

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.008

PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DIÁLOGOS ENTRE DAVID AUSUBEL E PAULO FREIRE¹

Priscila do Nascimento Bezerra²

Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes³

RESUMO

As escolas abrem possibilidades de instigar em seus estudantes o ânimo pela observação, o olhar interpretativista do contexto social, a dedução de consequências, a busca por fontes seguras e relevantes para se informar e resolver problemas. Caminhando nessa esteira está a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao propor uma formação voltada para a diversificação dos estudos nas mais diversas áreas do conhecimento, visando uma formação humana a partir da concepção de omnilateralidade e em busca de superar a lógica reducionista de conduzir a formação educacional inteiramente direcionada ao acesso ao mercado de trabalho. Nessa direção, objetivamos

- 1 O presente estudo é parte da pesquisa bibliográfica da dissertação de mestrado 'Interfaces entre os programas de iniciação científica e as bibliotecas dos Institutos Federais: potenciais contribuições aos estudantes pesquisadores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio' que está em andamento no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).
- 2 Mestranda do ProfEPT do IFPB/Campus João Pessoa, Bibliotecária-Documentalista no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), priscila.bezerra@academico.ifpb.edu.br.
- 3 Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professor Titular do IFPB, atuando como docente no Campus Cabedelo e no ProfEPT - IFPB/Campus João Pessoa, paulo.guedes@ifpb.edu.br.

compreender os processos de aprendizagem no contexto da EPT, mediante reflexão sobre a perspectiva teórica da aprendizagem significativa no processo de construção do conhecimento, proposta por David Ausubel, e pela concepção de uma educação humanizadora e pensamento crítico defendidos por Paulo Freire. No que concerne aos procedimentos metodológicos, assumimos uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com a utilização da pesquisa bibliográfica como técnica de coleta de dados. No que concerne a base teórica fundamental trazida para a análise proposta, destacamos Moreira e Masini (1982); Ausubel; Novak e Hanesian (1980); Freire (2021, 2015, 2011a, 2011b); Ferro e Paixão (2017); Pacheco (2020, 2015); Saviani (2011); Della Fonte (2018), dentre outros. Nessa esteira, os resultados apontam que a compreensão de Freire de uma formação humana dirigida para alcançar a verdadeira liberdade da humanidade e o processo do conhecimento proposto na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel convergem com os princípios norteadores da EPT. Conclui-se que a possibilidade de participação dos educandos no processo de ensino e o incentivo à postura crítica possibilita a compreensão do contexto cultural, social e político por parte do estudante, a partir do incentivo ao pensamento crítico, à autonomia e à aprendizagem substancial.

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação Profissional e Tecnológica, Aprendizagem significativa, Educação omnilateral, Institutos Federais.

INTRODUÇÃO

Repetidamente os processos de ensino e aprendizagem são discutidos e sofrem influências, principalmente diante do rápido desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da imersão na sociedade da informação. Nesse contexto, o espaço escolar pode ser um ambiente promissor para o desenvolvimento do pensamento crítico, para instigar em seus educandos a perspicácia relacionada à análise da realidade do seu entorno, à observação crítica, à dedução de consequências, à busca de fontes e dados seguros e relevantes para se informar e resolver problemas.

Na escola “fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber” (FREIRE, 2021, p. 43). Nesse sentido, o professor, então, pode ser visto muitas vezes como um simples transmissor do conhecimento, ao invés de um orientador para a promoção de ações que facilitem a construção do conhecimento para o educando e que oportunize ao estudante a habilidade de adquirir conhecimentos de maneira autônoma e com eficácia, distanciando-se da antiga percepção de uma educação centrada no professor como responsável pela transmissão de conteúdos estáticos e numa avaliação meramente “decoreba”, que engloba aspectos limitados do conteúdo ensinado. Daí, entra em cena o desafio de desenvolver no educando a necessidade de “aprender a aprender”, de como consolidar uma estrutura organizada de informações que possam ser interligadas e sirvam de base para a construção do conhecimento.

Sob tal perspectiva, “um dos maiores trabalhos do professor consiste, então, em auxiliar o aluno a assimilar a estrutura das disciplinas e a reorganizar sua própria estrutura cognitiva, mediante a aquisição de novos significados que podem gerar conceitos e princípios” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 41). Ainda, temos que “[...] o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 8). Dessa forma, o professor tem a missão de inves-

tigar aquilo que o aluno conhece para que seja possível tecer estratégias metodológicas para apresentação de novos conhecimentos.

Similarmente, Freire (2021, p. 115) caminha na mesma concepção ao enfatizar que os educadores necessitam oportunizar a escuta do educando e respeitar a sua “leitura de mundo”, ou seja, direcionar esforços para compreensão de como o educando interpreta e interage com a realidade, estando atento às “[...] suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, [aprender] a falar com ele” (FREIRE, 2021, p. 115). Tal prática “é a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênuas por outra mais crítica de inteligir o mundo” (FREIRE, 2021, p. 118).

Nessa esteira está a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao propor uma formação humana a partir da concepção da omnilateralidade, que busca o desenvolvimento integral e autônomo do sujeito, bem como, a sua conscientização crítica e social da realidade para alcançar uma formação significativa. Assim, tenciona possibilitar a compreensão do trabalho não alienado, isto é, como são arranjos os controles da produção econômica e mercadológica impostos pelas classes hegemônicas, pretendendo superar a lógica reducionista de conduzir a formação educacional inteiramente direcionada ao mercado de trabalho. Nesse contexto, a EPT enfrenta o desafio de desenvolver um novo conceito de educação no Brasil, carregando a missão ímpar de formar cidadãos conscientes por meio de uma formação integral, centrada na perspectiva humana e propiciando aos seus estudantes desenvolver a percepção crítica e a compreensão da realidade em sua integralidade (RAMOS, 2014).

Partindo desses entendimentos, esta pesquisa objetivou compreender os processos de aprendizagem no contexto da EPT, mediante análise baseada na teoria da aprendizagem significativa no processo de construção do conhecimento, proposta por David Ausubel, e pela concepção de uma educação humanizadora e promotora da consciência crítica defendida por Paulo Freire. Desse modo, diante do objetivo apresentado, definimos como proposta metodológica uma análise com abordagem

qualitativa, por meio da coleta de dados baseada na revisão bibliográfica, pretendendo contribuir com a ampliação da compreensão do arcabouço teórico relacionado à EPT, além de expor visões teóricas que fortalecem o desenvolvimento do entendimento do fazer pedagógico diante da grande responsabilidade educativa assumida pela EPT.

Para esse fim, recorreremos a um aporte teórico para fundamentar as convergências e possibilidades reflexivas relacionadas ao nosso objetivo a partir dos estudos de Moreira e Masini (1982); Ausubel; Novak e Hanesian (1980); Freire (2021, 2015, 2011a, 2011b); Ferro e Paixão (2017); Pacheco (2020, 2015); Saviani (2011); Della Fonte (2018), dentre outros que convergem com a concepção de uma aprendizagem significativa relacionada às bases conceituais de desenvolvimento da EPT. Assim, este estudo é composto por esta introdução; por uma breve apresentação metodológica; pela exposição dos resultados e discussão, englobando reflexões sobre as relações conceituais contributivas de David Ausubel e Paulo Freire, que se apresentam convergentes com os princípios norteadores da EPT; pelas considerações finais e referências.

METODOLOGIA

É essencial ao desenvolvimento de uma pesquisa a descrição de todos os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar o objetivo pretendido, com o intuito de realizar uma sistematização científica das informações reunidas e abrir caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (GIL, 2023, p. 1; MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 155). Assim, trazemos como proposta metodológica uma análise com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com a utilização da pesquisa bibliográfica como técnica de coleta de dados.

Entendemos a natureza qualitativa quando “mediante um processo não matemático de interpretação, descobrir conceitos e relações entre os dados e organizá-los em um esquema explicativo” (GIL, 2021, p. 2). Assim, Gil (2021) enfatiza que as pesquisas qualitativas possuem uma natureza

interpretativista, uma vez que o pesquisador estuda o fenômeno em seu ambiente natural, buscando compreender o significado atribuído a determinada situação através do olhar do participante da pesquisa. Segundo seu objetivo, trata-se de uma pesquisa com viés descritivo e exploratório, considerando que a pesquisa exploratória “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2023, p. 27). Com relação à pesquisa descritiva, a atenção é voltada à “descrição das características de determinada população ou fenômeno. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis” (GIL, 2023, p. 27).

Ainda, conforme técnica de coleta de dados, a tipologia da pesquisa pode ser considerada como uma pesquisa bibliográfica, pois a análise é feita com base em material que já foi publicado, possuindo como vantagem primordial a vasta cobertura de fenômenos pesquisados, diferentemente do que aconteceria se o pesquisador fosse buscar os dados de maneira direta (GIL, 2023). Nessa compreensão, a revisão bibliográfica foi realizada a partir do levantamento das produções acadêmicas que auxiliassem na delimitação e convergência temática da área de interesse da pesquisa por meio do acesso às bases de dados científicas como, por exemplo, o ‘Portal de Periódicos’, o ‘SciELO Brasil’ e, também, o ‘Google Acadêmico’, além de pesquisas em livros físicos. Ressaltamos que não utilizamos nenhum software específico para gerenciar e sistematizar a referida pesquisa, sendo feita uma análise detalhada dos resultados recuperados ao longo da busca, a fim de identificar os estudos com uma abordagem teórica convergente com o propósito deste estudo, conforme análise que será apresentada a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos a análise realizada por meio do olhar qualitativo baseado na revisão bibliográfica. Para tal, estruturamos os

resultados em três partes visando uma melhor organização e discussão das perspectivas teóricas apresentadas por Ausubel, Freire e demais autores que convergem com as bases conceituais da EPT.

AUSUBEL: A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Quando buscamos conhecer a Teoria da Aprendizagem Significativa, que se origina inicialmente na década de 1960, foi possível notar uma relação entre a origem das inquietações sobre o tema aprendizagem do seu criador, David Paul Ausubel (1918-2008), e os traumas vivenciados por ele quando ainda era criança. Ausubel, psicólogo norte-americano, filho de uma família judaica desprovida de grandes recursos, durante seus anos iniciais do período escolar, foi alvo de preconceito, violência, castigos e humilhações advindas das práticas opressivas e discriminatórias na escola, chegando a comparar o ambiente escolar com uma prisão (FERRO; PAIXÃO, 2017, p. 49-50). Por tal motivo, podemos compreender a sua proposta de aprendizagem como uma reação positiva às várias práticas educativas retrógradas e agressivas sofridas por seu autor durante a infância.

Além da formação em Psicologia, também era médico, com doutoramento em Psicologia do Desenvolvimento, onde iniciou seus primeiros estudos acerca da aprendizagem significativa. Atuou como professor em várias universidades, trazendo a partir dessas experiências profissionais o norte que o conduziu a desenvolver métodos de aprendizagem baseados na cognição e que repeliam a prática da memorização, enfatizando os aspectos mais significativos no processo da aprendizagem (SILVA et al, 2019, p. 180).

Na esteira da construção do conhecimento a partir da cognição, a aprendizagem é entendida por Ausubel como “[...] um processo de armazenamento de informação, condensação em classes mais genéricas de conhecimentos, que são incorporados a uma estrutura no cérebro do indivíduo, de modo que esta possa ser manipulada e utilizada no futuro”

(MOREIRA; MASINI, 1982, p. 3-4). Assim, Ausubel também sinaliza a necessidade de desenvolver a habilidade de organização mental das informações, sendo importante frisar que a teoria de Ausubel tem iluminação na Teoria Construtivista de Piaget.

Ainda dentro dessa perspectiva, é importante esclarecer que o processo de aprendizagem, de acordo a teoria de Henri Wallon, é baseada no desenvolvimento humano como uma integração entre as dimensões cognitiva, afetiva e motora, que ainda são afetadas pela interação entre fatores orgânicos e sociais (VASQUES, 2024, p. 49). Nesse sentido, a dimensão afetiva aborda os sinais internos pertinentes ao ser humano; a motora diz respeito ao movimento do corpo e práticas repetitivas; e, a dimensão cognitiva tem relação com a aprendizagem desenvolvida na mente do ser humano (VASQUES, 2024, p. 49-50).

Ademais, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) exprimem que a maneira como a aprendizagem é incorporada pelo indivíduo pode ser definida por duas vertentes: a aprendizagem por recepção e por descoberta. Na aprendizagem por recepção, espera-se que o educando consiga apenas “internalizar ou incorporar o material (uma lista de sílabas sem sentido ou adjetivos emparelhados; um poema ou um teorema geométrico) que é apresentado de forma a tornar-se acessível ou reproduzível em alguma ocasião futura [...]” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 20). Assim, numa perspectiva educacional, os conhecimentos são entregues aos estudantes de modo acabado, finalizado, sem a busca de informações prévias por parte do educando do tema que foi apresentado, isto é, a informação é recepcionada de maneira pronta pelo aprendiz.

Com relação à aprendizagem por descoberta, o estudante é o responsável por buscar informações e construir a sua visão preliminar do conhecimento antes mesmo de tentar incorporar à sua estrutura cognitiva um conceito mais formal (FERRO; PAIXÃO, 2017, p. 51-52). Tal ação pode ser exemplificada com tarefas práticas, como tentar descrever a constatação de uma reação química ou pensar formas de resolver um problema sem conhecer necessariamente a teoria. Similarmente, a

depende da conjuntura da qual é proveniente, seja pela aprendizagem por recepção (os conteúdos são apresentados em seu formato finalizado), seja pela aprendizagem por descoberta (os assuntos a serem aprendidos são descobertos necessariamente pelo estudante), a aprendizagem pode se desenvolver de modo significativo ou mecânico.

Com relação à aprendizagem mecânica, os conteúdos são fornecidos de forma exata e autocrática, sendo que a compreensão de novas informações existe “[...] com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 9). Dessa forma, a aprendizagem ocorre pelo tradicional estímulo à memorização, sem nenhum tipo de atenção com a real assimilação do conteúdo, acontecendo de maneira arbitrária, comprometendo severamente a conservação do conhecimento na mente do estudante.

No que concerne à aprendizagem significativa, conforme Ausubel (1968, p. 85-90), temos a existência de uma nova informação que é agregada a estrutura cognitiva do estudante por meio do conhecimento prévio que este possui, denominado de subsunçor, de maneira substancial e não arbitrária⁴, em ordem do mais geral ao específico. Assim, a nova informação será ligada aos subsunçores (conceitos e ideias) já presentes em sua estrutura cognitiva, onde ancoram e se relacionam hierarquicamente. Desse modo, conhecemos que:

a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceitos subsunçores ou, simplesmente, subsunçores (subsumers),

4 Para que ocorra uma relação não-arbitrária e substantiva é necessário que as ideias sejam relacionadas a alguma característica relevante preexistente na estrutura cognitiva do educando, considerando, como, por exemplo, uma associação com uma figura, cor ou conceito (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 34)

existente na estrutura cognitiva do indivíduo (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 7).

Pelo exposto, compreendemos que a Aprendizagem Significativa ocorre quando uma nova informação é associada com uma característica significativa pré-existente (subsunçores) na estrutura cognitiva do aprendiz. Nesse sentido, ocorre uma articulação com o conhecimento anterior presente na estrutura cognitiva do educando, se ancorando para surgir uma modificação mútua entre a informação prévia e a nova informação aprendida, sendo esta a condição indispensável no entendimento de Ausubel para a origem da aprendizagem significativa.

Dessa maneira, o conhecimento prévio do estudante é a premissa norteadora da teoria ausubeliana, tendo como ideia central iniciar os conteúdos relacionados aos que o estudante já conhece para alcançar assim a Aprendizagem Significativa, uma vez que ‘conhecimentos prévios’ irão servir como um âncora para o novo conhecimento adquirido. Pelo exposto, após apreensão substantiva do conhecimento, o aprendiz terá a capacidade de explicar, por meio de suas próprias palavras, o significado do que foi aprendido.

Nesse contexto, para a efetivação de uma aprendizagem significativa, faz-se necessária uma estruturação lógica e sequencial, a partir do aproveitamento dos conhecimentos pré-existentes do estudante que, por sua vez, estarão assim motivados a aprender em razão da “familiaridade” com o conteúdo. Consoante Ausubel, é imprescindível um processo de atenção e motivação continuados entre o professor e o estudante para que este último possa efetivamente fixar o que foi apresentado pelo professor, alcançando os objetivos da formação e criando efetivamente uma aprendizagem significativa.

Importante frisar, conforme Ferro e Paixão (2017) e Moreira e Masini (1982), que a aprendizagem significativa não faz oposição a aprendizagem mecânica, ao contrário, existe uma relação de dependência e/ou complementação, uma vez que pode não existir um conhecimento prévio (ou subsunçor) para ancorar a nova aprendizagem, podendo ter origem

na aprendizagem mecânica até que se formem conhecimentos relevantes que auxiliem na integração da estrutura cognitiva para uma futura formação de subsunçores, propiciando uma futura aprendizagem significativa. Nas palavras de Ferro e Paixão (2017, p. 52), entendemos que:

é igualmente importante ressaltar que, para os autores em estudo, as aprendizagens mecânica e significativa não são completamente dicotomizadas, haja vista que mesmo sendo qualitativamente descontínuas em face dos processos psicológicos subjacentes a cada uma, não podem estar situadas em pólos opostos do mesmo continuum. A propósito do continuum existente entre a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa, Ausubel esclarece que a primeira é inevitável no caso de conceitos inteiramente novos para o aprendiz, porém, posteriormente, essa aprendizagem se transformará em significativa (FERRO; PAIXÃO, 2017, p. 52).

Destacamos ainda que Ausubel aprofunda seus estudos desdobrando a aprendizagem significativa em: representacional, conceitual e proposicional, além de detalhar os benefícios da utilização de mapas conceituais para facilitar a criação relacional hierárquica⁵. Contudo, em razão da necessária delimitação temática e extenso desdobramento dos aspectos da Teoria da Aprendizagem Ausubeliana, não iremos avançar nas implicações conceituais da Teoria de Ausubel em sua totalidade.

Diante do exposto, é perceptível identificar vários elementos na concepção da aprendizagem significativa de Ausubel que são relacionáveis com a perspectiva educacional de Paulo Freire, desde sua perspectiva de ensino a partir de instrumentos e vivências presentes na vida dos educandos até o entendimento da relevância de associar os novos conhecimentos aos aspectos e contextos da vida dos estudantes para que ocorra uma verdadeira aprendizagem originada no saber do educando. É nessa com-

5 Para o aprofundamento da temática, recomendamos a leitura do livro 'AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Hellen. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/762503939/David-Paul-Ausubel-e-Joseph-Donald-Novak-e-Hellen-Hanesian-Psicologia-Educacional>. Acesso em: 19 jan. 2025.

preensão que continuaremos realizando uma breve discussão sobre as contribuições de Paulo Freire a seguir.

PAULO FREIRE: POR UMA VISÃO CRÍTICA DE MUNDO

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), nascido em Casa Amarela, bairro do Recife, em Pernambuco, é um grande educador brasileiro que colocou em prática métodos transformadores ao longo da sua jornada na educação, transmitindo sua visão libertadora e o desejo pela justiça social, sendo, portanto, considerado patrono da Educação Brasileira e possuindo reconhecimento mundial por sua atuação. Nasceu num contexto social de classe média baixa, mas vivenciou a pobreza, deixando os estudos de lado, ainda jovem, para ajudar a sustentar sua família após o falecimento do seu pai, que ocorreu em 1934 (FREIRE, 2017, p. 41-49). Formou-se como bacharel em Direito (1943-1947) na Faculdade de Direito do Recife, contudo não exerceu a profissão de advogado, atuando como educador e mobilizador social.

Ao analisar os interesses políticos envolvidos com a exclusão dos anal-fabetos, Freire foi vítima da Ditadura Militar por sua forma de se posicionar no mundo, sempre de maneira crítica e mobilizadora. Amplamente conhecido pelo método Paulo Freire, ou método de alfabetização de adultos, defendeu o pensamento pedagógico de que o principal propósito da educação reside na ação de conscientização crítica do educando. Em vista disso, entre os anos de 1964 e 1979, Freire foi exilado em razão da exposição dos seus pensamentos, mas não deixou de continuar empenhando-se em suas convicções, expondo as suas ideias e colocando em prática suas concepções de liberdade por meio da educação, uma vez que, consoante Freire (2021, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Já em 1960, causou uma revolução na educação brasileira ao defender sua concepção de uma alfabetização guiada pela realidade da vida do estudante, uma vez que, em seu entendimento, o respeito às vivências do

aprendiz possibilita a abertura para alcançar uma visão crítica e de mundo para transformação da vida concreta do educando. Nesse aspecto, podemos visualizar uma convergência de pensamento com Ausubel, como vimos anteriormente. Nessa esteira, Freire (2011a, p. 126) aduz que:

quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Essa nos parece mesmo a grande característica negativa de todo o nosso agir educacional – a de vir enfatizando cada vez mais em nós as posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos (FREIRE, 2011a, p. 126).

Nessa construção, uma das principais preocupações de Freire pode ser compreendida como um reflexo da pedagogia moderna, por meio da sua compreensão e defesa “[...] de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 2011a, p. 117). Sob esse olhar, Freire anuncia o entendimento de que não é possível alcançar a compreensão do “saber democrático” de modo autoritário, fazendo referência a necessária atuação crítica e ao trabalho compartilhado entre o educador e o educando. Nesse cenário, Freire (2011a, p.136) aponta a origem do desejo de alfabetizar para “democratização da cultura” enquanto nos conta sobre a sua experiência como educador:

Com seis meses de experiências, perguntávamos a nós mesmos se não seria possível fazer algo, com um método também ativo, que nos desse resultados iguais, na alfabetização do adulto, aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira.

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização (FREIRE, 2011a, p. 135-136).

Sob essa visão, a alfabetização pensada por Freire está intrinsecamente ligada à “democratização da cultura”, envolvendo a percepção do

educando sobre a sua existência, sobre o seu espaço no mundo e sobre o potencial da sua vivência, diferente do que as classes dominantes tentam inculcar na mente dos menos favorecidos.

Aprofundando as leituras de Paulo Freire, no decorrer dos diálogos e reflexões do livro ‘Educação como prática da liberdade’, percebemos sua compreensão sociológica da aprendizagem, contextualizada por sua percepção acerca da crise de valores, tradições e fluidez social que constroem novos sentidos da vivência em sociedade. Sempre atento às razões diante dos interesses da elite, critica a forma como as classes populares são manipuladas para servirem aos privilégios dos mais abastados financeiramente. Nesse passo, Freire (2011b), em seu livro ‘Pedagogia do oprimido’, critica a denominada “educação bancária” que se opõe à perspectiva freiriana de “educação problematizadora”. Avançando em sua crítica ao compartilhamento de conhecimentos e conteúdos que trata a realidade como algo estático, deslocado e, que desconsidera a experiência existencial dos educandos, Freire (2011b, p. 79) assevera que:

quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito - o narrador - e em objetos pacientes, ouvintes - os educandos (FREIRE, 2011b, p. 79).

A crítica à concepção de educação bancária, denunciada por Freire (2011b), diz respeito a sua oposição à postura de detentor do saber pelo professor, que frequentemente é encarado como uma verdadeira enciclopédia na iminência de depositar (origem da associação ao termo “bancária”) os conteúdos a serem ministrados nas mentes “ocas” dos aprendizes. Nas palavras de Freire, compreendemos que:

na visão “bancária” de educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que

se funda numa das manifestações instrumentais da teologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2011b, p. 81).

Com efeito, é possível observar no excerto citado anteriormente que a educação bancária se desenrola numa constante de “cabo de guerra” de relações de poder, onde a corda mais forte é representada pelo “opressor” quando este “doa” seu conhecimento aos “oprimidos” e estes, por seu estado de ignorância, seguram o lado mais fraco da corda, sempre fraca em razão da limitação imposta pelo “opressor”. De modo oposto, uma pedagogia pensada para a conscientização oportuniza a construção de autonomia no indivíduo que, nesse passo, se torna um ser humano crítico, com capacidade de intervir em sua realidade e modificá-la. Assim, na visão libertadora de Paulo Freire, a educação não é neutra, pelo contrário, educar passa a ser uma ação política. Dessa maneira, Freire (2011a, p. 104) aponta para a carência de “[...] uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço [...] A [inserção] da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida”.

Consoante com Ausubel, Freire (2011b) defende a educação enquanto prática problematizadora, na qual os estudantes não devem ser vistos como “vasilhas” que necessitam ser “enchidas” pelo professor numa dimensão de que “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2011b, p. 80). Assim, o aprendiz não deve ser encarado como sujeito abstrato, mas contextualizado, conectado ao mundo em suas distintas dimensões. Nesse passo, como já amplamente debatido na seção dedicada a abordar a Teoria da Aprendizagem de Ausubel, o desafio imposto às práticas pedagógicas reside na missão de dissolver a transmissão exclusivamente mecânica que serve como procedimento de dominação e adestramento.

Nesse encadeamento, Freire (2021, p. 24) entende que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, uma vez que é na “dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 2021, p. 25).

A prática da “dialogicidade” mencionada por Freire refere-se à substancialidade da educação “como prática de liberdade” (FREIRE, 2011b). Desse modo, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2011b, 108). Pelo exposto, a prática do diálogo não deve ocorrer por meio da idealização “bancária”, mas por intermédio do “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo.” (FREIRE, 2011b, p. 109), visto que a prática educativa não deve reproduzir as vozes opressoras que promovem discursos que se fixam no silêncio dos oprimidos.

Ainda de acordo com Freire, é necessário lutar por uma formação humana dirigida para alcançar a verdadeira liberdade da humanidade, através da capacidade de compreensão, criação e transformação da realidade. Destacamos a relação de simbiose mútua entre a visão de mundo de Freire e a pertinência de associar os novos conhecimentos propostos aos contextos e visão de mundo dos educandos, almejando a aprendizagem significativa defendida por Ausubel. Nessa lógica, uma concepção de aprendizagem direcionada à conscientização e à construção de autonomia do ser humano, tornando-o capaz de intervir em sua realidade e modificá-la, está relacionada com as concepções defendidas pela EPT, que, por sua vez, busca o desenvolvimento de uma educação comprometida com a formação humana e cidadã voltada para a inclusão social, objetivando a construção de sujeitos autônomos, capazes de transformar as realidades sociais ao seu redor.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: BREVES CONSIDERAÇÕES

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por intermédio dos Institutos Federais (IFs), viabilizam o desafio de um novo conceito de educação no Brasil⁶, que busca uma formação omnilateral do estudante, ultrapassando a visão tão somente formadora de mão de obra especializada para atender às demandas capitalistas do processo produtivo, dentro de uma perspectiva em que o estudante desenvolva a percepção crítica e compreenda a realidade em sua totalidade. À vista disso, conforme preconiza a Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o desenvolvimento da EPT, em seu segundo artigo, compreendemos que:

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (BRASIL, 2021, p. 1).

Nessa esteira, destacamos um importante princípio norteador da EPT, que é a concepção da formação humana integral como princípio educativo, à medida que ambiciona a superação da divisão social do trabalho (onde temos os seres humanos que executam e os que pensam) a partir da compreensão do trabalho em uma perspectiva ontológica. No mesmo sentido, Pacheco (2020, p. 11) esclarece que a formação humana integral “objetiva formar o cidadão capaz de compreender os processos produtivos e qual o seu papel nestes processos, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí”. Nessa perspectiva, Ciavatta (2005, p.2-3) argumenta que:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação

de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um País, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

Diante desse panorama, a EPT procura incentivar uma postura integrativa entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, opondo-se à profissionalização reduzida tão somente ao mercado de trabalho, compreendendo, de modo como observa Pacheco (2020), um projeto educacional que abarca a formação intelectual geral, as humanidades, juntamente com a formação profissional, científica e tecnológica, rompendo assim com a lógica dos “[...] que são educados para explorar e os que são destinados a serem explorados” (PACHECO, 2020, p. 12). Diante do exposto, a educação preconizada pela EPT não busca nortear tão somente habilidades e competências, vai além, aspira a uma formação estudantil fundamentada no trabalho como princípio educativo, de maneira integral, desalienada, voltada ao desenvolvimento da autonomia e emancipação dos estudantes.

Em vista disso, faz-se importante mencionar nessa reflexão, mesmo que de maneira breve, o aporte teórico advindo da teoria marxista que é referência basilar para à EPT: o materialismo histórico-dialético, que enfatiza a dimensão histórica dos processos sociais. Consoante o entendimento de Leite (2017, p. 847), compreendemos que:

O materialismo histórico-dialético é um método de interpretação da realidade considerado como a teoria do conhecimento do marxismo originário. Ele se contrapõe aos dualismos dicotômicos próprios da lógica formal ao seguir os preceitos da lógica dialética. Defende a superação da dicotomia sujeito-objeto, pois infere que sujeito e objeto são dois aspectos de uma mesma realidade em contradição e em unidade indissolúvel

dos opostos. Assim, a unidade sujeito/objeto do conhecimento exige a compreensão concreta de ambos e fortalece a necessidade de entendermos que vivemos em uma sociedade essencialmente alienada/alienante que precisa ser superada. O processo dialético parte da análise de pólos contraditórios que em um confronto superam o momento anterior, produzindo, através da própria ação sobre a realidade, uma nova realidade pensada (LEITE, 2017, p. 847).

Nessa direção, partimos do entendimento de que a interpretação dos fenômenos diante da concepção do materialismo histórico-dialético passa pela “[...] análise crítica do atual quadro histórico, social, político e econômico, acreditamos que o materialismo histórico-dialético possa fomentar reflexões acerca da realidade” (LEITE, 2017, p. 848). Sob tal ponto de vista, concordamos com a autora, uma vez que a perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético “[...] impulsiona o pesquisador a analisar de modo aprofundado o seu objeto de pesquisa e a buscar, de modo coletivo, transformar, mesmo que de forma sutil e processual, a realidade” (LEITE, 2017, p. 851-852). No mesmo sentido, Della Fonte (2018, p. 7) destaca que “[...] a proposta marxista é talvez a alternativa mais avançada e sistematizada em nossa luta contra um projeto que se limita a preparar e qualificar o trabalhador a partir dos interesses patronais”. Nesse mesmo passo, a autora ressalta o vigor da percepção “[...] marxiana de omnilateralidade na relação que pode ser estabelecida entre formação humana e trabalho” (DELLA FONTE, 2018, p. 7).

Por esse motivo, consoante com os aportes teóricos explicitados nessa reflexão, a EPT compreende a educação por intermédio de concepções e diretrizes que buscam abandonar a ideia de se apresentar como um instrumento para a preparação de pessoas para uma atividade determinada pelo mercado de trabalho. Ademais, a EPT persegue a formação integral do sujeito que, ao se tornar um profissional atuante no mundo do trabalho, assuma uma postura crítica, capaz de adquirir informações de maneira autônoma. Assim, a educação preceituada nos IFs propõe a formação de sujeitos para além do mercado de trabalho, ou seja, uma educação centrada na perspectiva humana e emancipatória, com visão

de base formativa que “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (RAMOS, 2014, p. 84).

Em face do exposto, é de grande relevância que o educador conheça os seus estudantes, reconheça seus contextos e compreensões diante da sociedade e da realidade do mundo. Assim, conforme a estrutura da concepção da aprendizagem significativa em David Ausubel, será possível relacionar as novas informações ao conhecimento prévio do aprendiz. Ainda, concordando com a perspectiva teórica de Ausubel, Saviani (2011, p. 7) ressalta a relevância das relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a aprendizagem não nasce dentro do isolamento social,

isso porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (SAVIANI, 2011, p. 7).

Ademais, apenas homens e mulheres como seres em construção “são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora” (FREIRE, 2015, p. 107). Por conseguinte, Araújo e Frigotto (2015) ao realizarem uma interessante interseção de diálogos em consonância com o entendimento de Ausubel e Freire, destaca que o próprio educando deve ter competência para direcionar a sua aprendizagem, enfatizando o princípio da autonomia na perspectiva da promoção do ensino integrado desenvolvidos no âmbito da EPT, em que:

[...] a autonomia, condição desejável pelo ensino integrado, é aqui entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas. Em outras palavras, reco-

nhecendo-se como produto da história, mas também como sujeito de sua história (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 74).

Pelo exposto, tendo em vista o objetivo central desta pesquisa de analisarmos os entrelaçamentos de convergências entre a EPT e as concepções de aprendizagens em Ausubel e Freire, disponibilizamos, a seguir, uma exposição relacional entre as perspectivas aqui apresentadas.

Figura 01: Exposição relacional entre as perspectivas de aprendizagem em Ausubel, Freire e a EPT.



Fonte: Estruturada pelos autores com base nos conceitos discutidos nesta pesquisa.

Nessa caminhada, compreendemos que a EPT apresenta condições ímpares ao carregar a missão de formar cidadãos conscientes por meio de uma formação integral que dialoga com diversas instâncias da cultura, ciência, tecnologia e trabalho, buscando superar a lógica de direcionar a formação profissional estritamente direcionada para a inserção no mercado de trabalho, buscando incentivar uma postura crítica, na qual o futuro profissional possa ser capaz de adquirir informações de maneira autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição empreendida nessa reflexão objetivou analisar os processos de aprendizagem que contribuem com a EPT mediante proposta de

análise fundamentada na teoria da aprendizagem significativa, apresentada por David Ausubel, bem como, pelo entendimento de Paulo Freire de uma educação humanizadora e fomentadora da consciência crítica, na qual constatamos ser perceptível a relevância do conhecimento prévio como elemento fundamental e determinante no processo educativo e originador de uma aprendizagem significativa. Assim, a convergência no entendimento dos autores e teorias apresentadas salientam que o contexto social, os contornos e os conhecimentos carregados pelos educandos devem sim ser considerados no processo educativo. Desse modo, a partir da “visão de mundo” dos educandos, de suas realidades, de suas histórias e de suas experiências de vida, é possível gerar novos conhecimentos que possam fazer sentido diante dos elementos presentes em sua realidade, originando uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Os conceitos destrinchados e analisados ao longo da pesquisa demonstram as diversas contribuições da aprendizagem dialógica e humanizadora proposta por Freire, além de destacar a sua percepção da realidade política, social e de consciência crítica necessária ao educando. Ademais, buscamos expressar a importância das contribuições da teoria da aprendizagem significativa, por intermédio da visão de Ausubel no que concerne ao processo de construção do conhecimento. Além disso, consideramos que as concepções apresentadas pelos autores mencionados podem ser ancoradas aos demais fundamentos da EPT, uma vez que esta última visa à formação de sujeitos emancipados e humanizados, pretendendo uma formação integrada entre ação e reflexão para superação das desigualdades sociais.

Nessa jornada, evidenciamos que os educandos, principalmente, os oriundos das classes populares e, em especial os da EPT, carecem de práticas educativas distanciadas das condutas escolares voltadas ao adestramento e à memorização, e mais próximas de uma ação-reflexão problematizadora. Para tal, é preciso que os educadores pensem em suas práticas pedagógicas a partir de associações com os saberes já existentes na estrutura cognitiva dos aprendizes, incentivando neles o desejo de

obter novas informações, tornando a aprendizagem significativa. Outrossim, os educadores precisam ter clareza sobre os conhecimentos prévios dos educandos com o intuito de oportunizar uma aprendizagem significativa. Para tanto, a participação dos educandos no processo de ensino e o incentivo à postura crítica sobre a realidade deve ser o norte ao longo das etapas da aprendizagem para tornar o estudante um sujeito ativo da sua própria aprendizagem.

Concluimos então que as concepções de aprendizagem na EPT podem ser compreendidas também por meio das concepções humanizadoras de Freire e a Teoria da Aprendizagem Significativa em Ausubel, gerando valiosas discussões que abarcam os princípios norteadores da EPT e possibilitam a ampliação da compreensão do contexto cultural, social e político por parte do estudante, a partir do incentivo ao pensamento crítico, à autonomia e à aprendizagem substancial.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L; FRIGOTTO, G. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.**

Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 29 out. 2025.

AUSUBEL, D. P. Educational psychology. **A cognitive view.** 2. ed. New York: Holt: Rinehart e Wiston, 1968. Disponível em: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.112045/page/n135>. Acesso em: 19 out. 2019.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/livro-ausubel-pdf-free.html>. Acesso em: 19 out. 2025.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Hellen. **Psicologia Educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/762503939/David-Paul-Ausubel-e-Joseph-Donald-Novak-e-H-ellen-Hanesian-Psicologia-Educacional>. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 abr. 2025.

CARRIL, M. da G. P.; NATÁRIO, E. G.; ZOCCAL, S. I. Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão de Freire e Ausubel: uma reflexão teórica. **E-Mosaicos**, v. 6, n.13, 68–78, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30818>. Acesso em: 20 out. 2025.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 20 out. 2025.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 2, nº 2. Vitória: IFES, 2018, p. 6 – 19. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em: 19 out. 2025.

FERRO, Maria da G. D.; PAIXÃO, Maria do S. S. L. **Psicologia da aprendizagem: fundamentos teórico-metodológicos dos processos de construção do conhecimento**. Teresina: EDUFPI, 2017. E-book. 1 PDF.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev e atual :Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 2021.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades. **Investigação Qualitativa em Educação**, [S. l.], v. 1, 2017, p. 847 - 856. Disponível em: <https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2017-vol-1-educacao/><https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2017-vol-1-educacao/>. Acesso: 20 de out. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982. 1 PDF disponibilizado via Google Drive.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22. 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso: 10 out. 2024.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 out. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, F. R. da.; NASCIMENTO, E. P.; OLIVEIRA, C. A. de.; GOMES, E. C. de S. A relação da teoria cognitiva da aprendizagem significativa com a concepção de

Ensino Médio Integrado na Educação profissional e tecnológica. **Revista Semiarido de Visu**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 179–193, 2019. DOI: 10.31416/rsdv.v7i2.92.

Disponível em: <https://revistas.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/view/92>.

Acesso em: 20 out. 2025.

VASQUES, Beatriz. A relação entre a afetividade e a aprendizagem. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 34, n. 36, 2024. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542024000200047&lng=es&nrm=iso.

Acesso em: 21 out. 2025.