inclusivo, realizar intervenções e incentivar atividades de integração, com o apoio dos educadores.* Aqui, não se trata de intervir no aluno individual, mas de transformar o ethos escolar. Essa ideia encontra força na crítica de Bourdieu à violência simbólica institucional: quando a escola naturaliza seus códigos, ela transforma desigualdades históricas em aparentes falhas individuais.

A partir dessa compreensão, (A9) propõe um verdadeiro plano de ação: *Acredito que a falta de integração, seja ela psicossocial ou física, não ter sido bem inserido em ambientes escolares anteriores, o que pode acabar gerando trauma e comportamento considerado rebelde. Canais de autoconhecimento, integração social, alternativas psicopedagógicas, acompanhamento individual e convívio social, seja entre professores para com os alunos, coordenadores e até mesmo entre os alunos. Investigações familiares, rodas de conversa, acompanhamento psicossocial, tempo de integração e*

medidas acolhedoras. Procurando promover rodas de conversa e acolhimento, podendo ser algo como um clube ou reuniões periódicas para quem se sentisse a vontade participar. Demonstração de acolhimento, conversas, compreensão e métodos psicossociais e psicopedagógicos. Rodas de conversas, palestras interessantes e interativas sobre autoconhecimento e conhecer o próximo, dinâmicas, momentos de interação e acolhimento. Esta fala articula múltiplas dimensões da vida escolar, convocando a escola a deixar de ser apenas espaço de ensino e se tornar também espaço de cuidado, como propõe Oliveira (2020).

Mesmo as falas mais sintéticas expressam esse desejo por transformação: **(A17)** diz simplesmente: *Acolhê-los e mostrar que todos somos iguais.* E embora breve, carrega uma força ética e política profunda, pois reafirma o princípio básico do pertencimento: a valorização incondicional da existência do outro como legítima, como defende Monier (2005).

Tratamento dos resultados e interpretação - As respostas à P9 revelam que a indiferença e a exclusão entre colegas não são falhas morais nem desvios comportamentais, mas sim expressões de um sistema educacional e social que, muitas vezes, naturaliza desigualdades, silencia subjetividades e reproduz hierarquias simbólicas. Os estudantes reconhecem com maturidade os fatores que levam seus pares a se afastarem do outro: traumas, inseguranças, falta de vínculos afetivos, pressão normativa e ausência de escuta.

Esse reconhecimento, no entanto, não vem acompanhado de resignação, mas de propostas concretas para reconstruir os laços. Rodas de conversa, mediação psicopedagógica, clubes, oficinas, dinâmicas de empatia e espaços de convivência são sugestões que apontam para a construção de uma escola mais ética, humana e justa. Como lembra Fraser (2008), não basta redistribuir oportunidades — é preciso redistribuir o direito de existir com dignidade no espaço escolar.

Ao mesmo tempo, a análise das falas mostra que a exclusão só poderá ser enfrentada de maneira efetiva se a escola assumir o compromisso de transformar suas práticas, suas relações e seus símbolos. Isso implica abandonar modelos meritocráticos, promover a escuta ativa, reconhecer os saberes não hegemônicos e instaurar uma pedagogia do cuidado, como sugerem Santos (2007) e Abramovay (2015).

Em suma, os alunos apontam que o pertencimento não pode ser imposto nem proclamado, ele precisa ser construído no cotidiano, nas pequenas práticas, nas escutas sensíveis e nos gestos coletivos de reconhecimento. Para isso, é preciso que a escola seja

mais do que um espaço de instrução: que ela seja território de encontro, afeto e reconstrução do comum.

O Quadro 24 ilustra os principais achados da análise da P9, organizando as categorias temáticas a partir das falas dos alunos, com suas respectivas identificações e articulações aos referenciais teóricos. O quadro evidencia que os comportamentos de indiferença e exclusão são compreendidos como resultantes de fatores complexos, que envolvem desde traumas individuais até pressões normativas do grupo e falhas institucionais de acolhimento. Ao mesmo tempo, os estudantes apontam caminhos concretos para enfrentar essas práticas, revelando uma percepção crítica sobre o papel da escola na mediação de conflitos e na promoção do pertencimento.

Quadro 24 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P9 – Alunos)

Categoria Temática	Unidade de Registro	Respondente	Referenciais Teóricos
Trajetórias de sofrimento e exclusão familiar	“Muitas vezes essas atitudes podem ser consequências de conflitos e traumas passados, ou até mesmo, do ambiente familiar. [...] Acolher, demonstrar total e sincera compreensão.”	(A10)	Monier (2005); Abramovay (2015); Ciampa (1984)
Exclusão como ausência de pertencimento	“Isso geralmente acontece pela sensação de não pertencimento àquele ambiente.”	(A2)	Fraser (2008); Santos (2007); Oliveira (2020)
Pressão normativa e identidade grupal	“A indiferença pode vir de pressões sociais para se encaixar.”	(A12)	Deschamps e Moliner (2009); Bourdieu (1989).
Indiferença como reprodução de <i>habitus</i> social	“Mesmo que se pregue uma inclusão, no fundo, as pessoas não estão afim de se envolver nesses assuntos.”	(A16)	Bourdieu (1989); Santos (2007); Ciampa (1984)
Propostas institucionais e intersetoriais	“Um plano traçado para cada aluno [...] deve incluir a família, o próprio aluno e a instituição.”	(A8)	Fraser (2008); Oliveira (2020); Monier (2005)
Propostas integradas de acolhimento coletivo	“Canais de autoconhecimento, integração social, alternativas psicopedagógicas [...] rodas de conversa, acompanhamento psicossocial.”	(A9)	Fraser (2008); Santos (2007); Oliveira (2020)
Intervenções para desenvolver empatia e respeito	“Oficinas sobre diversidade, atividades colaborativas e espaços seguros para discutir o bullying e a exclusão. [...] Incentivar a liderança positiva entre os alunos.”	(A11)	Coutinho (2009); Fraser (2008); Deschamps e Moliner (2009)
Dinâmicas de escuta e histórias de vida	“Fazer dinâmicas em que pessoas conheçam um pouco da história umas das outras e se coloquem no lugar umas das outras.”	(A7)	Monier (2005); Ciampa (1984)

Cultura escolar como campo simbólico excludente	“Pode ser influenciada pela cultura escolar e pressão de grupo. [...] Criar um clima inclusivo, [...] incentivar atividades de integração com apoio dos educadores.”	(A18)	Bourdieu (2002); Santos (2007); Fraser (2008)
Afirmação ética da igualdade e do acolhimento	“Acolhê-los e mostrar que todos somos iguais.”	(A17)	Monier (2005); Coutinho (2009)

Fonte: Autor

As falas da P9 mostram que os alunos reconhecem a exclusão como um fenômeno estrutural, alimentado por trajetórias de dor, códigos simbólicos de dominação e ausências institucionais de escuta. Em vez de responsabilizarem apenas o indivíduo que exclui, eles propõem ações educativas, coletivas e afetivas para reconstruir o vínculo social. A escola, nesse contexto, é chamada a repensar suas práticas, indo além do discurso da inclusão para instituir uma cultura real de pertencimento. A exigência é clara: não basta estar presente na escola — é preciso sentir-se parte dela.

Agora com a P10 fechamos o conjunto de perguntas com um olhar propositivo, ao solicitar que os estudantes expressem suas sugestões de mudanças na escola para que todos se sintam reconhecidos, valorizados e integrados à comunidade escolar. A partir dessa provocação, os alunos são estimulados a projetar uma escola que não apenas ensine conteúdos, mas que também acolha identidades, celebre trajetórias e promova o reconhecimento mútuo. Sendo a **P10 - Que mudanças você gostaria de ver na sua escola para que cada aluno se sinta mais reconhecido, valorizado e parte da comunidade escolar?**

Pré-análise - A última pergunta do instrumento aplicado aos alunos solicita que eles formulem propostas de mudança institucional voltadas à valorização e ao pertencimento. As respostas revelam que, para os estudantes, o reconhecimento não se trata apenas de visibilidade individual, mas de uma experiência coletiva que envolve escuta, justiça, empatia, acolhimento e oportunidade. Três grandes eixos emergiram da análise: (a) o desejo por práticas de escuta e espaços de expressão cultural e emocional; (b) a necessidade de justiça, igualdade de tratamento e medidas éticas diante da violência e da negligência institucional; (c) o anseio por valorização concreta dos saberes, trajetórias e talentos dos estudantes como condição de pertencimento real.

Exploração do material - As falas dos estudantes revelam um clamor comum: o desejo por uma escola que reconheça suas vozes, seus esforços, suas dores e suas diferenças. Trata-se de um pedido por pertencimento que transcende as formalidades

institucionais e toca o campo simbólico, emocional e ético da convivência escolar. E o mais notável é que eles não se limitam a denunciar o que está ausente: eles propõem caminhos, apontam saídas, sugerem práticas. Em suas palavras, a noção de pertencimento emerge como um direito coletivo ainda em disputa.

A primeira dimensão que atravessa essas vozes é o apelo à escuta verdadeira e ao reconhecimento subjetivo. Para (A20): *Muitas coisas. Primeiro, a escola escutar o aluno e reconhecer seus trabalhos*. A simplicidade da formulação contrasta com a gravidade de sua ausência: o não reconhecimento das produções, das presenças e das contribuições estudantis desautoriza simbolicamente o sujeito. Na fala de (A2) se amplia esse entendimento ao dizer: *Deixar o aluno expressar suas emoções e sentimentos através de atividades diversas seria, na minha opinião, uma boa ideia. O acolhimento da comunidade escolar para com esses alunos também é crucial para eles se sentirem mais valorizados e pertencentes nesse ambiente*. A escola que escuta e acolhe, para esses alunos, é aquela que reconhece o humano para além do desempenho.

Mas essa escuta precisa ser acompanhada de coerência ética e institucional. Como lembra (A6): *Gostaria que o diálogo fosse a primeira opção em tudo e em situações em que o aluno insiste em cometer os mesmos erros, ou seja, o diálogo e a escuta ativa não funcionaram, as "punições" realmente fossem aplicadas e informadas devidamente para o aluno e algum responsável. Pois assim, outros alunos, afetados por exemplo, vão se sentir reconhecidos e valorizados. Além dessa parte, dar oportunidades para os alunos executarem determinadas atividades e informá-los com antecedência dá a sensação de autonomia e importância a eles*. Aqui, o pertencimento se conecta à justiça: o aluno pede uma escola que seja justa não apenas no discurso, mas na prática, como defende Nancy Fraser (2008), ao articular a justiça à redistribuição do reconhecimento e da autoridade de fala.

A ausência dessa justiça se expressa com contundência na fala de (A18): *Punir severamente os alunos que praticam bullying, assim podem diminuir os casos de desrespeitos e fazendo os alunos se sentirem melhor, pois minha escola [...] falha miseravelmente nesse ponto, e em muitos outros, uma desorganização e falta de ética na direção*. Essa denúncia não se limita à indignação, ela aponta a falência de um sistema que, ao não proteger os mais vulneráveis, reforça estruturas simbólicas de exclusão. Para Bourdieu, essa omissão é uma forma de violência simbólica: silenciosa, contínua, institucionalizada.

Outros estudantes também manifestam a necessidade de que o reconhecimento se concretize em ações visíveis e sistemáticas, como é o caso de (A1) ao afirmar: *É de extrema importância reconhecer e valorizar o aluno que é bom, assim é um estímulo para que ele possa continuar e progredir, sempre em busca de melhorias*. E complementado por (A17): *Premiações e reconhecimento justo por desempenho*. Ambos apontam para uma escola que valorize conquistas e esforços, não como forma de exaltação individual, mas como incentivo ético e comunitário. O reconhecimento, aqui, tem função pedagógica: legitimar o esforço como valor simbólico e social.

As falas também indicam o desejo de ampliar a participação dos estudantes nas decisões e na vida institucional, como apontado na fala de (A11): *Gostaria de ver mudanças na escola, como programas de mentoria entre alunos, espaços para compartilhar histórias e culturas, e atividades que valorizem habilidades individuais, como feiras de talentos. Além disso, promover um ambiente de feedback constante e envolver os alunos na tomada de decisões sobre eventos pode fortalecer o reconhecimento e o senso de comunidade*. Esta é uma convocação à corresponsabilidade: os alunos não querem ser apenas escutados, mas também protagonistas dos processos que os afetam, como propõem Coutinho (2009) e Santos (2007).

Essa valorização das histórias de vida aparece também na fala de (A7), que deseja: *fazer uma roda de conversas, cada um contando de suas histórias de vida, fazendo teatros sobre culturas, etnias, sobre superação em meio os problemas e etc*. O pertencimento, para esse aluno, é experienciado quando há espaço para compartilhar narrativas, memórias e afetos. Como destaca Monier (2005), a constituição identitária está ligada ao reconhecimento do outro e à legitimação do que se é.

Essa pluralidade de vozes se une, ainda, em críticas ao tratamento desigual entre os estudantes, conforme evidenciamos na denúncia de (A16): *Pegarem um pouco mais leve em momentos bobos e serem rígidos ao que realmente importe. Vejo que tudo está distorcido, o que deveria ser ajudado é o julgado, e o que está no erro sai como o certo. Lidar melhor com o sendo de justiça se baseando principalmente nas regras. Talvez os alunos não se sintam acolhidos e tenham uma armadura que os impeça de serem aptos a isso*. A ideia da armadura como defesa simbólica contra a injustiça é potente: o sujeito se protege quando não pode confiar. O pertencimento, nesse contexto, exige coerência institucional e mediação sensível dos conflitos, como propõem Fraser e Oliveira (2020).

O Quadro 25 resume os principais achados da análise da P10, articulando as categorias temáticas emergentes às falas dos estudantes, aos seus respectivos

identificadores e aos referenciais teóricos que fundamentam a interpretação. O quadro torna visível as demandas estudantis, que atravessam o desejo por reconhecimento simbólico, justiça ética, valorização subjetiva e participação real na vida escolar. Trata-se de uma síntese que expressa, com clareza, o que os alunos compreendem como as condições mínimas para que o pertencimento escolar seja vivido como experiência concreta e legítima.

Quadro 25 – Categorias Temáticas, Unidades e Falas Representativas (P10 – Alunos)

Categoria Temática	Unidade de Registro	Respondente	Referenciais Teóricos
Escuta institucional e valorização simbólica	“Muitas coisas. Primeiro, a escola escutar o aluno e reconhecer seus trabalhos.”	(A20)	Fraser (2008); Oliveira (2020); Coutinho (2009)
Expressão de sentimentos e acolhimento	“Deixar o aluno expressar suas emoções e sentimentos através de atividades diversas seria, na minha opinião, uma boa ideia. O acolhimento da comunidade escolar para com esses alunos também é crucial para eles se sentirem mais valorizados e pertencentes nesse ambiente.”	(A2)	Monier (2005); Oliveira (2020); Santos (2007)
Justiça como reconhecimento ético	“Gostaria que o diálogo fosse a primeira opção em tudo e, em situações em que o aluno insiste em cometer os mesmos erros, ou seja, o diálogo e a escuta ativa não funcionaram, as ‘punições’ realmente fossem aplicadas e informadas devidamente para o aluno e algum responsável. Pois assim, outros alunos [...] vão se sentir reconhecidos.”	(A6)	Fraser (2008); Coutinho (2009)
Denúncia da omissão institucional	“Punir severamente os alunos que praticam bullying, assim podem diminuir os casos de desrespeitos e fazendo os alunos se sentirem melhor, pois minha escola falha miseravelmente nesse ponto, e em muitos outros, uma desorganização e falta de ética na direção.”	(A18)	Bourdieu (1989); Santos (2007)
Valorização do esforço e incentivo	“É de extrema importância reconhecer e valorizar o aluno que é bom, assim é um estímulo para que ele possa continuar e progredir, sempre em busca de melhorias!”	(A1)	Monier (2005); Fraser (2008)
Protagonismo e participação discente	“Gostaria de ver mudanças na escola, como programas de mentoria entre alunos, espaços para compartilhar histórias e culturas, e atividades que valorizem habilidades individuais,	(A11)	Fraser (2008); Coutinho (2009); Santos (2007)

	como feiras de talentos. Além disso, promover um ambiente de feedback constante e envolver os alunos na tomada de decisões sobre eventos pode fortalecer o senso de comunidade.”		
Compartilhamento de histórias e identidades	“Fazer uma roda de conversas, cada um contando de suas histórias de vida, fazendo teatros sobre culturas, etnias, sobre superação em meio os problemas e etc.”	(A7)	Santos (2007); Monier (2005); Deschamps e Moliner (2009)
Crítica à incoerência e à desigualdade	“Vejo que tudo está destorcido, o que deveria ser ajudado é o julgado, e o que está no erro sai como o certo. Lidar melhor com o senso de justiça se baseando principalmente nas regras. Talvez os alunos não se sintam acolhidos e tenham uma armadura que os impeça de serem aptos a isso.”	(A16)	Bourdieu (1999); Fraser (2008); Oliveira (2020)
Valorização de conquistas não acadêmicas	“Queria ver mais reconhecimento das conquistas dos alunos. Além disso, mais atividades em grupo e projetos colaborativos ajudariam a envolver todo mundo. Criar um espaço onde possamos compartilhar nossas histórias e culturas faria com que todos se sentissem valorizados e parte da comunidade.”	(A12)	Fraser (2008); Monier (2005); Deschamps e Moliner (2009)
Propostas de inclusão psicossocial	“Acredito que a presença contínua e diária de um psicólogo na escola melhoraria significativamente as problemáticas relacionadas à falta de inclusão, além de manter o diálogo e compreensão entre todos os envolvidos entre si.”	(A10)	Fraser (2008); Oliveira (2020); Monier (2005)

Fonte: Autor

A P10 encerra o percurso da pesquisa com uma contundente chamada à responsabilidade institucional. As vozes dos alunos não apenas nomeiam as lacunas da escola, mas oferecem caminhos possíveis para superá-las. Elas pedem uma escola que veja, que escute, que proteja e que valorize. Uma escola em que a justiça não seja apenas discurso, mas prática diária; em que o pertencimento não seja promessa, mas presença. Como mostra a análise, o reconhecimento não se restringe a elogios ou recompensas, ele se constrói nos gestos cotidianos, nas mediações justas, na escuta comprometida e na valorização real das múltiplas formas de ser, existir e contribuir para o coletivo. As respostas dos alunos, portanto, não encerram o questionário: elas abrem um horizonte de transformação.

Ao final do percurso analítico das dez perguntas aplicadas aos alunos, não resta dúvida de que suas respostas vão muito além daquilo que a escola costuma esperar de seus estudantes. Em vez de discursos frágeis ou dispersos, o que emerge é um corpo coletivo de narrativas críticas, sensíveis e densamente políticas, que deslocam a compreensão do pertencimento para um lugar muito mais profundo do que o simples “sentir-se incluído”. O pertencimento, na perspectiva dos alunos, é uma construção relacional que envolve reconhecimento, justiça, escuta, visibilidade e vínculo e não se constitui sem a presença ativa de todos esses elementos em diálogo.

A radicalidade das falas está em sua simplicidade incisiva: os alunos sabem exatamente onde a escola os fere, onde os silencia, onde os abandona. E sabem, também, onde ela poderia acolhê-los. Não estão pedindo afeto gratuito, elogios fáceis ou paternalismo institucional, estão exigindo coerência ética, equidade nas relações, responsabilidade na gestão dos conflitos, e protagonismo efetivo nos processos pedagógicos e organizacionais. Estão nomeando, com clareza, as linhas de exclusão que atravessam o espaço escolar: as omissões diante do bullying, a impunidade seletiva, a falta de escuta para suas trajetórias, a ausência de mediação nos conflitos, a banalização das práticas de valorização simbólica.

O que impressiona nas respostas não é apenas o que se diz, mas o que se revela nas entrelinhas: os alunos não naturalizam sua exclusão. Eles a compreendem como uma produção social, institucional e histórica. Há, em suas falas, uma leitura fina da escola enquanto espaço que organiza desigualdades, não só materiais, mas simbólicas. A crítica que fazem é estrutural: a escola que falha em proteger é a mesma que deslegitima a voz dos vulneráveis; a que propaga o discurso da inclusão é a que pouco interage com os afetos, identidades e histórias dos sujeitos que nela habitam.

Nesse sentido, a noção de pertencimento que se delineia nas análises não pode ser confundida com mera adequação comportamental, tampouco com uma estratégia de gestão da convivência. Ela é, antes de tudo, um direito político e relacional, como afirmam autores como Fraser (2008), Monier (2005) e Santos (2007). Pertencer é ter o direito de ser reconhecido como legítimo na produção do comum. É ter suas dores escutadas, seus saberes acolhidos, suas potências visibilizadas. É não precisar vestir armaduras simbólicas para suportar a indiferença institucional. Se há algo que esse conjunto de respostas evidencia com vigor é que os estudantes não estão distantes da escola é a escola que, muitas vezes, se distancia deles. E é exatamente por isso que suas falas não podem ser lidas como queixas individuais, mas como enunciados coletivos de

denúncia e reexistência. Os alunos estão dizendo que a escola ainda pode ser território de pertencimento, mas para isso ela precisa deslocar seu centro: sair da lógica do controle e do desempenho e abrir-se à pluralidade dos sujeitos que nela convivem.

Fechar essa etapa da pesquisa, portanto, não é encerrar o diálogo com os estudantes, mas reconhecer que eles já estão produzindo um saber pedagógico legítimo sobre o que é, e o que não é pertencer à escola. E esse saber, enraizado na experiência vivida, é, por si só, uma crítica à epistemologia da ausência e uma aposta na sociologia das emergências. O que os alunos dizem, com todas as letras, é que o pertencimento não será dado: ele terá de ser construído, relacionalmente, politicamente, afetivamente e juntos.

CONSIDERAÇÕES

Esta tese buscou compreender, de forma crítica, as formas pelas quais o pertencimento é vivenciado, negado ou reconfigurado no contexto da Educação Profissional. Em uma sociedade marcada por hierarquias simbólicas e desigualdades estruturais, investigar o pertencimento não é um gesto neutro, mas uma aposta política em outras possibilidades de ser, de existir e de ocupar legitimamente os espaços sociais e institucionais. Ao articular os referenciais teóricos de Boaventura de Sousa Santos (2002), Nancy Fraser (2008), Pierre Bourdieu (1989; 2002), Monier (1989; 2002), Oliveira (2008; 2020), Coutinho (2009) e outros autores fundamentais à educação crítica, esta pesquisa mobilizou uma ecologia de saberes que desestabiliza os discursos naturalizados sobre inclusão, disciplina, identidade e reconhecimento.

O pertencimento, conforme demonstrado ao longo do trabalho, não se dá por adesão voluntária, nem por mera convivência física no espaço escolar. Ele é construído, ou impedido, por meio de interações cotidianas, mediações institucionais, políticas escolares e, sobretudo, pela legitimidade (ou não) que os sujeitos encontram para existir com dignidade e voz no território escolar. Esse pertencimento é, portanto, radicalmente político, pois implica o direito de ser reconhecido, de não ser reduzido a um rótulo ou a uma carência, e de participar na construção do comum.

O objetivo geral da pesquisa, que consistia em compreender as relações entre pertencimento, identidade e reconhecimento no âmbito da Educação Profissional, foi alcançado. A escuta qualificada das narrativas dos diferentes sujeitos escolares, articulada à observação sistemática do ambiente educacional, permitiu captar os sentidos atribuídos ao pertencimento e às experiências de exclusão vividas no cotidiano institucional. As análises revelaram que o pertencimento não é apenas um sentimento individual, mas um processo social, relacional e político que se constrói (ou se interrompe) a partir de múltiplas camadas: as relações interpessoais, as mediações institucionais, a organização curricular, a gestão do cotidiano escolar e as formas de reconhecimento (ou de silenciamento) da diversidade. A escuta das narrativas dos alunos, dos docentes e da equipe gestora, aliada à observação participante, permitiu captar os sentidos profundos que operam nos vínculos (ou nos abismos) que os sujeitos estabelecem com a escola.

As respostas não revelaram apenas percepções individuais, mas anunciaram compreensões coletivas, críticas e politizadas da realidade escolar. E é nesse ponto que

reside uma das contribuições mais vigorosas da pesquisa: tomar a fala dos estudantes não como dado ilustrativo, mas como enunciado epistêmico legítimo, capaz de produzir análise, denúncia e proposição.

Os objetivos específicos também foram atingidos ao serem mapeados os fatores que favorecem ou inibem a construção de vínculos positivos entre os estudantes e a instituição. Identificaram-se práticas excludentes naturalizadas, como o autoritarismo pedagógico, a omissão frente às violências, o tratamento desigual, mas também se visibilizaram experiências pontuais de reconhecimento, acolhimento e mediação justa. O estudo ainda desvelou as tensões entre as representações dos docentes e da equipe gestora e as demandas dos estudantes: enquanto muitos adultos institucionalizados interpretam a indisciplina como falha individual, os alunos a situam como resposta simbólica à ausência de escuta, à invisibilidade e à deslegitimação. Essa assimetria discursiva entre os que educam e os que são educados revela a urgência de um deslocamento epistemológico: é preciso reconfigurar os modos de escuta e de gestão escolar a partir dos sujeitos e não apenas sobre eles.

Entre os principais aprendizados, destaca-se a constatação de que o pertencimento escolar não é um fenômeno estático nem uma conquista definitiva. Ele é processual, situado, marcado por disputas simbólicas e pelo acesso (ou não) a formas legítimas de reconhecimento. Os estudantes investigados demonstraram clareza ao apontar as ausências que mais os afetam: a ausência de escuta ativa, de justiça coerente, de valorização de suas histórias de vida e de participação real nos processos institucionais. Ao mesmo tempo, suas falas indicaram caminhos: rodas de conversa, representatividade nos projetos, valorização de conquistas não acadêmicas, presença de apoio psicossocial, mediações pedagógicas com base no respeito e na equidade. As vozes dos alunos constituem, assim, um potente diagnóstico da escola e, também, um manifesto coletivo por uma educação em que possam existir sem precisar se defender de forma constante.

Essa tese propõe, portanto, uma virada epistemológica na forma de pensar a inclusão: deixar de tratá-la como política compensatória para assumir sua dimensão ética e relacional, vinculada à justiça, ao reconhecimento mútuo e à coautoria dos sujeitos na construção do espaço escolar. Isso exige que as escolas deixem de apenas "incluir" e passem a pertencer também aos que nelas estudam, o que implica revisar não apenas práticas, mas concepções, lógicas de poder e estruturas de funcionamento.

Como contribuição teórica e metodológica, este trabalho desloca o pertencimento do campo afetivo para o campo político, propondo que ele seja pensado como direito e

como prática relacional a ser construída com base na escuta, na responsabilidade institucional e no reconhecimento das diferenças. Ao articular a escuta narrativa com a análise de conteúdo crítica, a pesquisa produz uma metodologia que não fragmenta o sujeito, mas o compreende em sua complexidade, historicidade e agência. A tese também propõe uma ampliação da ideia de justiça escolar, incorporando os aportes de Fraser (2008) sobre reconhecimento e participação, e os de Santos (2002a) sobre epistemologias emergentes e resistência ao pensamento abissal.

Ao observar o cotidiano institucional, tornou-se evidente que a escola, ainda que se pretenda inclusiva, reproduz linhas abissais (Santos, 2002) que separam o que é considerado legítimo do que é relegado ao “lado de fora” do reconhecimento. As práticas de gestão, os discursos pedagógicos e até os mecanismos de avaliação constroem fronteiras simbólicas entre os que pertencem plenamente e os que apenas “frequentam” o espaço escolar. Essa dinâmica evidencia o pensamento abissal: há saberes e experiências que contam e outras que permanecem invisibilizadas.

As observações *in loco* revelaram o que Boaventura denomina sociologia das ausências: estudantes cujas experiências são sistematicamente desqualificadas ou não ouvidas; professores que, sob o peso da burocracia e da homogeneização, perdem o espaço para o diálogo; gestores que, mesmo bem-intencionados, operam em estruturas que inibem a escuta e reproduzem o epistemicídio cotidiano. O silêncio, nesses contextos, não é ausência de voz, mas resultado da impossibilidade de tradução dentro de uma lógica institucional que reconhece apenas determinados modos de dizer e de existir.

As falas dos respondentes — especialmente as dos alunos — evidenciam uma sociologia das emergências (Santos, 2002): emergem novas formas de resistência simbólica, de reivindicação de espaço, de produção de sentido. Ao nomearem suas dores e reivindicações, os estudantes produzem epistemologias insurgentes: ao dizer “não nos escutam”, afirmam o direito à escuta; ao dizer “não nos enxergam”, reivindicam visibilidade e legitimidade. Cada fala torna-se um ato de tradução intercultural — tentativa de transpor o abismo entre a linguagem do instituído e a experiência vivida.

Nesse sentido, as vozes estudantis materializam o que Boaventura define como ecologia de saberes: diferentes formas de conhecimento coexistindo e disputando legitimidade dentro da escola. O saber acadêmico, o saber pedagógico e o saber experiencial do aluno não devem se hierarquizar, mas dialogar em condição de igualdade epistemológica. A ausência dessa ecologia gera ressentimento e exclusão; sua presença, ainda que incipiente, gera pertencimento e reconhecimento mútuo.

Os achados desta pesquisa também evidenciam o potencial da tradução intercultural como prática educativa e política. A observação direta mostrou que os momentos mais potentes de pertencimento ser construídos por meio de — rodas de conversa, mediações coletivas, construção conjunta de regras e que ocorrem quando há tradução entre mundos: quando professores e estudantes conseguem se escutar sem que um discurso anule o outro.

Esses momentos são o que Boaventura chamaria de zonas de contato epistemológico, em que as diferenças não são apagadas, mas negociadas. A Educação Profissional, nesse sentido, pode tornar-se um território de tradução: entre saberes técnicos e saberes populares, entre experiências juvenis e exigências institucionais, entre narrativas de exclusão e práticas de emancipação.

A escola que se abre a esse diálogo se aproxima da sociologia das emergências — um espaço onde as possibilidades de justiça e reconhecimento deixam de ser promessas abstratas e passam a constituir práticas concretas de convivência e coautoria.

A partir dessas observações, o pertencimento passa a ser compreendido não apenas como direito social, mas como direito epistêmico — o direito de ser reconhecido como produtor de conhecimento sobre si e sobre o mundo. A invisibilidade dos estudantes é, portanto, uma forma de injustiça cognitiva, e sua escuta constitui um ato de reparação simbólica. Essa é uma das maiores contribuições deste estudo: revelar que a luta pelo pertencimento é também uma luta pela democratização das epistemes dentro da escola.

Esta tese abre brechas, desloca certezas, mobiliza outras formas de escutar e de narrar a escola. O pertencimento, como revelado aqui, não é dado, mas disputa. E nessa disputa, os sujeitos que mais têm sido calados são, paradoxalmente, os que mais têm a dizer. Que esta pesquisa contribua para que possamos escutá-los, não apenas como estudantes, mas como produtores legítimos de um saber que insiste em resistir.

Mais do que um ponto de chegada, esta tese constitui um ponto de passagem, uma travessia entre epistemologias, escutas e práticas que convida a Educação Profissional a se perguntar: a quem ela pertence? E, sobretudo, quem pode pertencer a ela?

Quanto às possibilidades de continuidade deste estudo, considera-se necessário ampliar os sujeitos da pesquisa: incluir famílias, coordenadores regionais, redes públicas e instâncias formativas. Estudos interseccionais também são urgentes, especialmente no que tange às relações entre pertencimento e marcadores sociais como raça, gênero, deficiência, sexualidade e classe. Além disso, propõe-se transformar os achados da pesquisa em ações concretas: políticas escolares de escuta ativa, formação docente em

justiça simbólica, criação de espaços legítimos de fala discente, redes de acolhimento psicossocial e dispositivos de responsabilização ética institucional. O pertencimento, como direito coletivo, só se realizará quando a escola se abrir ao desafio de repensar-se desde as vozes que ela tantas vezes ignorou.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. **O sentido do trabalho docente e a profissionalização:** representações sociais dos professores formadores. Relatório Pós-Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ABRAMOVAY, M. **A escola e a diversidade cultural.** Petrópolis: Vozes, 2015a.
- ABRAMOVAY, M. **Relações interpessoais na escola e sentimento de pertencimento.** Brasília: UNESCO, 2015b.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G. **Juventudes e sexualidade.** Brasília: UNESCO, 2004.
- ALMEIDA, J. D. **Construção de comunidade na escola:** práticas e desafios. São Paulo: Editora Educacional. 2021.
- ARRETCHE, M.; MARQUES, E. **Políticas Públicas e Desigualdade Social no Brasil.** São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- BANKS, J. **A Multicultural Education:** Issues and Perspectives. 8. ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELLO, J. L. de P. **Educação no Brasil:** a História das rupturas. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/64191793/Educacao-no-Brasil-a-historia-das-rupturas>
- BENTO, B. **Transviad@s:** gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: Edufba, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, JC. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. In: **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan. /dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988> .
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução nº 6, de 12 de dezembro de 2012. Estabelece a articulação entre a educação básica e a educação profissional como um dos

princípios da educação nacional, regulamenta a oferta de educação profissional e tecnológica, e define as diretrizes para a articulação entre os diferentes níveis de ensino. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm . Acesso em: 06/04/2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf> .

BRASIL. **Decreto nº 11.147, de 26 de julho de 2022**. Regulamenta a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 06/04/2025.

BRASIL. **Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963**. Aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53324-18-dezembro-1963-393393-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 06/04/2025

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 06/04/2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06/04/2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942a**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, p. 1, 23 jan. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06/04/2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942b**. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, p. 1, 31 jan. 1942. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 06/04/2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf . Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000.** Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16/1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAGED. **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e Caged.** Brasília, 2023. Disponível em: <https://portalfat.mte.gov.br/cadastro-geral-de-empregados-e-desempregados-caged/> . Acesso em 07/02/2025.

CARVALHO, M. **Educação e equidade de gênero: desafios e perspectivas.** São Paulo: Autêntica, 2018.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade.** São Paulo: Cortez, 2005a.

CIAVATTA, M. **Educação profissional e a construção de identidades.** São Paulo: Cortez, 2005b.

CONNELL, R. **Gênero em termos reais.** São Paulo: Editora PUC-SP, 2016.

CORDAS, D. **A leitura na formação técnica.** São Paulo: Centro Paula Souza, 2014. 116p. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica; v.3)

COUTINHO, A. **Educação e inclusão: desafios e perspectivas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. São Paulo: Cortez, 2016.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 100, p. 1205-1232, 2007.

DESCHAMPS, J.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

DORE, R.; LÜSCHER, A. **Educação Profissional e inclusão social: desafios para a gestão educacional**. São Paulo: Pioneira, 2011.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/> . Acesso em: 14/01/2025.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. Tradução de Georges I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a. Introdução por Gerald Duveen, p. 7–28.

DUVEEN G. **Culture and Social Representations**. Em: Valsiner J, Rosa A, editores. Manual de Psicologia Sociocultural de Cambridge. Cambridge: Cambridge University Press; 2007b. p. 543–559. (Manuais de Psicologia de Cambridge).

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. H. de. A articulação entre a educação básica e a educação profissional: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

FRIEDMAN, B. **A Empatia na Educação: Construindo Relações Construtivas**. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2019.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2018.

GADOTTI, M. **A educação contra a pobreza**. São Paulo: Cortez, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008a.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008b.

GROTTI, D. A. M. Parcerias na administração pública. **RDTS - Revista de Direito do Terceiro Setor**, Belo Horizonte, ano 6, n. 11, jan. /jun. 2012. Disponível em: <http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/parcerias-na-adm-publica.pdf>.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD Contínua) Educação 2022. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 07/02/2025.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Vânia Nogueira Coelho. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

KIELT, E. D. **O processo formativo na pandemia da Covid-19: um olhar a partir de estudantes e professores da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio: construção histórica e desafios atuais**. São Paulo: Cortez, 2012.

KUENZER, A. Z. **Políticas públicas e educação profissional: os desafios da inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2011.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LEMES, J. L. **A formação dos professores e os direitos humanos das crianças e dos adolescentes: uma pesquisa intercultural sobre a não-violência**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIMA, J. R. **Demandas, desafios e limites do novo Ensino Médio: o que pensam profissionais da educação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019a.

LIMA, J. R. de. **Efeitos de sentido do discurso do/sobre o Novo Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019b.

LIMA, M. A. **Diversidade na educação: inclusão e pertencimento**. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica. 2019c.

LIMA, M. T. **Práticas Pedagógicas e Pertencimento: Construindo Identidades na Escola**. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2022.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, R. et al. **Interação e aprendizagem na escola**. São Paulo: Cortez, 2021.

MESSIAS, E. R. **Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira**. Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2023.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORAES, C. S. V.; ALVES, J. F. **Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo: Uma história em imagens**. Álbum fotográfico. Centro Paula Souza, 2002.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Rio de Janeiro: Papirus, 2015.

MOTOYAMA, S. (org.) et. al. **Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos de CEETEPS, uma história vivida**. São Paulo: Ed. UNESP/CEETEPS, 1995.

MOUNIER, E. **O personalismo**. Trad. Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Paulus, 1949. (tradução registrada em edições posteriores)

MOURA, D. **Educação profissional no Brasil: políticas públicas e perspectivas**. Campinas: Papirus, 2014.

MOURA, D. **O ensino técnico no Brasil: trajetórias e desafios**. Campinas: Papirus, 2020.

NOGUEIRA, A. R. **Educação e Diversidade: práticas inclusivas na escola**. São Paulo: Editora Educacional, 2018.

NORBERTO, J. A. **A política de assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: percepções de alunos sobre acesso e permanência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. A. **Políticas públicas e educação profissional no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

OLIVEIRA, I. B. de. **Boaventura & a Educação**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, I. B. de. Epistemologias do Sul e cotidiano escolar: desaprendizagem, desobediência e emancipação social. **Desidades**, n. 28, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/n28/n28a05.pdf> . Acesso em: 06/04/2025.

PAULA, L. P. de. **Percepções da equipe sociopedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo sobre o acompanhamento de alunos em situação vulnerável**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PEIXOTO, N. H. **A participação de aluno adulto maduro em cursos técnicos subsequentes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

PEREIRA, M. **A Importância da Educação Integrada: Desafios e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora Aprendiz, 2019.

PIMENTA, S. G. **Educação e transformação social**. São Paulo: Contexto, 2017.

PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: desafios contemporâneos**. São Paulo: Avercamp, 2009.

PRETTO, N. L. **Educação e tecnologias: o desafio da inclusão digital**. Salvador: Edufba, 2013.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RAMOS, M. **Educação profissional e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

RIBEIRO, J.; COSTA, R. **Desigualdade Regional e Educação Profissional no Brasil**. Brasília: Ipea, 2018.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1984.

RUBEGA, C. C. C. **A reforma da Educação Profissional de Nível Médio e a formação do técnico em química: retrospectiva e perspectivas de uma profissão**. 250 p. Tese (doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SANCHES, M. **Inclusão e Participação: um novo olhar sobre a educação**. Belo Horizonte: Editora Universitária, 2020.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 4. ed. atual. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 148.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - Cebrap**, São Paulo, n. 79, p. 71–94, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrge> . Acesso em: 06/04/2025.

SANTOS, B. de S. Por que pensar? **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 54, 2001, p. 17-38. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/CLwxcMF6Kq6Rzc9h74xt98t/#> . Acesso em: 01/02/2025.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002a. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/10810> . Acesso em 15/04/2025.

SANTOS, L. F. **Formação de Professores e o Pertencimento: Desafios e Possibilidades**. Brasília: Editora DEF. 2021.

SANTOS, M. C. **A educação profissional no Brasil: História e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2018.

SÃO PAULO. **Decreto Lei de 06 de outubro de 1969**. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=72563>

SÃO PAULO. **Decreto Lei nº 2.118, de 28 de setembro de 1911**. Organiza e regulamenta as duas primeiras escolas profissionais da capital paulista. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=135487>

SÃO PAULO. **Decreto nº 1.418, de 10 de abril de 1973**. Dá denominação de Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e altera a constituição de seus cursos. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=142949>

SÃO PAULO. **Decreto nº 16.309, de 04 de dezembro de 1980**. Transfere da Rede de Ensino Básico da Secretaria de Educação, para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, as primeiras escolas profissionais de nível médio. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=71176>

SÃO PAULO. **Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993.** Autoriza a transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza"- CEETPS. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=14724>

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial.** Tradução Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Édipro, 2016.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução Joan W. Scott. Revista **Educação e Realidade**, v. 2, p. 35–53, 1995.

SELWYN, Neil. O que queremos dizer com “educação” e “tecnologia”? In: **Education and Technology: Key Issues and Debates.** Londres: Bloomsbury, 2011. Cap. 1. Tradução Giselle M. S. Ferreira. Disponível em: https://ticpe.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/12/neil_selwyn_keyquestions_cap1_trad_pt_final1.pdf

SENAI. **Educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas.** Rio de Janeiro: 2021.

SILVA, J. **Educação Profissional e Ensino Básico: Uma Relação Necessária.** São Paulo: Editora Educação, 2020.

SILVA, M. do C. **Desigualdades e formação profissional: uma análise das hierarquias educacionais no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2019a.

SILVA, M. O. da C. **O profissional de apoio escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SILVA, R. A.; OLIVEIRA, P. C. **Inclusão e Pertencimento: O Papel da Escola na Formação de Comunidades Acolhedoras.** Belo Horizonte: Editora GHI. 2019.

SILVA, S. S. L. S. da. **Política de educação integral no Estado do Pará: aspectos de sua implementação na rede estadual de ensino.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019b.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOUZA, R. F. **Formação de professores e a promoção da diversidade**. Belo Horizonte: Editora do Conhecimento. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, L. S. **Pertencimento e identidade na escola**. Curitiba: Editora Universitária. 2020.

TEIXEIRA, P. **A importância da comunicação na gestão escolar**. São Paulo: Cortez, 2020.

VALENTE, J. A. **Tecnologias educacionais e inclusão**: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2019.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2007.