



**INSTITUTO FEDERAL**  
Amapá

Campus  
Macapá



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MARCELO CARLOS BEZERRA DE ANDRADE

**PRÁXIS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:** estudo de caso das reformulações curriculares  
no Curso superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos (2016–2020)

MACAPÁ - AP

2025

MARCELO CARLOS BEZERRA DE ANDRADE

**PRÁXIS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:** estudo de caso das reformulações curriculares  
no Curso superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos (2016–2020)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Núbia Deborah Araújo Caramello

MACAPÁ - AP

2025

Biblioteca Institucional - IFAP  
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

- A553p     Andrade, Marcelo Carlos Bezerra de  
            Práxis e educação profissional: estudo de caso das reformulações  
            curriculares no Curso superior de Tecnologia em Gestão de Recursos  
            Humanos (2016 a 2020)  
            / Marcelo Carlos Bezerra de Andrade - Santana, 2025.  
            80 f.: il.
- Dissertação (Mestrado) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Amapá, Campus Santana, Mestrado em Educação  
Profissional e Tecnológica, 2025.
- Orientadora: Dra. Nubia Deborah Araujo Caramello.
1. Práxis filosófica. 2. Educação Profissional. 3. Trabalho. I. Caramello,  
Dra. Nubia Deborah Araujo, orient. II. Título.
- 

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica do IFAP  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).


MARCELO CARLOS BEZERRA DE ANDRADE

**PRÁXIS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: estudo de caso das reformulações curriculares  
no Curso superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos (2016–2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.


Orientadora: Dra. Núbia Deborah Araújo Caramello

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **NUBIA DEBORAH ARAUJO CARMELLO**  
Data: 08/10/2025 12:18:47-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Dra. Núbia Deborah Araújo Caramello  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP)  
Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 **DIEGO ARMANDO SILVA DA SILVA**  
Data: 13/10/2025 23:29:26-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dr. Diego Armando Silva da Silva  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP)

Documento assinado digitalmente  
 **CECILIA MARIA CHAVES BRITO BASTOS**  
Data: 16/10/2025 12:51:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos  
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Apresentado em: 27/08/2025


MARCELO CARLOS BEZERRA DE ANDRADE

**RELATÓRIO TÉCNICO:** parâmetros para o Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos.

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.


Orientadora: Dra. Núbia Deborah Araújo Caramello

### BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 NUBIA DEBORAH ARAUJO CARMELLO  
Data: 08/10/2025 12:18:47-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Dra. Núbia Deborah Araújo Caramello  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP)  
Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 DIEGO ARMANDO SILVA DA SILVA  
Data: 13/10/2025 23:29:26-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dr. Diego Armando Silva da Silva  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP)

Documento assinado digitalmente  
 CECILIA MARIA CHAVES BRITO BASTOS  
Data: 16/10/2025 12:51:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos  
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Apresentado em: 27/08/2025

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer a muitas pessoas que, direta ou indiretamente, participaram da construção deste mestrado, que, para mim, foi muito além de um trabalho acadêmico, mas a superação de muitas questões pessoais.

Como não podia deixar de ser, agradeço imensamente à minha orientadora, Profa. Dra. Núbia Deborah Araújo Caramello pelo rico convívio pautado por incentivo, paciência, empatia e valiosa contribuição como pessoa e durante a pesquisa, reconheço que sem seu comprometimento, tenho certeza, não seria possível.

Aos professores que compõem o programa sinceros agradecimentos pela dedicação.

Agradeço à Profa. Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos e a Profa. Dra. Flávia de Oliveira Santos pelas contribuições valiosas durante a qualificação deste projeto.

Agradeço a minha companheira Leidiane Santos pelo diálogo constante sobre a pesquisa e seu auxílio na formatação desta.

A meus filhos que são uma fonte inesgotável de força e vitalidade para seguir e superar-se.

## RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), se põe como um desafio perante toda sociedade. Integrar educação superior e trabalho tem se permeado como um constante debate acerca de como pensar esta modalidade de educação. Nesta direção, o objetivo deste artigo foi analisar os projetos de curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos do Instituto Federal do Amapá – IFAP/Campus/Santana, quanto a sua estrutura de formação humana, filosófica e técnica profissional. Trata-se de pesquisa qualitativa, documental, que se utilizou da análise de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), matrizes curriculares e ementários dos componentes curriculares dos quatro últimos projetos elaborados e reformulados, os quais foram avaliados pela análise de conteúdo. Os resultados denotam um currículo formativo direcionado à formação técnica instrumental em atendimento às demandas flexíveis do mercado local por recursos humanos, distanciando-se de uma práxis educacional ontológica e omnilateral.

Palavras-chave: filosofia; práxis; educação; trabalho.

## **ABSTRACT**

Technological and Professional Education (TPE) presents a significant challenge to society as a whole. The integration of higher education and labor has become a constant topic of debate regarding how to conceptualize this educational modality. In this context, the objective of this article is to describe and analyze the curriculum design of the Undergraduate Program in Human Resource Management at the Federal Institute of Amapá – IFAP/Santana Campus, focusing on its human, philosophical, and professional-technical training structure. This is a documentary research study based on the analysis of course pedagogical projects (CPP), curricular matrices, and syllabi of course components from the three most recent versions of the program, which were examined through content analysis. The results reveal a curriculum primarily oriented toward instrumental technical training in response to the flexible demands of the local labor market, diverging from an ontological and omnilateral educational praxis.

Keywords: philosophy; praxis; education; labor.

## **LISTA DE SIGLAS**

CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica

CONCEFET - Conselho Nacional de Educação Tecnológica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONSUP - Conselho Superior do IFAP

EPT - Educação Profissional Tecnológica

FTA - Faculdade Tecnológica do Amapá

IFAP - Instituto Federal do Amapá

FAMAP - Faculdade do Amapá

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROEN - Pró-Reitoria de Ensino

SEMTEC - Secretária de Educação Média e Tecnológica

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>1.1</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>13</b>
1.1.1	Objetivos Específicos	13
<b>1.2</b>	<b>Hipótese de pesquisa</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Filosofia da Educação</b>	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>Consciência filosófica da práxis</b>	<b>20</b>
<b>2.3</b>	<b>Educação Profissional e Tecnológica no Brasil</b>	<b>23</b>
<b>2.4</b>	<b>História e Currículo da Educação Profissional Tecnológica</b>	<b>26</b>
<b>2.5</b>	<b>Educação Profissional e formação humana</b>	<b>30</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>35</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>37</b>
<b>4.1</b>	<b>Contexto histórico do curso</b>	<b>37</b>
4.1.1	Projeto Pedagógico do Curso – 2016	38
4.1.2	Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso – 2018	40
4.1.3	Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso – 2020	42
<b>4.2</b>	<b>O protagonismo conceitual nas ementas dos anos 2016 e 2020</b>	<b>44</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>47</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>48</b>
	<b>APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL</b>	<b>51</b>
	<b>ANEXO A – CONSOLIDAÇÃO DE CARGAS HORÁRIAS TOTAL DO CURSO POR PPC ANALISADO DE 2016 A 2020.</b>	<b>73</b>
	<b>ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR 2016</b>	<b>74</b>
	<b>ANEXO C- MATRIZ CURRICULAR 2018</b>	<b>76</b>
	<b>ANEXO D - MATRIZ CURRICULAR 2020</b>	<b>78</b>
	<b>ANEXO E – REPRESENTAÇÕES VISUAIS DE MOMENTOS DE MEMÓRIA, IDENTIDADE DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS</b>	<b>79</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação são parte da minha história, nos graduamos no nível médio técnico em agropecuária em uma Escola Pública Federal - EMARC/IT/BA - em 1989, neste tempo este curso era denominado técnico de segundo grau, a modalidade ainda não era integrada ao nível médio, preparando-nos diretamente para o trabalho técnico, havendo disciplinas de formação geral apenas no primeiro ano do curso, com os dois anos consecutivos voltados especificamente para conhecimentos técnicos, então, ao invés de ciências da natureza, linguagem, exatas, ciências humanas e sociais, tínhamos um currículo com conhecimentos voltados ao trabalho de técnico em agropecuária, a exemplo, suinocultura, avicultura, equinocultura, laticínio, horticultura, cunicultura, topografia.

Para além de ter sido uma escola rica em conhecimentos práticos e com uma formação exemplar na área tecnológica para o trabalho, a forma não integrada nos provocou, necessariamente, um esforço grande na busca de nivelamento para ingresso na universidade, prestar vestibular, forma de ingresso ao tempo, tendo em vista o desejo pessoal de continuar a estudar, verticalizando, e não exercer a profissão de técnico.

Na formação superior, bacharelado em administração, me deparei com conhecimentos holísticos na medida em que na gestão científica, tecnológica, aprendemos a desenvolver percepções relacionadas ao tecido social em sua totalidade, se o grupo social, direcionado a fins e objetivos, composto por indivíduos, atuando em conjunto, compõe-se do objeto principal de investigação e análise do administrador, ele necessariamente tem que ser formado para o pensamento totalitário, crítico social e de mercado, instrumentalizando-se de conhecimentos como história do pensamento econômico e sociológico, economia, antropologia e cultura organizacional, gestão humana, cálculos, história da administração, contabilidade, filosofia do trabalho, sociologia.

Passamos a compreender as organizações como sistemas sociais tecnológicos, orgânicos, vivos, inseridos em contextos de sociais e de mercado, capazes de reflexão na elaboração e alcance de seus fins, sejam eles com ou sem fins lucrativos, privadas ou públicas e que enquanto sistemas pensantes capazes de criar e reproduzir sua própria cultura, sua forma de existir, entrelaçado em um universo de possibilidades, mas acima de tudo, capaz de refletir seu próprio caminho.

Ainda durante a formação universitária me envolvi com a educação, com o ato de fazer parte de um contexto escolar não mais na condição de acadêmico, mas como docente, onde atuei como professor de matemática da rede privada, tanto para alunos da sexta e oitavas

séries no nível fundamental dois, como para alunos do nível médio. Após graduado, especialista em gestão, morando no Amapá, em 2002, aprovado em concurso da Universidade Estácio de Sá, à época, Faculdade do Amapá – FAMAP, me insiro no contexto da educação superior, atuando como docente e gestor nos dez anos de permanência nesta instituição. Ainda tive a oportunidade de atuar como professor na escola Gabriel de Almeida Café, na modalidade integrada de nível médio em administração, também de atuar na Faculdade Tecnológica do Amapá – FTA, voltada a formação de tecnólogos.

No ano de 2015, fui aprovado no concurso público para docentes, ingressei no Instituto Federal do Amapá – IFAP, na área de gestão, para lecionar nas mais diversas modalidades de ensino e formação, médio integrado, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de jovens e Adultos - PROEJA, subsequente e superior tecnológico.

Ao longo dos últimos vinte anos, atuei como professor, tanto na rede pública como privada e percebi que a formulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos eram gerados em um contexto de planejamento predominantemente reduzido a discussões orais, orientadas sempre e unicamente a questão do ensino, onde, de forma burocrática, visavam a cumprir com determinações normativas recomendadas pelos órgãos de controle da educação e as necessidades flexíveis e imediatas do mercado por adaptação, ignorando a discussão acerca da práxis voltada a estratégias e objetivos para alcance de uma formação omnilateral, ontológica e politécnica, onde o trabalho, em seu sentido transformador, seja colocado como uma questão estruturante, tanto para o indivíduo, quanto para sociedade em que habita.

Para Caria (2011), é fato que a construção de um projeto político-pedagógico apenas norteado pela burocracia tem prevalecido sobre práticas que o reconhecem como importante caminho para busca de uma identidade institucional da escola, predominando a celebração de acordos e combinados didático-pedagógicos parciais, fundamentalmente orais entre a equipe docente.

A partir desta vivência na educação, como estudante, aprendiz, e hoje como professor, especialista em administração, gestão, lidando com educação profissional e tecnológica, ao longo do tempo, em diferentes concepções de ensino, em contextos sociais historicamente diferentes, passamos a refletir acerca de questões sobre o genuíno, legítimo propósito da educação, profissional tecnológica na pesquisa em voga, na formação para o trabalho, de maneira a habilitar a um trabalho ou formar para reflexão acerca do trabalho realizado, posto, proposto? Ou, que projeto pedagógico de curso possibilitaria um planejamento que, para além de formar indivíduos para desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho,

proporcione a formação de um ser crítico, capaz de ler sua realidade, o mundo do trabalho e seus sentidos e sua cultura introjetada, chamando, convidando o indivíduo a pensar sua condição existencial e social de trabalho, refletindo sua conjuntura social em sua totalidade?

Enquanto administrador e educador, sabemos do valor do planejamento e da representação de um projeto de curso como instrumento norteador e espelho da filosofia, política educacional. Vasconcelos (2014, p. 169), sobre projeto pedagógico, diz que este deve ser compreendido “como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e concretiza na caminhada e que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”, neste sentido, refletir a percepção do tempo sobre a sociedade, a ciência, o meio em si, e pensar os projetos pedagógicos de cursos às realidades postas, não para se adaptar, culturalmente, aos valores e paradigmas postos, mas, entendê-los como instrumento de movimento, mudança, na direção do social, do coletivo, simbioticamente.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os Projetos Pedagógicos do Curso de Tecnologia em Recursos Humanos, do Instituto Federal do Amapá – IFAP, campus Santana, em uma perspectiva da memória espaço temporal, desde sua primeira concepção, em 2016, evoluindo pelas três versões posteriores, reformulações em 2018, 2020 e 2024, procurando identificar em sua estrutura elementos que denotem sentido simbólico à práxis formativa que tem guiado a educação superior no que aponta os limites e possibilidades da legislação vigente, pertinente à concepção destes documentos e suas características no que tange às categorias de análise formação técnica profissional, formação filosófica e humana, práticas profissionais e formação complementar.

Ao pensar a linha de pesquisa, organização e memórias de espaços pedagógicos, na qual se insere nossa pesquisa, entendo, assim como Candau (2012) que a memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada à medida que damos à memória o significado que entendemos no tempo em que se fez e no momento de se faz presente. Este olhar nos sugere para a dialética entre memória e identidade, que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa.

A pesquisa traz uma memória documental, evoluindo pela análise de versões dos projetos desde 2016, onde, poeticamente, Bosi (2010, p. 39) nos sinaliza de que “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos fragmentos”. Neste sentido esta pesquisa também revela-se como um fragmento, considerando a análise dos documentos finais, produtos de

uma reflexão e ação de várias pessoas, docentes, técnicos, atentando-se ao que foi gerado, PPCs, e às suas alterações futuras.

Para Candau (2012, p.15), “a memória é “geradora” de identidade”, pois participa da construção da mesma, de outra forma, “molda predisposições que vão levar os indivíduos a incorporarem certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais”, tendo a memória papel preponderante nas decisões tomadas. O que se percebe, segundo o autor em estudo, é que memória e identidade se entrecruzam indissociáveis, se reforçam mutuamente desde o momento de sua emergência até sua inevitável dissolução. Fica evidente esta integração entre memória e identidade, onde se percebe que:

De fato, memória e identidade se entrecruzam indissociáveis, se reforçam mutuamente desde o momento de sua emergência até sua inevitável dissolução. Não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade, pelo menos individualmente. (Candau, 2012, p. 19)

A pesquisa possibilitou um olhar analítico sobre a construção de projetos pedagógicos voltados à formação de tecnólogos, sendo relevante aos mais diversos agentes como professores, gestores, técnicos, estudantes, sociedade, mercado, e estado, enquanto partes na construção de um projeto viável.

## **1.1 Objetivo Geral**

O objetivo desta pesquisa é analisar os Projetos Pedagógico de Curso – PPC, do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, do Instituto Federal do Amapá – IFAP, campus Santana, de 2016 a 2024, a partir das categorias de análise formação técnica profissional, formação filosófica e humana, práticas profissionais e formação complementar.

### **1.1.1 Objetivos Específicos**

- Definir os fundamentos de uma filosofia da práxis na Educação Profissional Tecnológica;
- Analisar a Educação Profissional e Tecnológica – EPT, no Brasil;

- Investigar o comportamento do currículo EPT do curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos do Instituto Federal do Amapá dentro da série temporal proposta identificando sua tendência e lacunas na formação integral;
- Examinar a relação entre educação profissional tecnológica e formação humana para subsidiar a construção de um produto que possa a partir do olhar de um docente que vivem os processos, propor novos olhares para a organização curricular.

## **1.2 Hipótese de pesquisa**

A hipótese da presente pesquisa defende que o planejamento dos PPCs do curso de Tecnologia de Recursos Humanos, carece de uma formação mais equânime na distribuição de conhecimentos entre formação técnica profissional e formação filosófica humana, direcionando a educação para uma formação instrumentalizada para mercado, necessitando de um equilíbrio entre formação técnica profissional e filosófica humana em seus projetos pedagógicos, ofertando uma educação, formação para a vida, ontológica, ominilateral, crítica, libertadora.

Passo adiante, a busca de entender que práxis nos posiciona na condição de pensar educação tecnológica e trabalho em uma perspectiva que não os conceba separados de uma formação ontológica e integrada, não subordinada ao mundo do trabalho como forma criativa de existir.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Filosofia da Educação

A filosofia da educação tem como fundamento pensar a educação e a pedagogia em seu tempo, contemporaneamente, tendo como interesse compreender a realidade que envolve o ato de educar, seu contexto, propiciando assim um olhar crítico acerca desta realidade para educação. É importante à filosofia, para que se torne de fato significativa à educação, que está se comprometa com o entendimento, compreensão das questões da educação, suas potencialidades e possibilidades, seu universo concreto, para que de fato possa auxiliar a sociedade em buscar “rumos voltados a uma perspectiva humana, ajudando a definir e delimitar constantemente essa perspectiva” (Gadotti, 1998, p. 54), mantendo-a sempre na direção humanitária, ontológica.

Engels (2024, p. 45-46), diz que “a grande questão fundamental de toda filosofia, especialmente da mais recente, é a relação entre ser e pensar”. Esta questão posta entre pensar e ser, entre espírito e natureza, dividiu e se divide em dois grandes grupos de pensamento, aqueles que afirmam a primazia do espírito em relação à natureza constituem o grupo do idealismo, os que entendem a natureza como primordial pertencem ao grupo dos materialistas.

A relação entre pensar e ser, para Engels (2024, p. 47), suscita um aspecto importante à educação, “como se relacionam nossas ideias sobre o mundo que nos rodeia com esse mesmo mundo?”. Somos capazes de gerar um reflexo correto da realidade em nossas representações e conceitos do mundo real?

Esta perspectiva, materialista, de pôr a reflexão, teoria, a serviço da ação do processo de desenvolver a humanidade, de educar, compreende que o pensamento deva transpor uma atitude, uma forma de agir e ser, uma batalha, uma atuação no e sobre o mundo, o universo da educação. Gadotti (1998) diz que:

É necessário que essa reflexão, que esse pensamento resolva habitar o mundo, viver neste mundo, encarnar-se, aceitando o risco da *práxis*, de caminhar verdadeiramente com os homens, o povo e de fazer com ele e a favor dele a aventura da educação (Gadotti, 1998, p. 58).

Para Gadotti (1998), a filosofia da educação, sua reflexão-ação, compete aos filósofos, mas também e acima de tudo, aos representantes do meio educacional como gestores, técnicos, pedagogos e docentes, especialistas que, em diálogo, através das suas experiências e

conhecimentos, buscarão formas de aperfeiçoar a maneira de fazer a educação. Nesta direção afirma:

A filosofia da educação deve contribuir para indicar possíveis caminhos, para esclarecer, suscitar o espírito de responsabilidade, de lucidez, de participação na solução de problemas educacionais que são os problemas do nosso tempo. (Gadotti, 1998, p. 58).

A filosofia da educação, pautada pela problematização da educação e dos assuntos mais urgentes como finalidade, ideologias implícitas, às reformas propostas, as inovações emergentes, às doutrinas pedagógicas da educação em si, colocando em discussão as opiniões, ideologias que tentam descaminhar o pensamento, desviando da vida pessoal, da existência, distanciando-se do homem como sujeito de sua práxis, possui em sua essência, seu papel crítico.

Segundo Gadotti (1998, p. 60), uma das responsabilidades essenciais à filosofia da educação é interpretar o mundo concreto, é lutar contra o analfabetismo que é confundido com o saber ler e escrever, “mas que se confunde com o não saber ler nem escrever”, contribuindo, hoje, muito pouco para entendimento da realidade, da história da existência, da vida em si, mas ler e escrever continua sendo o fundamental, mesmo após o indivíduo alfabetizado.

Neste aspecto, compreende que:

Decifrar o mundo significa que o acesso à realidade é possível e necessário, mas que é problemático à medida que é preciso ir além das aparências, atrás das máscaras....A conscientização deve levar em consideração o sistema escolar, o ensino público e particular de crianças, jovens, adultos e idosos, para fazer dela uma leitura crítica, à medida em que a educação instituída tornou-se um dos maiores obstáculos à conscientização. (Gadotti, 1998, p. 60).

Nesta direção, da consciência, é importante então, para além de questionar os projetos educacionais vigentes, sua coerência ou inconsistência em relação ao que se está gerando, compreender sua função ideológica dentro do contexto político, social e econômico, sendo significativa a leitura crítica à formação dos estudantes, tendo em vista sua profissão, críticos diante das circunstâncias que lhes cerca.

Mas, como pensar a prática em educação? Deve-se colocar esta questão como a mais importante, e a que se deve ater, àqueles que lidam com educação, se ater permanentemente. Pensar a educação, uma filosofia da educação, não passa pela elaboração de novas teorias, não

é trazer conhecimentos que possam servir para mais dominação, mas buscar conhecimentos que questionem o poder, que o aniquile, acima de tudo se este poder se assenta sobre uma relação docente baseada na hierarquia.

Quando se fala em educação, há que se pensar sua próxima relação com o mundo do trabalho. Sader (2008), ainda no prefácio da obra “A educação para além do capital”, do filósofo e escritor marxista, István Mészáros (2008, p. 15) afirma que “a natureza da educação está vinculada ao destino do trabalho”.

É impossível se negar a lógica do capital estabelecida sobre a educação. Mészáros (2008) nos coloca mais adiante, este autor, percebe a relação entre educação e capital tão próximas, atualmente, que defende que:

Uma reforma significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (Mészáros, 2008, p.25).

Para Mészáros (2008), o capital é “irreformável” e como totalidade reguladora social é “incorrigível”, assim, busca sempre permanecer “incontestável”, portanto:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (Mészáros, 2008, p. 27).

Fisher (2020, p. 9-10), se pergunta, “é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?”. Esta pergunta busca entender o que vem a ser a expressão “realismo capitalista”, descrito como um sentimento, cultuado, disseminado de que o capitalismo é o único sistema político e econômico viável, sendo impossível imaginar uma alternativa a ele.

Para Mészáros (2008), as soluções, construídas na busca por mudanças na educação, que levem a uma formação qualitativa do ser humano, não podem ser apenas formais, elas devem ser essenciais, estruturais, pois, segundo ele:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu, ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma

internalizada ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (Mészáros, 2008, p. 35).

Voltando a Gadotti (1998, p. 74-75), onde ele expressa que “o ato educativo é essencialmente político”, onde o papel de cada um, desde pedagogos, técnicos e docentes, “é um papel político”, não pautando a mínima possibilidade à uma educação isenta, “ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou contra ele”. O autor centra sua reflexão naquilo que pensa ser o escopo da educação, afirma ele que: “O problema fundamental da educação do nosso tempo continua sendo a vinculação entre o ato educativo, o ato político e o ato produtivo”.

Este estudioso, direciona a educação, diante de contextos tão amplos ao papel de educar, para a vida, para o ato político, ao tempo que também se atue, que se viva a partir do trabalho produtivo, tendo a contradição, como algo que, para usar um termo atual, capaz de *linkar* à contradição da existência, da sociedade, da natureza, fazendo com que todos aqueles que lidam com educação, capazes de “acrescentar a consciência da contradição”, produzindo a busca pela superação dialética acerca dos caminhos, soluções que visem à uma educação que liberte o homem dos vieses que o aprisionam em sua própria cultura reprodutiva, sem “contradições”, mas assim, desta forma, não se cria, não se educa, se mantém o status.

Partindo desta consciência objetiva, pautada pela contradição de uma existência complexa, variáveis múltiplas a compreender, interiorizar, tem-se a necessidade, na superação do homem, pelo homem, na busca de uma prática que se alinhe à uma práxis educacional voltada à uma consciência do diálogo e da busca de soluções na educação que possam, não apenas preparar para o trabalho, mas acima de tudo, preparar para esta sociedade das contradições.

De forma dialética, capaz de nos tornar sábios daquilo que realizamos, daquilo que podemos construir, superando a prática na direção de uma práxis da existência, da educação, procuramos discorrer, a partir deste ponto, sobre como esta consciência se desenvolve, sobre o que a coloca de forma, filosoficamente, existencialmente, tão próxima e tão distante de uma existência comum a ser entendida, envolvida, superada.

Ao buscar refletir acerca de uma caracterização para a filosofia da educação, uma alternativa é investigar filosofias e por fim aplicá-la à educação. Quando se opta por este caminho, termina-se por tentar-se provar o dogmatismo superior de uma filosofia sobre a outra, perdendo-se, desta forma, a característica mais importante do pensamento filosófico, sua criticidade, Mazzotti (1999).

Para mim a filosofia da educação parece ter uma tarefa central: a de elucidar o conhecimento educacional, particularmente as teorias pedagógicas, por meio das análises lógicas, dialéticas e retóricas, (Mazzotti, 1999, p. 190).

A maior contribuição da filosofia da educação acontece pela investigação de problemas diversos, emergentes das diversas ciências da educação, onde, diante do papel de educar, perante dúvidas e questões quanto aos processos e valores efetivamente educativos, Mazzotti, (1999).

Para Luckesi (1994), a educação é um típico que fazer humano, um tipo de atividade que se caracteriza por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social.

Segundo o autor citado anteriormente, ‘não é nem pode ser a prática educacional que estabelece os seus fins’. Este é o papel da reflexão filosófica sobre a educação dentro de uma dada sociedade.

As relações entre Educação e Filosofia parecem ser quase "naturais". Enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou desenvolver estes jovens e está sociedade. (Luckesi, 1994, p. 31).

A Filosofia fornece à educação uma reflexão sobre a sociedade na qual está situada, sobre o educando, o educador e para onde esses podem caminhar. (Luckesi, 1994, p. 32).

Quando se fala da relação entre Filosofia e educação só existem dois caminhos a trilhar: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida do dia a dia – e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência, Luckesi (1994).

Ao pensar a prática cotidiana consciente em toda área de formação, muito mais quando esta área lida com a formação humana em sua essência, como a educação, é importante que se possa haver, neste processo, um senso crítico, contraditório na busca permanente e ativa pelo diálogo das partes envolvidas no processo formativo, onde a educação seja percebida como instrumento de liberdade às circunstâncias do desenvolvimento humano, não se pode concebê-la como algo estático, distante de uma consciência objetiva sobre desenvolvimento e formação humana.

Na formação de uma cultura pedagógica, escolar, pautada por uma prática que possa ir para além da práxis comum, cotidiana, espontânea torna-se significativo o papel de pôr a dúvida, filosoficamente, a serviço do ato de educar, é preciso ir na direção de uma práxis reflexiva.

Na seção seguinte procuramos compreender os conceitos e fundamentos acerca de uma filosofia da práxis, geradora de uma consciência objetiva, para uma prática em educação que possibilite, constantemente, questionar se o caminho formativo posto é o melhor na busca de uma educação crítica, libertadora, de transformação social.

## **2.2 Consciência filosófica da práxis**

É comum, em nosso cotidiano, seja ele em qualquer espaço, famílias, escolas, organizações utilizarmos a palavra prática para nos referirmos à nossa atividade cotidiana com sentido utilitário, material, econômico, por assim dizer, daquilo que realizamos. Nesta pesquisa o que pretendemos é buscar um sentido mais reflexivo àquilo que fazemos em nossas atividades rotineiras, na busca de propósitos amplos e profundos à nossa práxis, termo que, de acordo com Vázquez (2007) é uma atividade consciente objetiva, sem que seja concebida com o caráter utilitário a que se refere, infere do significado do prático na linguagem comum utilizada.

Entendida como atividade consciente objetiva, a práxis, faz parte da filosofia que se volta para si mesma, não apenas para interpretar-se, mas acima de tudo como elemento de transformação do mundo, esta filosofia, para Vázquez (2007), é o marxismo. A busca da práxis passa, necessariamente, pela superação do modelo filosófico idealista, interpretativo, o que engloba a superação da consciência comum, na direção de um ponto de vista objetivo, científico sobre a atividade prática do homem. Vázquez (2007, p. 29) aponta que sem a superação da consciência comum “não só é impossível uma consciência filosófica da práxis, como também é impossível elevar a um nível superior – criador – a práxis espontânea ou reiterativa de cada dia”.

O homem é um ser social e histórico, navega por um oceano de relações sociais, não se poderia jamais dizer que este seja absolutamente atóxico, estando sua existência condicionada por ideias, valores, juízos de valor, preconceitos etc., integrando-se, fortuitamente, a determinadas perspectivas ideológicas, onde predominam estabelecidos princípios ideológicos. Afirma Vázquez (2007, p. 31) que a consciência da práxis está

“carregada por ideias que estão no ambiente” e que são aspiradas, inconscientemente, muitas vezes, como pontos de vista “surgidos como reflexões sobre o fato prático”, concluindo que, “portanto, a consciência comum da práxis não está esvaziada de certa bagagem teórica, ainda que nela as teorias se encontrem desarticuladas”.

Fruto deste contexto social, histórico o homem cotidiano encontra-se em uma relação, que não deixa de ser consciente, direta e imediata com as coisas, mas não separando sua prática como objeto de compreensão, de pensamento, não conseguindo separar sua prática, como fenômeno, objeto, a ser analisado, permanecendo sem uma práxis como atividade social que transforma, não apenas reproduz, sendo possível, apenas, se o homem abandonar sua cotidianidade e se elevar ao plano reflexivo, que é por si uma atitude filosófica, uma práxis revolucionária. Vázquez (2007, p. 33) aponta que “a consciência comum da práxis tem que ser abandonada e superada para que o homem possa transformar de forma criadora, revolucionária, a realidade”.

O homem comum, cotidiano, percebe-se como como homem prático, as coisas subsistem pelo seu significado prático, essa significação possui sentido e objetos, coisas existem por si mesma, independente dos atos humanos que conferem representação, existem por existir, enquanto suas necessidades imediatas são atendidas, “um mundo de coisas e significações em si”, Vázquez (2007, p. 33), sobre esta relação aponta o autor em voga:

Juntamente com esse objetivismo, em virtude do qual o objeto prático fica separado do sujeito, já que não se vê o lado humano, subjetivo, a consciência comum leva a cabo – não há dúvida de que sem perceber isso – uma segunda operação: a redução do prático a uma única dimensão, a do prático-utilitário. Prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício; imprático, é o ato ou objeto que carece dessa utilidade direta e imediata.

Este objetivismo, mergulhado em um mundo de interesses e necessidades a satisfazer, limita sua vida à atividade prática, distanciando-se da verdadeira consciência da práxis em toda sua dimensão humana, antropológica, gnosiológica e social, ou seja, não percebe, como:

Até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana, nem pode compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere em uma práxis humana social, o que faz com que atos individuais envolva os atos dos demais e, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade. (Vázquez, 2007,p. 35-36).

Posto isto, a superação da consciência comum da práxis, que a limita a uma atividade meramente utilitária, individualista e autossuficiente – em relação à teoria - é uma possibilidade que ultrapassa a consciência comum. O significado de uma ação, práxis, que ultrapasse a consciência do senso comum, só é possível por uma consciência que capte a existência em sua totalidade, como uma práxis histórica e social, onde se integram formas específicas de existência, como: trabalho, arte, política, educação, saúde.

“Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, assim inicia Vázquez (2007, p. 219), sua explicação sobre o que vem a ser práxis, diferenciando-a da atividade cotidiana experienciada por todo ser vivo. Por atividade, este autor compreende o ato ou atos praticados por um sujeito, agente visando modificar uma matéria específica. Esta generalidade não possibilita especificar que sujeitos (físico, biológico ou humano), nem a natureza da matéria onde se atua (corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relações ou instituição social), tão pouco aponta a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais).

A atividade mostra nas interações entre as partes e o todo, os traços de uma totalidade, onde, atos, ações desarticuladas ou justapostas casualmente não permite que se fale em atividade, para que a atividade de fato se configure como uma atividade, assim:

É preciso que os atos singulares se articulem ou estruturam, como elementos de um todo, ou de um processo total, que desemboca na modificação de uma matéria prima. Por isso, aos atos do agente e à matéria sobre a qual se exerce essa atividade, é preciso acrescentar o resultado ou produto. (Vázquez, 2007, p. 220).

Desta maneira, a atividade humana é orientada pelos fins a que se destinam os homens como produto da sua consciência, estes sujeitados ao percurso da própria ação humana. Vázquez (2007), aponta que ao cabo do fim de uma atividade prática como o trabalho, surge um resultado que, antes de começar o processo, já existia na imaginação do trabalhador, idealmente.

Ao destacar o papel do fim idealizado, o homem se distancia do elemento físico ou animal pois estes se encontram totalmente subordinados a uma relação fora de si, uma exterioridade, enquanto ao trabalho, como uma atividade especificamente humana, se constrói uma relação de interioridade já que sua consciência “estabelece o fim como li de seus atos, lei à qual se subordinam e que rege de certo modo o produto”, (Vázquez, 2007).

Uma aranha executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colméias pelas abelhas poderia envergonhar, por

sua perfeição, a mais de um mestre-de-obras. Mas há algo em que o pior mestre-de-obras leva vantagem, de imediato, em relação à melhor abelha, e é o fato de que, antes de executar a construção, projeta-a em seu cérebro” (Marx, 2023, p. 327).

A atividade humana se dá como produção de fins que visam à elaboração de resultados reais que se deseja obter, mas também como geradora de conhecimento na forma de “conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante as quais o homem conhece a realidade”, (Vázquez, 2007, p. 223).

### **2.3 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**

Tratar a educação profissional no Brasil é tecer uma história que abrange mais de um século, se tomarmos como referência o Decreto Nilo Peçanha de 1909, que em sua essência destinava-se a “proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna”, temos cento e quinze anos de diálogo, procuramos recortar este longo período em um tempo mais curto, próximo, utilizando referências, em EPT, a partir da década de 90, explorando as ideias de Ramos, (2014) e legislações mais significativas acerca do modelo.

Predomina a partir da década de 90, conforme citado por Ramos (2014, p. 66) uma hegemonia neoliberal, em que, se a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a transformação das Escolas Técnica Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica se configura como um avanço estrutural, possibilitando reformas que a descolou do sistema de educação proposto pelo Decreto n. 2.208/97, que foi posteriormente revogado pelo Decreto n. 5.154/2004, publicado em 23 de julho, que propiciou a integração entre educação básica e profissional.

No governo do presidente Lula, eleito, pela primeira vez, em outubro de 2002, o que se poderia esperar por uma melhoria estrutural na educação profissional e sociedade como um todo, apesar do progresso na produção, geração de conhecimento, a contradição entre o ideal, possível, “o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder, (Ramos, 2014, p. 68).

Sobre o decreto exarado, Ramos, et al. (2005, p. 9), diz que:

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para

a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais, (Ramos, et al. 2005, p. 9).

As principais reivindicações de uma gestão em que tinha como partícipes, reunidos no Fórum Nacional de Educação Profissional, diversos ministérios, a rede federal de educação tecnológica, as centrais sindicais, o sistema empresarial, dentre outras, concernente à educação profissional, foram as seguintes: a) a revogação do Decreto no 2.208/97, restabelecendo a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe a LDB e; b) o redirecionamento dos recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP para os segmentos públicos.

No documento Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica (SEMTEC/MEC, 2003) em defesa de uma organização pública e sistêmica da educação profissional, indicando a necessidade de se instituir controle e acompanhamento das políticas, definir competências e responsabilidades dos entes federativos para com a educação profissional e reduzir a privatização operada mediante o incentivo às fundações, terceirizações, parcerias, mercantilização de cursos e precarização das condições de trabalho dos educadores, Ramos (2014).

Diálogos e seminários realizados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SEMTEC, a exemplo do Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política e do Seminário Nacional de Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, teve como uma concepção do ensino médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura, tendo como propósito:

A formação de sujeito autônomos tecnicamente capazes de responder às demandas da base científica digital-molecular da produção, mas, politicamente, protagonista de cidadania ativa na construção de novas relações sociais. (Ramos, 2014, p. 70).

Propostas de reforma, adequação e revogação do Decreto no 2.208/97 emergiram dos mais amplos interesses sociais. A análise mais aprofundada das posições postas, pôde-se observar que algumas entidades representantes de setores públicos dos Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica - CNSEFET, se uniram a setores privados, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, para defender a manutenção do referido decreto, pelo eixo do pragmatismo e do corporativismo, flexibilizando a oferta da educação profissional, mas de maneira tácita, revelando dimensões políticas e ideológicas. (Ramos, 2014, p. 72).

A revogação do Decreto n 2.208/97 foi realizada em 23 de julho de 2004, por meio do Decreto n. 5.154, tendo em seu interior “restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país”, (Ramos, 2014, p. 73). Lamentavelmente, no tempo que se seguiu à exarcação do Decreto n. 5.154/2004, as mudanças, mobilização esperadas, não ocorreram. Contrário ao que esperava, de uma proposta de integração entre educação básica e do trabalho, federal e estadual, o que se deu foi a fragmentação promovida inicialmente dentro do próprio Ministério da Educação - MEC.

A política definida ao futuro, consumou a manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional após a edição do novo decreto, dando prosseguimento à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade, para o trabalho em escala, para o mercado.

O Decreto n. 5.154/2004 foi alinhado aos interesses conservadores, anulando o potencial de integração, unidade, que estava em sua concepção. Sob as diretrizes curriculares nacionais vigentes e um Parecer que sedimentou a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo ficaram adiadas’. (Ramos, 2014, p. 77).

Na sequência, segunda metade da gestão de Lula, significativas políticas públicas foram direcionadas à educação profissional e tecnológica, abordando a concepção de integração entre educação profissional e o ensino médio, onde as novas propostas elaboradas ao tempo:

Contemplam a integração entre a educação profissional e o ensino médio, perspectiva essa que pode ser coerente com a construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna”. (Ramos, 2014, p. 77-78).

Neste tempo, já no segundo mandato de Lula, destaca-se o crescimento da rede federal de educação tecnológica, juntamente com a ampliação de suas funções para o *ensino superior*, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico-tecnológico, institucionalizado na forma de criação dos Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia, no que vários CEFETs e Escolas Técnicas foram transformados, nos termos da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Ramos (2014).

Dois anos depois, a direção tomada pela política de educação profissional, inclusive quanto à sua integração com o ensino médio, instaura-se, novamente, no Conselho Nacional de Educação, um debate revisional das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Médio e do próprio Ensino Médio, gerando a iniciativa de apresentar ao governo e à sociedade proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN da educação profissional, reiterando, mais uma vez, os princípios do já revogado Decreto n. 2.208/97, um retrocesso, Ramos (2014).

Nesta perspectiva, entendemos que o currículo possa direcionar, orientar uma práxis formativa balizadora na formação técnica profissional, humana, libertadora, capaz de gerar indivíduos independentes e integrados em sua sociedade, não apenas dentro de um metabolismo social do trabalho reprodutivo, mas também criativo, crítico, desta forma, passamos a incorporar currículo.

#### **2.4 História e Currículo da Educação Profissional Tecnológica**

Importante, ao tratar de EPT, neste caso específico da formação nos Cursos Superiores de Tecnologia - CSTs, que possamos refletir, historicamente, esta modalidade de ensino em administração no Brasil. Segundo Takahashi (2009, p. 3):

Os Cursos Superiores de Tecnologia - CSTs começaram a ser ofertados na educação profissional brasileira na década de 1970, em função da necessidade de formação e qualificação de trabalhadores para atender à demanda das empresas instaladas no período de industrialização e modernização promovido pelo governo brasileiro em meados do século XX. Apesar de a Lei no 8.948 já ter instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica em 1994, foi somente com a LDB no 9.394/96 e o Decreto Federal no 2.208/97 que o ensino tecnológico ganhou nova dimensão e reiniciou sua trajetória no Ensino Superior brasileiro (Anet, 2003). (Takahashi, 2009, p. 12)

A partir dos anos 2000, o Brasil passa a fomentar a educação profissional de nível superior como uma resposta estratégica tanto de escolarização quanto de atendimento ao setor produtivo Takahashi (2009).

No Brasil, houve um rápido crescimento dos CSTs a partir de 1999. Segundo o Censo da Educação Profissional, os cursos tecnológicos cresceram 74% entre 2000-02. Em 1999, as faculdades e os CETs ofereciam 74 cursos tecnológicos, enquanto em 2004 esse número passou para 758. Entre estes, 51,8% pertenciam ao setor privado e 48,2% eram ofertados pelo setor público (Inep, 2008) (Takahashi 2009, p. 04).

Segundo Takahashi (2029, p. 12), o Parecer no 29/2002 destaca o importante papel da educação tecnológica “como requisito de formação básica de todo cidadão que precisa de instrumental mínimo para sobrevivência na sociedade da informação, do conhecimento e das inúmeras tecnologias cada vez mais sofisticadas”.

Historicamente a educação profissional e tecnológica consolida-se frente às mudanças no mundo do trabalho, na economia local e mundial, na sociedade como um todo. Para Takahashi (2009, p. 12):

O Parecer no 29/2002 destaca que a educação tecnológica tem um papel especial nesse contexto “como requisito de formação básica de todo cidadão que precisa de instrumental mínimo para sobrevivência na sociedade da informação, do conhecimento e das inúmeras tecnologias cada vez mais sofisticadas”.

Os cursos técnicos estão permeados pela tecnologia, a técnica está presente tanto no nível tecnológico quanto nas demais habilitações de nível superior. Assim a formação do tecnólogo requer desenvolvimento de competências mais complexas que as do nível técnico, o que demanda uma reflexão contínua sobre o currículo que possibilite uma formação técnica sem deixar de lado a formação crítica do aprendiz, o que é possível através de uma educação integrada.

Ciavatta (2005) nos diz que a formação integrada sugere tornar o ser íntegro, inteiro, hoje dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, alienado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, não havendo outro caminho, o que se busca é garantir ao indivíduo, 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 que envolvem o universo do trabalho.

Se o conceito de educação integrada, apresenta-se através de uma variedade de termos que pretendem expressar a necessidade de integração entre a formação técnica e a humana, esta ideia tem uma historicidade que pode ser apreendida sem grandes esforços.

Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser uma educação omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.

Na educação, apenas na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados.

Em se tratando de Brasil este dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção, Ciavatta (2005).

Devemos compreender o trabalho como atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor intrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais. É no trabalho, como um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista. Sobre a relação entre formação integral e seu contraditório o dualismo aponta-se que esta segregação:

Pode estar no dualismo alimentado de diversas formas, inclusive na segmentação dos currículos, separando a formação geral da formação profissional, cerceando a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, sedimentando uma política curricular equivocada do ponto de vista da educação omnilateral, Ciavatta (2005, p. 8).

Segundo a autora, a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica), exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o acesso a universidades como vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio ENEM, ambas são práticas operacionais e mecanicistas e não de formação humana no seu sentido pleno.

O acesso à leitura e à escrita e às abstrações matemáticas para ler os códigos do mundo, para conhecer os fundamentos sociais e científico-tecnológicos dos fenômenos que produzem a vida e a morte, a criação e a destruição presentes em todas as culturas e nas artes. Quando se fala em formação integrada a que se fazer um apelo ao sentido profundo da humanização de todo ser humano e nos deparamos com mundos que parecem ruir uns atrás dos outros frente à guerras, violência desencadeada, à aceleração do tempo e da comunicação,

às inversões do valor da vida e do trabalho que adentram nas escolas corroendo seu todo o sentido educativo do mundo da educação e do trabalho.

A identidade institucional de cada escola, na busca por uma educação integral, omnilateral, politécnica, que aponte os caminhos para um trabalho permeado de sentido não apenas para existência, sobrevivência, passa por seus professores, gestores, funcionários e alunos, dentro de um processo dinâmico, sujeito, permanentemente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que se estabelecem. De outra parte, esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constitui ela mesma “um lugar de memória”.

Parafraseando Moore (2015), o debate sobre o currículo é, assim, um debate sobre as diferentes visões do tipo de sociedade que queremos ver no futuro e como elas estão inseridas em diferentes conceitos curriculares. Para garantir a continuidade social e construir o futuro, a educação assume as tarefas de transferir a tradição cultural de uma geração para a outra, aumentando o conhecimento e as habilidades é missão da educação, criando uma cultura, que revitalize as formas e maneiras de pensar e agir, desenvolvendo a capacidade do aluno de avaliar criticamente a si e ao seu meio.

À medida que o mundo avança ansiosamente em direção à realização de coisas novas, a educação também deve avançar não menos rapidamente. Ela deve fornecer a inteligência e as aspirações necessárias para o avanço, estabilidade e consistência na manutenção dos ganhos. A educação deve ter um ritmo definido, não por si mesma, mas pelo progresso social.

Um currículo para o futuro precisa abordar o aqui e agora e refletir o que o formulador de políticas identifica como conhecimento e habilidades essenciais ou desejáveis para todos os alunos, para que possam se envolver de forma produtiva, feliz e harmoniosa com o mundo social e natural no qual vivem imediatamente e provavelmente se encontrarão no curto prazo ao concluir sua educação formal.

O currículo do futuro precisa reconhecer que, até certo ponto, nosso futuro – como indivíduos, como grupos, como nações, como espécie – pode ser moldado e direcionado pelo que fazemos e aprendemos no presente. O currículo para o futuro, portanto, precisa armar seus alunos com as habilidades genéricas para lidar com problemas e oportunidades individual e coletivamente, conceituar o currículo como infinitamente inacabado e em evolução, perguntando a nós mesmos, em vez disso, 'O que é isso?'

Nossos currículos devem buscar promover cidadãos ativamente críticos, dispostos e capazes de reconhecer e buscar abordar quaisquer deficiências percebidas na sociedade em que vivem? Ou queremos produzir uma cidadania mais complacente, que simplesmente

'compra' valores dominantes e arranjos socioeconômicos existentes e, assim, os reproduz? Estas são questões que se impõem a qualquer formação integral que se possa buscar.

## 2.5 Educação Profissional e formação humana

Quando se trata de tentar entender as conexões do ser social ao mundo do trabalho, a originalidade dos Manuscritos Econômico-Filosóficos, publicado por Marx, em 1844, onde, pela primeira vez na história da filosofia, “as categorias econômicas aparecem como as categorias da produção e da reprodução da vida humana, tornando assim possível uma exposição ontológica do ser social sobre bases materialistas”, é um marco divisório, (Lukács, 2012, p. 198).

Marx faz da produção e da reprodução da vida humana o problema central, surgem, tanto no próprio ser humano como em todos os seus objetos, relações, vínculos etc. como dupla determinação de uma insuperável base natural e de uma ininterrupta transformação social dessa base. (Lukács, 2012, p. 199).

O trabalho, como elemento das relações sociais, abre duas perspectivas, de um lado o indivíduo que trabalha é transformado pelo seu trabalho, por outro ângulo as forças naturais são operadas pelo trabalho humano, onde o ser humano “usa as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para submeter outras coisas a seu poder, atuando sobre elas de acordo com seu propósito”, seu objetivo. (Lukács, 2012, p. 200).

Segundo Lukács (2012), as formas de ação do ser social se desenvolve à medida que a *práxis* social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. A virada materialista na ontologia do ser social, provocada pela descoberta da prioridade ontológica da economia em seu âmbito, pressupõe uma ontologia materialista da natureza, Lukács (2012).

A economia marxiana parte sempre da totalidade do ser social e volta a desembocar nessa totalidade. Trata-se aqui, portanto, de uma cientificidade que não perde jamais o vínculo com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la de forma crítica e desenvolvê-la, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência, Lukács (2012).

Se, tomando como referência o materialismo histórico filosófico proposto por Marx, o ser humano é um ser social, envolto em diversas esferas de existência, social, econômica, natural, ambiental, a educação a se buscar é a de uma escola unitária que busque uma *práxis*

da superação da dicotomia educação e trabalho, onde para Gramsci (2001), se denominaria de escola unitária, onde:

Deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos [...] (Gramsci, 2001, p. 36).

Para Gramsci (2001, p. 37), o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deveriam se iniciar na última fase da escola, ou seja, nível médio, não devendo mais ser um monopólio da universidade, ou ser deixado ao acaso da vida prática: “esta fase escolar, já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, devendo ser uma escola criadora”, para Gramsci, (2001), uma escola criadora:

É o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea (Gramsci, 2001, P. 37).

O surgimento de escolas unitárias, não dualistas, representa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. Desta maneira, pode-se dizer que, na escola, a relação instrução-educação, só pode ser representado pelo trabalho do professor, que, consciente de sua tarefa, ciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, atua por uma educação crítica e livre, Gramsci (2001).

Gramsci (2001) aponta que na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. Este autor afirma, em pró do crescimento das escolas formativas que:

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. (Gramsci, 2001, p. 47).

Para Gramsci (2001, p. 50-51), criar uma nova camada de pensadores, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades. Uma delas é a separação entre trabalho intelectual e prático, onde, “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens”. Ao se distinguir intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, “leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso”.

Posta a escola unitária, como forma de elaborar escolas integradas e comprometidas com educação libertadora, a ser pensada diante de uma realidade pós-industrial, pós-estruturalista, pensar esta escola formativa, diante de aspectos culturais e ideológicos difundidos e entranhados na sociedade, faz-se tema importante à educação profissional e tecnológica, devendo por parte de uma práxis educacional ser investigada de que forma impacta na formação da juventude, o que implicará por toda vida, compreendendo esta juventude como a faixa etária que vai dos quinze aos vinte e nove anos.

Silva (2015, p. 48), entende que a juventude se dá “como categorias socialmente construídas, portanto, históricas e passíveis de mudanças no tempo e no espaço”. Para este autor “a leitura das Ciências Humanas, sobre a juventude, converge para o seu entendimento como um fenômeno coletivo, socialmente construído e vivenciado em um determinado momento da vida pelos indivíduos”.

Silva (2015, p. 51), afirma que “existem muitos e diversos grupos juvenis, com características particulares e específicas, que sofrem influências multiculturais e que, de certa forma, são globalizados. Portanto, não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis”.

O autor, Silva (2015, p. 52), pondera que sendo as juventudes heterogêneas, se caracterizam por sua origem social, condições materiais de vida e, especialmente, por suas culturas”. Neste contexto dar-se o encontro de diversas culturas fazendo surgir “conflitos e tensões”, o que exige da escola uma postura aberta e flexível ao diálogo e à compreensão.

Silva (2015, p.54 - 57), infere que a escola deve deixar de ser um “local em que se dedica exclusivamente aos estudos e torna-se, também, espaço de vivência da condição juvenil”, fazendo da escola um encontro de heterogêneos grupos de alunos e suas culturas, devendo a escola adaptar-se a esta pluralidade e ser um espaço de diálogo, compreensão e

aceitação, para geração de indivíduos livres de preconceitos e estereótipos, possibilitando a integração das mais diversas culturas formativas, gerando um ser criativo e livre.

Pensar sobre trabalho não nos parece simples de uma maneira universal, refletir o trabalho, em nosso país, nos chega como um objeto de estudo, de investigação, não menos complexo, e, talvez, até mais, se estabelecermos, de início, uma comparação com outras culturas e formas de trabalho para além das nossas fronteiras. Buscaremos neste momento, conectado ao objeto desta pesquisa, empreender reflexões que nos leve a refletir sobre o que é o trabalho? Como importa o conhecimento sobre o trabalho na educação profissional tecnológica na graduação? Qual o sentido do trabalho para o indivíduo e sua sociedade, comunidade?

Já na introdução de sua obra o sentido do trabalho, Antunes (2007, p. 08), nos sinaliza questões estruturais da crise existente no mundo unipolar do capital. O pesquisador aponta que a crise do capital, bem como sua resposta na reestruturação do trabalho para atender aos preceitos neoliberais, tem gerado mazelas profundas em seu metabolismo o que tem modificado suas relações estruturais gerando "enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza", em função de uma lógica direcionada, primazmente, a produção e comercialização de mercadorias, à valorização do capital.

O trabalho e o homem não se dissociam, segundo Saviani (2007), o ser do homem é um ser do trabalho, não se separando ontologicamente, historicamente. Trabalho e educação são fazeres humanos, onde se reflete que a essência humana é produzida pelo próprio homem. Saviani (2007, p. 154) afirma que "O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico", não sendo possível dissociar o homem do seu trabalho, da sua produção.

Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar. Já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela, transformando-a e adequando-a às suas necessidades, o homem perece, (Saviani, 2007, p. 155).

Saviani (2007) afirma que o nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea impõe a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, não se pode participar ativamente da vida da sociedade,

tornando a educação um instrumento muito importante e significativo ao aprimoramento do trabalho e conseqüente forma de atuação social, no mundo: “O trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade (Saviani, 2007, p.160).”

Em relação à educação superior, é significativo o papel de organizar a cultura como forma de possibilitar que participem da vida cultural, em suas manifestações mais elaboradas, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem.

Sendo o trabalho e a educação indissociáveis, como já aludido, torna-se necessário que as instituições educacionais possam participar, em igualdade de condições com os estudantes universitários, da discussão acerca dos problemas que afetam toda a sociedade e, portanto, dizem respeito aos interesses de cada cidadão, propiciando um espaço estimulante ao desenvolvimento e à atividade intelectual e o trabalho material dos trabalhadores, enxergando o trabalho como um princípio fundamental à formação em qualquer nível de formação.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa e exploratória, entendida esta forma de pesquisa como conhecimento crítico dos caminhos do processo de busca científica, perguntando-se, no limite do possível, sobre o que se descobre e as possibilidades de novas descobertas, Martins (2004). Busca compreender a complexidade do fenômeno estudado em suas várias manifestações (Minayo, 2001), nesse caso, objetivando a compreender as políticas educacionais de concepção neoliberal que apontam uma forte relação com as exigências de adequação de um currículo que corresponda às demandas flexíveis do mercado.

Desenvolvida a partir de estudo de caso documental, com base na análise de dados extraídos de três versões dos Projetos Pedagógicos do Curso Superior de Tecnologia em Recursos Humanos do Instituto Federal do Amapá, Campus Santana-AP, do espaço temporal de 2016, 2018 e 2020. A interpretação dos dados foi realizada a partir de Bardin (2020) através da categorização direcionada aos aspectos relacionados à formação técnica profissional, formação humana filosófica, formação prática e formação complementar, identificados nos documentos em voga, tanto textualmente como agregados, em proporção da carga horária dessas categorias com relação a total do curso, bem como se as mudanças realizadas nos projetos estão coerentes com os documentos oficiais que regulamentam a natureza e os objetivos da formação desses cursos.

Os resultados foram identificados a partir da leitura sistêmica, analítica e aprofundada dos PPCs que comparou a análise textual, bem como composição da carga que denotem formação nas categorias analisadas. Esses dados buscam verificar se ocorreu um processo de precarização da formação técnica e humanística do curso em detrimento de uma abordagem técnico-instrumental de rápida preparação para as demandas mercadológicas.

Análise de conteúdo, para Silva e Fossá, (2015), é uma técnica de análise das informações nos documentos, ou o que foi observado pelo pesquisador, buscando classificá-los em temas, áreas ou categorias temáticas de estudo. Para Bardin (2020, p. 21), deve-se ater, na análise qualitativa, à presença ou à ausência de uma determinada característica de um conteúdo ou de um conjunto de características em uma determinada fonte de pesquisa tomada em consideração à investigação proposta, tendo como cuidado o uso de procedimentos que possibilitem a análise das asserções avaliadoras de uma mensagem e a análise das ocorrências destas mensagens, tácitas ou explícitas.

A partir das análises realizadas, com o auxílio da linguagem de programação R, houve o carregamento dos PPCs para análise (RSTUDIO TEAM, 2023), e construção da nuvem de

palavras dos PPCs de 2016 e 2020, tendo como objeto de analisar apenas as ementas de cada componente ofertado em seus respectivos projetos pedagógicos, excluído o projeto alterado em 2018, por conta de suas modificações não atingirem sua estrutura, sua matriz curricular manteve-se a mesma em relação às disciplinas ofertadas, ementas, objeto analisado na elaboração das nuvens, idênticas.

As Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, potencializam o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos de formação, promovendo o enriquecimento de subsídios teóricos e práticos para a prática de pesquisa e trabalho docente (Prais; Rosa, 2017). Rodrigues e Melo, (2020), concebe os documentos, permeados por discursos, capazes de regular as relações sociais dos sujeitos na Sociedade.

De acordo com o que foi dialogado, explorado previamente, passamos a entender os resultados colhidos de início, conforme metodologia apresentada, acerca das categorias em análise, com ênfase nos aspectos formativos filosófico humano e técnico profissional. A seguir apresentamos os resultados coletados na pesquisa, sem perder de vista o caráter exploratório do estudo.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Opta-se pela apresentação das análises de cada período separadamente, para maior interação do leitor com as mudanças ocorridas. A seguir passo à análise dos Projetos Pedagógicos do curso, iniciando pela sua primeira versão em 2016, sua reformulação primeira em 2018 e sua terceira versão em 2020. O procedimento utilizado foi a leitura sistêmica dos Projetos, alinhados às categorias de análise propostas.

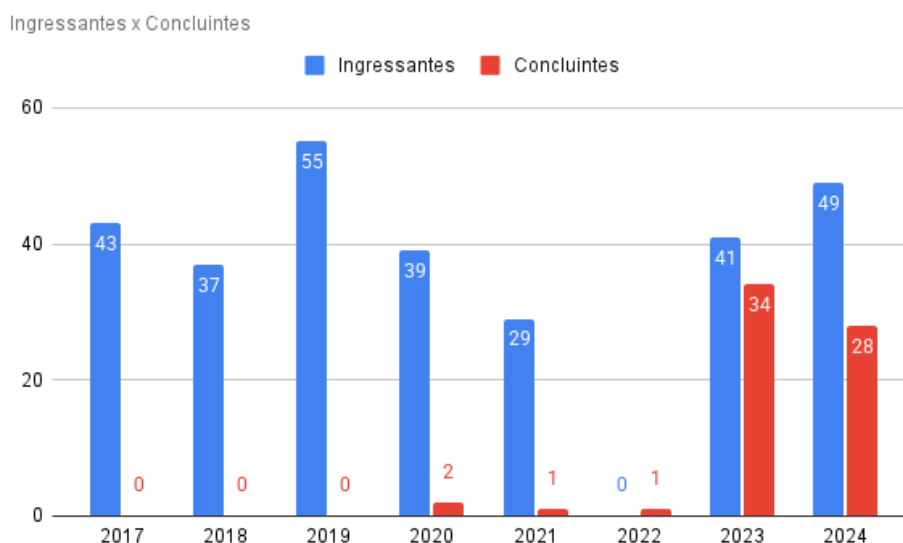
### 4.1 Contexto histórico do curso

A criação do curso superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, do Campus Santana Curso Superior de Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, regulamentada pela Instrução Normativa Nº 001/2014/CONSUP/IFAP, hoje atualizada pela Instrução Normativa Nº 1/2024 – PROEN/GAB/RE/IFAP que dispõe sobre orientações para os campi encaminharem à Pró-reitoria de Ensino – PROEN, os processos de criação e de atualização de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação - PPCs. foi “previsto para o primeiro semestre de 2017, com meta de criação e funcionamento prevista pelo Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI/2016 – 2018” (PPC/2016, p. 7).

O projeto nasce dentro da justificativa de “buscar suprir uma lacuna de capacitação em gestão nas indústrias, empresas e eixos norteadores dos cursos do Campus Santana” (PPC/2016, p.7). Desta forma mediante audiência pública, realizada por meio da Pró-Reitoria Institucional do IFAP o curso “visa, em primeira instância, atender essa demanda do mundo do trabalho”, contribuindo “[...] com a formação de homens e mulheres dotados de competências e habilidades profissionais e sociais, com consciência crítica, postura ética e responsabilidade com o seu trabalho e a sociedade como um todo” (PPC/2016, p. 8).

Abaixo uma série que demonstra os dados relacionados a ingressantes e concluintes do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos do Instituto Federal do Amapá:

Figura 1. Número de ingressantes e concluintes do Curso em Tecnologia em Recursos Humanos. IFAP. 2017-2024.



Fonte: Organização própria a partir da Plataforma Nilo Peçanha.

Em análise, os dados acima relacionando as variáveis ingressantes e concluintes no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, demonstra 293 ingressantes e um total de 66 concluintes, o que denota um percentual de 22,53% de concluintes. É importante sinalizar que as primeiras turmas só concluíram sua graduação a partir de 2020, por isso a variável concluinte aparece com zero concluintes nos anos anteriores.

Não menos significativo salientar que em 2022 o número de ingressantes foi de zero, possivelmente em função da necessidade de adequação do novo currículo na alteração em 2020, alterado substancialmente, em função da impossibilidade na oferta concomitante de dois currículos diferentes. O curso, conforme plataforma e-MEC - Ministério da Educação, possui CC - Conceito do Curso, nota 3,0.

#### 4.1.1 Projeto Pedagógico do Curso – 2016

O Projeto Pedagógico de Curso – PPC, aprovado pela Resolução CONSUP/IFAP nº. 55/2016, de 14 de novembro de 2016, salienta uma formação tecnológica orientada às demandas flexíveis do mercado de trabalho, secundarizando a formação criativa, crítica, humana, desalinhado à Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos

superiores de tecnologia, que em seu artigo segundo aponta para uma formação educacional capaz de:

II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação. (IFAP - Resolução CNE/CP 3, 18/12/2002, p 01).

Com duração prevista de três anos, seis semestres, composto por quarenta e cinco disciplinas (componentes curriculares) as quais foram agrupadas em quatro categorias. Em suas 2.566,65 horas, concentrou-se em 83% da carga horária na formação do sujeito para o mercado de trabalho, atendendo parcialmente ao objetivo proposto. A formação técnica ocupa 66,2% da carga horária nesta primeira versão do projeto, elaborada em 2016, restando cerca de 10,9% à formação humana e filosófica, gerando um desequilíbrio estrutural na matriz do curso no que tange a uma formação que possibilite a leitura e crítica da realidade.

Quadro 1 - Distribuição de carga horária por categoria de análise do PPC de Tecnologia em Recursos Humanos – IFAP, Campus Santana, 2016

<b>Categoria</b>	<b>C. H. Total</b>	<b>Percentual do curso</b>	<b>Disciplinas Representativas</b>
<b>Formação Técnica</b>	1.700 h	66,2%	Gestão de RH I/II (160 h), Contabilidade Geral (80h) Legislação Trabalhista (60 s), Métodos Quantitativos (60h), Estatística Aplicada (60 h)
<b>Formação Humana e Filosófica</b>	280 h	10,9%	Filosofia do Trabalho (40 h), Sociologia do Trabalho (40 h), Ética e Relações Interpessoais (40 h), Responsabilidade Socioambiental (60 h), Psicologia Organizacional (40 h)
<b>Práticas Profissionais</b>	460 h	20,8%	Estágio Supervisionado (300 h), TCC I/II (160 h)
<b>Formação Complementar</b>	180 h	7,0%	Língua Espanhola (40 h), Metodologia da Pesquisa (60 h), Inglês Instrumental I/II (80 h).

Fonte: Elaboração do autore a partir de PPC IFAP (2016).

Observa-se que disciplinas como filosofia do trabalho e sociologia do trabalho, ambas com (40 h), representam 2,68% da carga horária do curso, uma carga horária baixa considerando os objetivos que está possuem na formação omnilateral, podendo comprometer o desenvolvimento do pensamento crítico sobre trabalho, desigualdades ou impactos sociais da gestão de pessoas. A ética é abordada de forma pontual (40 HS), representando cerca de 1,34%, seguindo a mesma lógica.

A citação abaixo, extraída da justificativa do PPC/2016, para implantação do curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, ratifica os dados que apontam o que pode ser considerando um ponto de desequilíbrio entre formação técnica e humana filosóficas, já no nascedouro do curso, demonstrando uma tendência ao atendimento específico das demandas do mercado acerca de recursos humanos:

Nesta conjuntura, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – Campus Santana, objetivando à formação ecológica de futuros profissionais e atender aos anseios do mercado, estabelece a criação de cursos que venham a contribuir com a formação competente desses profissionais (IFAP - PPC, 2016, p, 07).

Em se tratando das categorias práticas profissionais envolvendo estágio (300 h), Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (160 h) e atividades complementares (300 h), não há menção a projetos extensionistas ou parcerias com comunidades de entorno ou com instituições sem fins lucrativos, associações, cooperativas etc., focando as possibilidades de estágio em organizações empresariais. Quanto à categoria de formação complementar, não apresenta detalhamento dos componentes disciplinares.

#### 4.1.2 Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso – 2018

Aprovado pela Resolução nº 46/2018/CONSUP/IFAP, de 05 de julho de 2018, quase dois anos do primeiro projeto proposto pela Resolução CONSUP/IFAP nº. 55/2016, de 14 de novembro de 2016, a primeira reformulação do curso aconteceu em contexto de adequação em que se tinha como objetivo adequar a uma carga horária exequível a oferta do curso em seis semestres, três anos, tendo sua carga horária reduzida para duas mil, duzentos e sessenta e cinco horas, com perda de 455 h, com distribuição da carga horária (Quadro 2) conforme o quadro e as descrições que seguem.

Quadro 2 - Distribuição de carga horária por categoria de análise do PPC de Tecnologia em Recursos Humanos – IFAP, Campus Santana, 2018

<b>Categoria</b>	<b>C. H. Total</b>	<b>Percentual do Curso</b>	<b>Disciplinas/Atividades Representativas</b>
<b>Formação Técnica</b>	1.700 h	79,1%	Teoria Geral da Administração (80h), Gestão de RH I/II (180 HS), Legislação Trabalhista (60 h), Contabilidade, Geral (80 h), Recrutamento e Seleção (60 h), Auditoria em RH (80 h).
<b>Formação Humana e Filosófica</b>	182 h	8,47%	Filosofia do Trabalho (40 HS). Sociologia do Trabalho (40HS), Ética e Relações Interpessoais (40 h). Responsabilidade Socioambiental (40 h), Psicologia Organizacional (40 h).
<b>Prática Profissional</b>	234 h	10,89%	Prática de Departamento de Pessoal (160 h), TCC I/II, Atividades Complementares (160 h).
<b>Formação Complementar</b>	149 h	6,94%	Espanhol (60 HS), Inglês Instrumental I/II (80 h), Metodologia da Pesquisa Científica (60 h).

Fonte: Elaboração do autor com base em PPC IFAP (2018).

A análise das alterações no PPC do ano de 2018, revelou a mesma tendência da priorização dos componentes curriculares, porém nessa fase o processo se concentrou na redução da carga horária das disciplinas de humanidades e éticas e na prática profissional, aprofundando uma abordagem de atender prioritariamente a formação técnica ao aumentar para 79,1% o percentual de carga horária, acentuando o caráter voltado ao trabalho instrumental, para mão de obra para o mercado, reduzindo em mais 2,43% a carga horária destinada à formação humana.

Apesar da redução de carga horária na categoria de formação humana filosófica, o curso permaneceu com uma formação de seis semestres, possibilitando a interação corrente entre três turmas, com quarenta acadêmicos cada, totalizando, em atendida sua oferta máxima, o preenchimento de cento e vinte matrículas. O impacto maior recaiu sobre a redução de carga horária na categoria práticas profissionais, cerca de 5% da carga horária total, mantendo as características do projeto elaborado em 2016.

#### 4.1.3 Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso – 2020

A segunda reformulação do Projeto se deu em função da opção do Instituto em trabalhar com a carga horária mínima exigida, sendo amparada pelo Parecer CNE/CES nº 436/2001, sobre Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos, que em seu anexo A – quadro das áreas profissionais e carga horária mínima, estabelece a carga horária mínima de 1.600h para os cursos de gestão. Sobre os referenciais que caracterizam a formação de tecnólogo, na definição da carga horária ideal, os educadores legisladores apontam que “[...] é muito difícil precisar a duração de um curso de formação de tecnólogo, objetivando fixar limites mínimos e máximos”. (IFAP - Parecer CNE / CP nº 29 / 2002, p. 30).

O perfil do egresso, ainda sobre a caracterização da formação de tecnólogo, sugere que “constitui a matéria primordial do projeto pedagógico do curso, indispensável para a caracterização do itinerário de profissionalização, da habilitação, das qualificações iniciais ou intermediárias do currículo e da duração e carga horária necessária para a sua formação”. (IFAP - Parecer CNE / CP nº 29 / 2002, p. 30)

Assim, a educação profissional foi profundamente reestruturada, para atendimento desse novo contexto do mundo do trabalho, em condições de modificá-lo para criar novas condições de ocupação. Para tanto:

“A nova educação profissional, especialmente a de nível tecnológico, requer muito mais que a formação técnica específica para um determinado fazer. Ela requer, além do domínio operacional de uma determinada técnica de trabalho, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico e do conhecimento que dá forma ao saber técnico e ao ato de fazer, com a valorização da cultura do trabalho e com a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais e ao monitoramento dos seus próprios desempenhos profissionais, em busca do belo e da perfeição.” (IFAP - Parecer CNE / CP nº 29 / 2002, p.19).

O perfil da distribuição da carga horária formativa, a partir da última reforma analisada do Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos do IFAP, Campus Santana em 2020, segue a tendência de 2018 no quesito redução de carga horária, sendo este último composto por 1.670 (mil seiscentos e setenta horas) (Quadro 3), contudo nesta reformulação todas as categorias são impactadas com redução de carga horária, exceto a Formação Profissional, que tem o acréscimo de 139 horas, conforme explicitado no quadro abaixo.

Quadro 3 - Distribuição de carga horária por categoria de análise do PPC de Tecnologia em Recursos Humanos – IFAP, Campus Santana, 2020.

<b>Categoria</b>	<b>C. H Total</b>	<b>Percentual do Curso</b>	<b>Disciplinas/Atividades</b>
<b>Formação Técnica</b>	1.132 h	70,57%	Teoria Geral da Administração (80 h), Qualidade de Vida no Trabalho (40 h), Segurança do Trabalho (40 h), Treinamento e Desenvolvimento (40h), Coaching e Mentoring (40 h), Negociações Estratégicas (40 h) etc.
<b>Formação Humana e Filosófica</b>	132 h	8,2%	Filosofia do Trabalho (40 h), Sociologia do Trabalho (40 h), Responsabilidade Social, Diversidade (40 h)
<b>Prática Profissional</b>	373 h	23,3%	Projetos Integradores I, II, III (240 h) TCC (80 h), Métodos de Pesquisa I, II (80h).
<b>Formação Complementar</b>	33 h	2,1%	Auditoria (40 h), Marketing Estratégico (40 h), LIBRAS (40 h)

Fonte: Elaboração do autor com base em IFAP (2020).

Nesta nova versão do Projeto Pedagógico o curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos do Campus Santana passou a ser de 1.604 horas em sua totalidade, sendo sua distribuição de com a composição seguinte: 1.132 horas de componentes curriculares do Núcleo Específico, 66 horas do Núcleo de Formação Complementar, 373 horas de Atividade de prática profissional, distribuídas em: 67 horas em Métodos de pesquisa em Recursos Humanos I e II; 67 horas de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC , 240 horas em Atividades Complementares a partir dos projetos Integradores I, II e III. E, 33 horas em Componentes Curriculares Optativos. (IFAP - Resolução N° 12/2020 CONSUP/IFAP. de 19 de fevereiro de 2020, p. 13).

As alterações, desde a primeira versão até a mais recente, em análise, identificam a aplicação de uma diretriz balizada por uma pedagogia política voltada à formação eminentemente de mercado, que ao longo das versões posteriores, 2018 e 2020, acentuou seu caráter instrumental com clara priorização das demandas para preparar os estudantes para o trabalho, com enfoque utilitarista.

O projeto de 2016 prioriza notadamente pela formação de competências mercadológicas em prejuízo de uma formação integrativa, deixando de formar para criação e transformação do indivíduo e da sua comunidade. Para alinhar-se aos dispositivos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil - CNE/CP nº 3/2002), torna-se imperativo revisar a matriz curricular, inserindo perspectivas críticas e interdisciplinares que eduquem, formem, preparem os acadêmicos não apenas para execução de tarefas e competências vinculadas a ela, mas, para pensar sua existência, seu trabalho e sua sociedade de maneira integrada, de forma que esteja preparado para as aplicações de seu conhecimento no asseguramento de seus direitos, na inovação tecnológica para o social, ambiental e econômico, sempre priorizando a ética e o valor de sua existência.

A esse respeito Santana; Colla e Pereira (2022) evidência o papel da experiência na formação, no processo de ensino aprendizagem ela não é automática, precisa ser provocada em um processo de construção que demanda tempo, e esse tempo é comprometido, quando ocorre redução na carga horária de um curso. Sobretudo em disciplinas reflexivas, que ao longo do percurso histórico do curso já vinha tendo menor protagonismo que é a categoria “Formação Humana/Filosófica”.

#### **4.2 O protagonismo conceitual nas ementas dos anos 2016 e 2020**

É fundamental que a formação profissional e tecnológica tenha como finalidade a conscientização dos jovens e adultos acerca de uma leitura crítica do mundo. Conforme Silva (2023) ao retornar a Paulo Freire evidencia que a conscientização no processo de ensino aprendizagem é antes de tudo uma ferramenta que sensibiliza para a força que cada um tem para se libertar e assim libertam-se, em comunhão, de um sistema opressor, se propondo a ser instrumento de manutenção ou transformação social, através de uma práxis formativa humana, libertadora, técnica capaz de tornar os indivíduos independentes, mas unidos socialmente, reproduzindo, mas também criando, compreendendo suas “relações sociais subjacentes a todos os fenômenos que envolvem o universo da educação para o trabalho na qual a ação caminha ao lado da reflexão para a transformação da realidade” (Silva, 2023, p. 6). Abaixo uma série histórica do processo de alteração curricular e carga horária do curso.

Quadro 4 - Série histórica do processo de alteração curricular e carga horário do curso.

<b>Consolidação da Carga Horária do Curso</b>	<b>2016</b>	<b>2018</b>	<b>2020</b>
Componentes Curriculares do Núcleo Específico	2000	1700	1.132
Componentes Curriculares do Núcleo Complementar	180	149	66
Atividades de Práticas Profissionais	460	234	373
Atividades Complementares	100	-	-
Componentes Curriculares Optativos	160	66	33
<b>Total</b>	<b>2.900</b>	<b>2.149</b>	<b>1.604</b>

Fonte: Organização própria a partir dos PPCs do curso.

A partir da análise do quadro acima, pode-se inferir a ruptura e desequilíbrio acentuado entre as categorias onde estão distribuídas a carga horária entre as versões de 2016, 2018 e 2020, neste processo a estrutura do curso é reduzida de seis para quatro semestres, havendo uma redução da carga horária total do curso, em se comparando com a versão de 2016, 44,69% e em relação versão de 2020, 25,36%, havendo redução no total da carga horária em todas as categorias, sugerindo uma formação instrumentalizada para o mercado, com pouca base para uma formação do pensamento crítico.

Quando explorado nas nuvens de palavras, geradas a partir das ementas dos componentes dos projetos pedagógicos de 2016 e 2020 (Fig. 01), verifica-se semelhanças e diferenças à medida que, apesar do acréscimo, por questões legais, Resolução CNE/CP nº 3/2002, incorporando conhecimentos acerca de ética ambiental ao projeto reformado em 2020, houve redução dos conhecimentos filosóficos humanos, assim como dos componentes curriculares direcionados a formação técnica profissional, acentuando seu caráter instrumental mercadológico, conforme pode ser observado notadamente o trabalho como protagonista.

Figura 2 – Nuvens de palavras das ementas dos PPCs 2016 e 2020



Fonte: Elaboração do autor com base nas ementas (IFAP, 2016 e 2020).

Buscar uma educação que integre técnica e formação humana é romper com o dualismo que segrega currículos entre formação crítica, humana e profissional. Pensar, discutir e implantar um currículo formativo que tenha como propósito não apenas instruir para o trabalho reprodutivo, é construir uma educação capaz de discutir a crise estrutural da tradição cultural que tem degenerado progressivamente a concepção de vida das sociedades, que é a educação minimamente ocupada em formar para interesses práticos e imediatos para o mercado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em análise, os projetos pedagógicos do curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos do Instituto Federal do Amapá - Campus Santana, apontam, desde sua concepção, para um modelo formativo voltado a atender às demandas flexíveis da indústria local em recursos humanos o que não é um problema, considerando a necessidade de formação qualificada para atender as demandas regionais mais próxima possível do público alvo de formação. Sem embargo, quando se prioriza a formação técnica em detrimento de uma formação crítica consistente, fere o próprio objetivo das Diretrizes e Bases da Educação Nacional que preconiza a necessidade da oferta de uma educação integrada, conforme seu “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1988.)

As reformulações futuras do PPC acentuaram o caráter instrumental mercadológico, podendo limitar a capacidade dos egressos de atuar como agentes de transformação, reduzindo sua formação a um caráter instrumental à medida que o desequilíbrio se acentuou, intensamente, na redução de carga horária, tanto na formação técnica profissional, quanto na humana filosófica, passando a atender a carga horária mínima para formação de tecnólogos segundo legislação norteadora na elaboração dos projetos pedagógicos de cursos tecnólogos.

Os projetos de curso não visam a uma educação unitária, prioriza, por si, uma instrução que carece de equilíbrio maior entre a formação humana filosófica e técnica, distanciando-se do modelo de formação ontológica e omnilateral, que não forme apenas para o mundo do trabalho reprodutivo, repetitivo, mas que aponte o verdadeiro sentido do trabalho para a humanidade que é o da transformação do ser e do seu meio, o que só é possível se o indivíduo tornar-se capaz de compreender sua realidade, de nela atuar de forma consciente, compreendendo suas contradições e avanços, o que só é possível através de uma práxis existencial consciente, papel de toda educação libertadora

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CARIA, Alcir de Souza. **Projeto político-pedagógico em busca de novos sentidos**. São Paulo. Instituto Paulo Freire, 2011.
- CHEDIAK, Sheylla et al. **Instrumento para Análise de Projeto Pedagógico de Curso**: guia prático da Pró-reitoria de Ensino. Porto Velho: IFRO, 2023.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. DOI: 10.22409/tn.3i3.p6122.
- ENGELS, Friedrich. **Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã**. São Paulo: Boitempo, 2024.
- FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de; MENDONÇA, Andréa Pereira. **Concepção de Produtos Educacionais para um Mestrado Profissional**. Manaus: Instituto Federal do Amazonas (IFAM), 2019. e-ISBN 978-85-68504-26-0
- FISHER, Mark. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2021.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1998.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- LEAL, Cátia Regina Assis Almeida; SILVA, Sinara Rosa Carvalho e; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. **Formação humana em István Mészáros**. São Paulo: Autores Associados, 2020.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. 10 p.
- MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, p. 289–300, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MOORE, Alex. **Understanding the school curriculum: theory, politics and principles**. London: Routledge, 2015.

PRAIS, J. L. de S.; ROSA, V. F. da. **Nuvem de palavras e mapa conceitual: estratégias e recursos tecnológicos na prática pedagógica**. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 28, n. 1, p. 201–219, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RESOLUÇÃO 10/2024 – CONSUP/RE/IFAP. **Guia de formatação e estrutura de trabalhos acadêmicos**. Macapá: IFAP, 2024. Acesso em: 15 abr. 2025.

RODRIGUES, Denise Simões; MELO, Maria Lúcia. **Estudo sobre análise de discurso como procedimento metodológico na pesquisa documental**. *Educação*, v. 45, 2020, p. 1-21. DOI:10.5902/1984644434018.

RSTUDIO TEAM. **RStudio: Integrated Development Environment for R**. Boston: RStudio PBC, 2023.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTANA, A. F. T.; COLLA, R. A.; PEREIRA, M. V. O conceito de experiência em Dewey e Gardner e as suas implicações para a formação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 1, p. 208–225, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, 2015.

SILVA, Maciel Pereira. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no encontro de culturas. **Revista Educação Popular**, v. 14, n. 1, p. 46–59, 2015.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma nova modalidade de ensino superior em administração no Brasil. **RAP – Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 2, p. 385–414, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

WHITE, Bárbara. A filosofia da práxis enquanto perspectiva filosófica para o ensino médio. **Revista Encontros com a Filosofia**, ano 3, n. 5, 2015.

## APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

A proposta deste trabalho é que, dos resultados apresentados em relatório técnico de pesquisa, possa-se semear o diálogo acerca da necessidade de sermos guiados por uma práxis filosófica de educação em EPT capaz de formar indivíduos reflexivos sobre sua condição existencial, e, acima de tudo, permeados pela crítica da condição social vivida, para que assim, atue em sua sociedade, permeada por tecnologia, cultura, história, compreendendo que a existência, qualidade de tudo o que existe, é também a base de todas as outras coisas, está associada ao ‘outro’, ontologicamente.

Findada esta pesquisa que se possa abrir um espaço de diálogo na direção da definição de parâmetros na elaboração de projetos de curso orientados para formação em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, considerando esta área para gestão organizacional, mas também para sociedade como um todo, como significativa ao desenvolvimento e sustentabilidade das organizações, uma vez que é responsável pela manutenção dos objetivos e propósitos estratégicos, exigindo, como característica essencial em sua formação, capacidade de compreender aspectos como cultura, antropologia, e clima organizacional, comunicação eficaz, liderança afiliativa, inteligência emocional, pensamento sistêmico e complexo, o que só é possível no fortalecimento da formação humana alinhadas e equilibradas às técnicas.

Conta-se que esta pesquisa possa ter como resultados a pretensa consulta de suas inferências à elaboração e reformulação de Projetos Políticos de Curso futuros, e que, enquanto instrumento democrático participativo, norteador do planejamento e execução do curso, essas discussões possam ser inseridas em uma *práxis* formativa.

O Produto Educacional, Relatório Técnico: parâmetros para o Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, tem como princípios sugerir possibilidades de alinhamento em sua formação, que forme um perfil capaz de atuar como agentes de transformação social.

Salienta-se que o produto está sendo apresentado em separado da presente dissertação, conforme orientação recebida das diretrizes de formatação do Instituto ao qual está vinculado o Programa de Mestrado.



Marcelo Carlos Bezerra de Andrade

# **Parâmetros para a elaboração de Projeto Pedagógico de Curso**

---

Tecnologia em Gestão de Recursos  
Humanos

Macapá - Amapá  
2025

**INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

**ELABORAÇÃO**

MARCELO CARLOS BEZERRA DE ANDRADE  
NUBIA DEBORAH ARÚJO CARMELLO

**COMISSÃO VALIDADORA DO PRODUTO**

CECÍLIA MARIA CHAVES BRITO BASTOS (UNIFAP)  
CLÁUDIA LOPES NASCIMENTO (UEL)  
DIEGO ARMANDO SILVA DA SILVA (IFAP)  
FLÁVIA OLIVEIRA SANTOS (IFMG)  
IRENE CARNIATTO (UNIOESTE)  
MARYELE FERREIRA CANTUÁRIA (IFAP)

**PARÂMETROS PARA A ELABORAÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO DE**  
**CURSO: TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS**

Cartilha elaborada como parte da produção do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Amapá. Produção pedagógica voltada a professores, alunos, gestores, técnicos educacionais e comunidade acadêmica, com o objetivo de debater parâmetros para a elaboração de Projetos Curriculares de Curso em Tecnologia de Gestão de Recursos Humanos.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Andrade, Marcelo Carlos Bezerra de  
Parâmetros para a elaboração de projeto  
pedagógico de curso [livro eletrônico] : tecnologia  
em gestão de recursos humanos / Marcelo Carlos  
Bezerra de Andrade. -- Macapá, AP :  
Ed. do Autor, 2025.  
PDF

Bibliografia.  
ISBN 978-65-01-81090-4

1. Educação - Currículos 2. Educação  
profissional e tecnológica 3. Projeto pedagógico  
4. Recursos humanos I. Título.

25-317988.0

CDD-371.36

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Projetos pedagógicos : Métodos de ensino :  
Educação 371.36

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	05
<b>Etapa 1 - Definição do tipo de proposta pedagógica</b>	06
<b>Etapa 2 - Fundamentação legal e orientação teórica</b>	07
<b>Etapa 3 - Construção participativa da concepção do Projeto</b>	08
<b>Etapa 4 - Conferência dos dados institucionais e do curso</b>	08
<b>Etapa 5 - Análise do histórico e do contexto institucional</b>	09
<b>Etapa 6 - Análise da justificativa e do diagnóstico da realidade</b>	10
<b>Etapa 7 - Análise do perfil do egresso</b>	11
<b>Etapa 8 - Análise, monitoramento e revisão da concepção pedagógica</b>	12
<b>Etapa 9 - Análise dos Planos de Ensino - Ementas</b>	13
<b>Etapa 10 - Atenção aos Planos de Ensino (Ementas) e encaminhamento</b>	17
<b>Legislação relacionada a elaboração dos PPCs de Tecnologia em Gestão</b>	18
<b>Referências</b>	20

# APRESENTAÇÃO

Este guia tem como pretensão interesse sua observação nos projetos dos cursos de Tecnologia em Recursos Humanos, seja em uma futura reformulação, seja na criação de um novo projeto, mas que suas sugestões possam se ampliar às mais diversas áreas de formação, tendo em vista sua perspectiva pautada pelo equilíbrio entre formação humana e técnica.

É importante a qualquer modelo de educação que se possa compreender que antes de formar para o trabalho, devemos formar para compreensão de cada realidade, para vida que cerca a cada um de nós.

O que este guia busca é propor uma formação que supere a visão instrumental e mercadológica no trabalho do tecnólogo em gestão de pessoas, educando os acadêmicos para compreensão do trabalho seu potencial criativo e transformador de sua sociedade.

Este produto é fruto de pesquisa de mestrado, tendo como objeto de análise os Projetos Pedagógicos de Curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos do Instituto Federal do Amapá, *campus* Santana, desde sua primeira concepção e suas duas reformas posteriores, em quatro categorias formação técnica profissional, formação humana, formação prática e formação complementar.

Boa leitura!

# Etapa 1

## Definição do tipo de proposta pedagógica

A Proposta Pedagógica na elaboração de projetos de curso deve ser amparada por um extenso planejamento pautado pelo diálogo com toda comunidade acadêmica, onde se possa discutir amplamente os objetivos formativos do curso, tendo como balizador as possibilidades formativas, inserindo neste contexto, em se tratando de Educação Profissional Tecnológica - EPT, as contradições do mundo do trabalho, tanto a nível local, regional e global.

A proposta pedagógica deve apontar nesta etapa para a filosofia e a política educacional que se deseja imprimir, sendo um balizador estratégico na formação em um dinâmico processo de ir e vir na busca por uma educação emancipatória, livre, criativa.

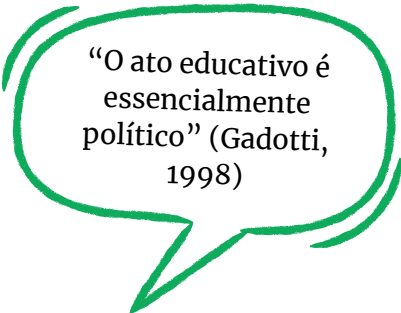
**A etapa 1 antecede à formalização do processo e deve obedecer as resoluções que dispõem sobre os procedimentos de elaboração, reformulação, atualização e suspensão de cursos.**

## Etapa 2

### Fundamentação legal e orientação teórica

A base legal teórica para elaboração e reformulações dos projetos deve ser orientadora, mas elas necessitam ser interpretadas dentro de uma perspectiva de formação humana, não devendo estar literalmente aplicada a uma educação que vise apenas atender à lógica do mercado de trabalho.

É significativo que a matriz curricular busque alinhar a integração entre conhecimentos técnicos da área de gestão de pessoas e os conhecimentos das ciências humanas, filosofia, sociologia, psicologia, antropologia, cultura, em função de que a essência do curso de Tecnologia em Recursos Humanos, demanda compreender o indivíduo, o grupo social e seu contexto organizacional e de mercado.



“O ato educativo é essencialmente político” (Gadotti, 1998)

## Etapa 3

### Construção participativa da concepção do projeto

O documento deve espelhar, desde o início, a intenção e o propósito de promover uma formação omnilateral e ontológica, sendo necessário a participação social na identificação das demandas locais.

Esse processo de construção com a participação das organizações sociais deve alinhar as estruturas que compõem o PPC – justificativa, objetivos, perfil do egresso, ementário, concepção pedagógica, à uma concepção pedagógica planejada, de forma a promover uma educação crítica, libertadora com base em princípios democráticos socialmente pactuados.

## Etapa 4

### Conferência dos Dados Institucionais e do Curso

Deve-se conferir atentamente as informações sobre a instituição, campus, docentes, técnicos e dirigentes envolvidos, assim como da proposta pedagógica alinhada aos títulos das disciplinas, verificação de carga horária adequada, devendo estes estarem alinhados à proposta pedagógica do curso.

# Etapa 5

## Análise do histórico e do contexto institucional

O histórico institucional deve ser apresentado não apenas dentro de uma cronologia de tempo, mas sim como parte de um projeto de educação onde os PPCs se posicionem dentro de uma filosofia de trabalho, de uma política educacional orientada por uma práxis pedagógica direcionada a uma formação equânime entre humanas e técnicas.

A missão, os valores e visão institucional, enquanto instrumento e guia da conduta organizacional deve ser comunicada e refletir a busca por uma educação emancipadora historicamente posicionada.



# Etapa 6

## Análise da justificativa e do diagnóstico da realidade

A redação do PPC deve estar sempre alinhada às características sociais, econômicas, ambientais e culturais da região onde esteja sendo desenvolvido.

Sua justificativa deve se referendar em um amplo diagnóstico da realidade do mundo do trabalho regional, local, refletindo não apenas as necessidades das organizações, mas também as condições dos trabalhadores, como desemprego, informalidade, trabalho precário e condições ambientais de trabalho.

Dados como os de renda, oferta e demanda por trabalho, devem subsidiar uma proposta pedagógica que vise à emancipação do indivíduo em um cenário marcado por desigualdades.



“O problema fundamental da educação do nosso tempo continua sendo a vinculação entre o ato educativo, o ato político e o ato produtivo”  
(Gadotti, 1998)

# Etapa 7

## Análise do perfil do egresso

É importante refletir, atentamente, o perfil do egresso buscando o alinhamento entre saber fazer à reflexão objetiva de sua realidade, refletindo as características de uma educação integral.

Definir o perfil profissional com perspectiva de formar um indivíduo crítico, capaz de compreender as interações do trabalho, podendo assim reduzir práticas de gestão alienantes, promovendo uma gestão ética e integrativa, cuidando da saúde física e mental dos seus membros.

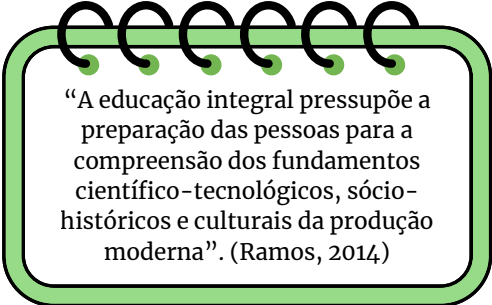
Alinhar o perfil do egresso aos objetivos do projeto é significativo para os processos de avaliação, uma vez que denota claramente a afirmação dos valores, missão e visão institucional na busca por uma educação ontológica.

# Etapa 8

Análise, monitoramento e revisão da concepção pedagógica

A concepção por um perspectiva para *práxis* educacional em EPT deve ser crítica, colocando o trabalho como princípio educativo e inserido no contexto das diversas cadeias de produção do Estado.

Nesta etapa, as informações coletadas devem estar conectados às ações de ensino, pesquisa e extensão como inseparáveis, assim, a metodologia ativa e problematizante da realidade enquanto forma de ensino, promove a integração no processo de formação orientado por uma *práxis* objetiva, pensante em suas próprias circunstâncias.



“A educação integral pressupõe a preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna”. (Ramos, 2014)

# Etapa 9

## Análise dos Planos de Ensino - Ementas

Os parâmetros dialogados e posto nesta proposta vem subsidiados por sólida base teórica na direção de uma proposta de educação crítica, orientada por uma práxis pedagógica ancorada na filosofia da educação em Educação Profissional e Tecnológica EPT, tendo como escopo o estudo de autores como, Engels (2024), Gramsci (2001), Lukács (2012), Mazzotti (2005), Mészáros (2008), Sánchez (2007), Saviani (2007), Fisher (2021), Ciavatta (2005), Gadotti (1998), Luckesi (1994), White (2015), Antunes (2007).

A matriz curricular deve estar em total consonância com a concepção pedagógica crítica, devendo haver uma distribuição de carga horária equilibrada, ao limite possível, entre núcleos de formação humana e técnica.

Para além da inclusão de componentes como ética aplicada à gestão, sustentabilidade, direitos humanos, história do trabalho, psicologia organizacional, gestão de pessoas e sustentabilidade, tecnologia e desigualdades no trabalho, estes conhecimentos devem ser transversalizados por outros componentes relacionados à formação profissional, integrando os saberes e ampliando a concepção da formação crítica.

## Análise dos Planos de Ensino - Ementas

A proposta apresentada está em consonância a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT. Esta resolução reforça:

- 1 O Trabalho como Princípio Educativo:** Articulando ciência, tecnologia, cultura e trabalho.
- 2 A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão:** A curricularização da extensão é uma diretriz nacional e integra esta proposta de forma orgânica.
- 3 A Interdisciplinaridade:** Por meio de projetos e eixos que superem a fragmentação curricular.

### EIXOS ESTRUTURANTES

**Eixo 1:** Fundamentos Críticos do Trabalho e das Organizações

**Eixo 2:** Processos e Tecnologias em Gestão de Pessoas

**Eixo 3:** *Práxis*, Pesquisa e Extensão em Gestão de Pessoas

## COMO OS EIXOS FUNCIONAM NA PRÁTICA?



---

A organização por eixos não é apenas um rótulo, ela orienta a abordagem pedagógica de cada semestre visando a formação omnilateral.

---

**1º Semestre (Fundamentação):** O aluno constrói a base crítica para entender o mundo do trabalho e as organizações, com a introdução às ferramentas de comunicação e informática, psicologia e sociologia. Não há prática de extensão ainda, permitindo a adaptação do estudante à vida acadêmica.

**2º Semestre (Diagnóstico):** O aluno começa a aplicar o conhecimento. Enquanto pode abordar sobre direito do trabalho e recrutamento (Eixo 2), ele inicia suas Práticas de Extensão I (Eixo 3) diagnosticando as necessidades, por exemplo de uma organização local. O conhecimento sobre desenvolvimento regional (Eixo 1) contextualiza essa prática.

## Análise dos Planos de Ensino - Ementas

**3º Semestre (Desenvolvimento e Estruturação):** O semestre se aprofunda nos subsistemas de desenvolvimento de pessoas (educação, cargos e carreiras). As Práticas de Extensão II (Eixo 3) focam em propor soluções para os problemas diagnosticados, aplicando o que está sendo visto em sala de aula, sempre sob a ótica da diversidade e inclusão (Eixo 1).

**4º Semestre (Gestão e Análise):** O foco é mais gerencial, com temas como cultura, desempenho e análise de dados (Eixo 2), além da preocupação com a saúde do trabalhador (Eixo 1). As Práticas de Extensão III (Eixo 3) se voltam para a implementação ou o monitoramento de uma ação de melhoria na organização parceira.

**5º Semestre (Estratégia e Síntese):** O semestre de conclusão. O aluno estuda temas estratégicos como Sustentabilidade e negociação (Eixos 1 e 2). As Práticas de Extensão IV e o TCC (Eixo 3) se fundem, permitindo que o aluno sistematize e analise toda a sua experiência prática em um trabalho acadêmico final, fechando o ciclo da práxis.

# Etapa 10

Atenção aos Planos de Ensino (Ementas) e encaminhamento

As ementas e os objetivos dos componentes devem estar totalmente alinhados ao perfil do egresso pensado e à concepção pedagógica crítica definida no PPC, propondo conteúdos que possibilitem um olhar social, histórico, filosófico acerca das ferramentas e técnicas de gestão de pessoas, inserindo referências com autores técnicos da área, assim como estudiosos e pensadores da teoria crítica do universo do trabalho e suas interações sociais.

Nesta etapa é fundamental a validação junto aos envolvidos no processo de elaboração do Projeto

## LEGISLAÇÃO RELACIONADA A ELABORAÇÃO DOS PPCs DE TECNOLOGIA EM GESTÃO

- Constituição Federal, artigos 205, 206 e 208;
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – Documento estratégico institucional para um período de cinco anos.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9.394/96 – legislação fundamental que organiza e define o sistema educacional brasileiro;
- Portaria nº 514, de 4 de junho de 2024 – Aprova o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST).
- Instrução Normativa N. 1/2024 – PROEN/GAB/RE/IFAP – Estabelece normas para trâmite e processo na elaboração e reformulação de Projetos Pedagógicos de Curso;
- Resolução nº 09/2013/CONSUP/IFAP – Trata da regulamentação didático/pedagógica do ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Amapá – IFAP;
- Resolução nº 20/2015/CONSUP/IFAP – Aprova a regulamentação de estágio no âmbito do IFAP;
- Resolução nº 29/2015/CONSUP/IFAP, que aprovou a regulamentação de atividades complementares dos cursos de graduação do instituto federal do Amapá;
- Resolução nº 30/2015/CONSUP/IFAP, que aprovou a regulamentação do trabalho de conclusão de curso no IFAP;
- Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 – legislação pertinente a estágio;
- Decreto nº 5.154/2004 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências;
- Decreto nº 5.296/2004 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências;
- Decreto de Leiº 7.611 – Sobre educação especial e atendimento educacional especializado;
- Lei 12.764/2012 – Relaciona a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com transtorno de Espectro Autista;
- Parecer CNE/CES nº 436/2001 – Trata dos Cursos Superiores de Tecnologia e Formação de Tecnólogos;
- Parecer CNE/CP nº 29/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia;
- Parecer CNE/CES nº 277/2006 – Organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação;
- Parecer CNE/CES nº 239/2008 – Carga horária das atividades complementares nos cursos superiores de tecnologia;

- Resolução CNE/CES, nº 03/2007 - Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula;
- Resolução CONAES nº 1/2010 - Normatiza o núcleo docente estruturante (NDE);
- Resolução CNE/CP nº 1/2012 - Estabeleceu as diretrizes nacionais para a educação de direitos humanos;
- Resolução CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica;
- Resolução nº 121/CONSUP/IFAP/2023 - Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI do IFAP (2024 - 2028);
- Resolução nº 39/2024/CONSUP/IFAP - Aprovou Ad Referendum a Reformulação da RESOLUÇÃO nº 107/2022 - CONSUP/RE/IFAP, que Aprovou a Curricularização da Extensão nos Cursos Superiores do IFAP;

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 set. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 436/2001, de 4 de julho de 2001. Trata dos Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1, p. 26.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 277/2006, de 7 de dezembro de 2006. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2006. Seção 1, p. 32.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 239/2008, de 6 de novembro de 2008. Carga horária mínima das Atividades Complementares nos Cursos Superiores de Tecnologia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 2008. Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 18 de dezembro de 2007. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2007. Seção 1, p. 30.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 29/2002, de 3 de dezembro de 2002. Refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 2002. Seção 1, p. 25.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 maio 2012. Seção 1, p. 48.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jan. 2021. Seção 1, p. 23.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. p. 7.
- BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. p. 5.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. p. 12.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. p. 1.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 514, de 4 de junho de 2024. Aprova o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jun. 2024. Seção 1, p. 42.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Resolução CONAES nº 1, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2010. Seção 1, p. 23.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Instrução Normativa n. 1/2024 – PROEN/GAB/RE/IFAP. Estabelece normas para trâmite e processo na elaboração e reformulação de Projetos Pedagógicos de Curso. Macapá, AP: IFAP, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional (2024–2028). Aprovado pela Resolução nº 121/CONSUP/IFAP/2023. Macapá, AP: IFAP, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Conselho Superior. Resolução nº 09/2013/CONSUP/IFAP. Trata da regulamentação didático-pedagógica do ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá, AP, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Conselho Superior. Resolução nº 20/2015/CONSUP/IFAP. Aprova a regulamentação de estágio no âmbito do IFAP. Macapá, AP, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Conselho Superior. Resolução nº 29/2015/CONSUP/IFAP. Aprova a regulamentação de atividades complementares dos cursos de graduação do Instituto Federal do Amapá. Macapá, AP, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Conselho Superior. Resolução nº 30/2015/CONSUP/IFAP. Aprova a regulamentação do trabalho de conclusão de curso no IFAP. Macapá, AP, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Conselho Superior. Resolução nº 121/CONSUP/IFAP/2023, de 20 de dezembro de 2023. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IFAP para o período de 2024 a 2028. Macapá, AP, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Conselho Superior. Resolução nº 39/2024/CONSUP/IFAP, de 29 de abril de 2024. Aprova Ad Referendum a Reformulação da Resolução nº 107/2022 – CONSUP/RE/IFAP, que aprovou a Curricularização da Extensão nos Cursos Superiores do IFAP. Macapá, AP, 2024.

# ELABORAÇÃO



**MARCELO CARLOS BEZERRA DE ANDRADE**

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFAP). Professor EBTB no Instituto Federal do Amapá



**NUBIA DEBORAH ARAÚJO CARAMELLO**

Doutora em Geografia pela Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. Docente do Instituto Federal do Amapá..



**CECÍLIA MARIA CHAVES BRITO BASTOS**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente da Universidade Federal do Amapá (Unifap).



**CLÁUDIA LOPES NASCIMENTO**

Doutora em Filologia e Linguística Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente da Universidade Estadual de Londrina .



**DIEGO ARMANDO SILVA DA SILVA**

Doutor em Ciências Florestais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Docente do Instituto Federal do Amapá.



**FLÁVIA DE OLIVEIRA SANTOS**

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Bambuí.



**IRENE CARNIATTO**

Doutora em Ciências Florestais, Conservação e Planejamento Integrado de Bacias e Recursos Hídricos. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.



**MARYELE FERREIRA CANTUÁRIA**

Doutora em Biodiversidade e Biotecnologia e docente do Instituto Federal do Amapá

**ANEXO A – CONSOLIDAÇÃO DE CARGAS HORÁRIAS TOTAL DO CURSO POR  
PPC ANALISADO DE 2016 A 2020.**

Quadro A.1 – Consolidação da Carga Horária Total do Curso

<b>Consolidação da Carga Horária do Curso</b>	<b>% do Total Geral</b>	<b>Total</b>
Componentes Curriculares do Núcleo Específico	68,96	2000
Componentes Curriculares do Núcleo Complementar	6,21	180
Atividades de Práticas Profissionais	15,86	460
Atividades Complementares	3,45	100
Componentes Curriculares Optativos	5,52	160
<b>TOTAL</b>	100	2.900

Fonte: IFAP - PPC 2016.

Quadro A.2 – Consolidação da Carga Horária Total do Curso

<b>Consolidação da Carga Horária do Curso</b>	<b>% do Total Geral</b>	<b>Total em Horas</b>
Componentes Curriculares do Núcleo Específico	79,10	1700
Componentes Curriculares do Núcleo Complementar	6,94	149
Atividades de Práticas Profissionais	10,89	234
Componentes Curriculares Optativos	3,07	66
<b>TOTAL</b>	100	2.149

Fonte: IFAP - PPC 2018.

Quadro A.3 – Consolidação da Carga Horária Total do Curso

<b>Consolidação da Carga Horária do Curso</b>	<b>% do Total Geral</b>	<b>Total em Horas</b>
Componentes Curriculares do Núcleo Específico	70,57	1.132
Componentes Curriculares do Núcleo Complementar	4,12	66
Atividades de Práticas Profissionais	23,25	373
Componentes Curriculares Optativos	2,06	33
<b>TOTAL</b>	100	1.604

Fonte: IFAP - PPC 2020.

## ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR 2016

NÚCLEOS	COMPONENTE CURRICULAR	Docentes	CH SEMANAL EM HORA-AULA POR SEMESTRE						CH semestral h/a (50m)	Divisão da C.H do componente (em horas)		CH semestral (em horas) 60m
			1º	2º	3º	4º	5º	6º		Teórica	Prática	
NÚCLEO ESPECÍFICO (NE)	Teoria Geral da Administração		4						80	66,66	0	66,67
	Redação Oficial		3						60	50,00	0	50,00
	Filosofia do Trabalho		2						40	33,33	0	33,33
	Matemática aplicada à Gestão de RH		3						60	50,00	0	50,00
	Sociologia do Trabalho		2						40	33,33	0	33,33
	História da Ciência e Tecnologia		2						40	33,33	0	33,33
	Economia		2						40	33,33	0	33,33
	Psicologia Organizacional		2						40	33,33	0	33,33
	Métodos Quantitativos			3					60	50,00	0	50,00
	Estatística Aplicada			3					60	50,00	0	50,00
	Gestão de Recursos Humanos I			4					80	66,66	0	66,67
	Contabilidade Geral			4					80	66,66	0	66,67
	Gestão de Recursos Humanos II				4				80	66,67	0	66,67
	Legislação Trabalhista e Previdenciária				3				60	50,00	0	50,00
	Clima e Cultura Organizacional				2				40	33,33	0	33,33
	Ética e Relações Interpessoais				2				40	33,33	0	33,33
	Prática de Departamento Pessoal I				3				60	66,67	0	66,67
	Segurança do Trabalho				3				60	50,00	0	50,00
	Planejamento Estratégico					3			60	50,00	0	50,00
	Prática de Departamento Pessoal II					4			60	66,66	0	66,67
	Recrutamento e Seleção					3			60	50,00	0	50,00
	Gestão de Cargos, Salários e Carreiras					3			60	66,66	0	66,67
	Planilhas Eletrônicas na Administração					3			60	50,00	0	50,00
	Legislação Empresarial e Tributária						3		60	50,00	0	50,00
	Coaching e Mentoring						4		80	66,66	0	66,66
	Avaliação de Desempenho e Competências						4		80	66,67	0	66,67
	Responsabilidade Socioambiental						3		60	50,00	0	50,00
	Tecnologia da Informação na Gestão						2		40	33,33	0	33,33

	Gestão de Carreiras						4	80	66,67	0	66,67
	Auditoria e Consultoria em Recursos Humanos						4	80	66,67	0	66,67
	Empreendedorismo						3	60	50,00	0	50,00
	Desenvolvimento Regional						2	40	33,33	0	33,33
	Mercadologia						3	60	50,00	0	50,00
	Comunicação Organizacional						2	40	33,33	0	33,33
CH DO NÚCLEO ESPECÍFICO		20	14	17	16	16	18	2000	1700	0	1700,00
NÚCLEO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR (NFC)	Língua Espanhola		3					40	33,33	0	33,33
	Metodologia da Pesquisa Científica		3					60	50,00	0	50,00
	Inglês Instrumental I			2				40	66,67	0	66,67
	Inglês Instrumental II				2			40	50,00	0	50,00
CH DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR		0	6	2	2			180	200,00	0	200,00
PRÁTICA PROFISSIONAL	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC I)						4	80	66,66	0	66,66
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC II)						4	80	66,66	0	66,66
	Atividades Complementares							100	100	0	100,00
	Estágio Supervisionado							300	300	0	300,00
CH DE PRÁTICA PROFISSIONAL 4								560	533,3	0	533,33
OPTATIVAS	Optativa I						2	40	33,33	0	33,33
	Optativa I						2	40	33,33	0	33,33
	Optativa II						2	40	33,33	0	33,33
	Optativa II						2	40	33,33	0	33,33
	CH DE OPTATIVAS		0	0	0	0	4	4	160	133,32	0
TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL NO SEMESTRE		20	20	19	18	20	22			-	
RESUMO DO ITINERÁRIO FORMATIVO		CARGA HORÁRIA TOTAL DOS NÚCLEOS FORMATIVOS (NE + NFC)								1.816,67	horas
		CARGA HORÁRIA TOTAL DE PRÁTICA PROFISSIONAL								533,33	horas
		CARGA HORÁRIA TOTAL DE OPTATIVAS								133,32	horas
		CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO								2.483,32	horas

## ANEXO C- MATRIZ CURRICULAR 2018

NÚCLEOS	COMPONENTE CURRICULAR	nº Docentes	CH SEMANAL EM HORA-AULA POR SEMESTRE						CH semestral h/a (50m)	Divisão da C.H do componente (em horas)		CH semestral (em horas) 60min
			1º	2º	3º	4º	5º	6º		Teórica	Prática	
	Teoria Geral da Administração	01	4						80	67	0	67
	Redação Oficial	01	3						60	50	0	50
	Filosofia do Trabalho	01	2						40	33	0	33
	Matemática Aplicada à Gestão de Recursos Humanos	01	3						60	50	0	50
	Sociologia do Trabalho	01	2						40	33	0	33
	Historia da Ciencia e Tecnologia	01	2						40	33	0	33
	Economia	01	2						40	33	0	33
	Psicologia Organizacional	01	2						40	33	0	33
	Métodos Quantitativos	01		3					60	50	0	50
	Estatística Aplicada	01		3					60	50	0	50
	Gestao de Recursos Humanos I	01		4					80	67	0	67
	Contabilidade Geral	01		4					80	67	0	67
	Gestao de Recursos Humanos II	01			4				80	67	0	67
	Legislação Trabalhista e Previdenciária	01			3				60	50	0	50
	Clima e Cultura Organizacional	01			2				40	33	0	33
	Etica e Relações Interpessoais	01			2				40	33	0	33
	Prática de Departamento Pessoal I	01			4				80	67	0	67
	Segurança do Trabalho	01			3				60	50	0	50
	Planejamento Estratégico	01				3			60	50	0	50
	Prática de Departamento Pessoal II	01				4			80	67	0	67
	Recrutamento e Seleção	01				3			60	50	0	50
	Gestão de Cargos, Salários e Carreiras	01				3			60	50	0	50
	Planilhas Eletrônicas na Administração	01				3			60	50	0	50
	Legislação Empresarial e Tributária	01						3	60	50	0	50
	Coaching e Mentoring	01						4	80	67	0	67
	Avaliação de Desempenho e Competências	01						4	80	67	0	67
	Responsabilidade Socioambiental, Diversidade, Direitos Humanos e Cultura Afro-brasileira e Indígena.	01						3	60	50	0	50
	Tecnologia da Informação na Gestão	01						2	40	33	0	33
	Gestao de Carreiras	01						4	80	67	0	67
	Auditoria e Consultoria em Recursos Humanos	01						4	80	67	0	67
	Empreendedorismo	01						3	60	50	0	50

	Desenvolvimento Regional	01						2	40	33	0	33
	Mercadotologia	01						3	60	50	0	50
	Comunicação Organizacional	01						2	40	33	0	33
<b>CH DO NÚCLEO ESPECÍFICO</b>			<b>20</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>2040</b>	<b>1700</b>	<b>0</b>	<b>1700</b>
<b>NÚCLEO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR</b>	Espanhol Instrumental	01		2					40	33	0	33
	Metodologia da Pesquisa Científica	01		3					60	50	0	50
	Inglês Instrumental I	01			2				40	33	0	33
	Inglês Instrumental II	01				2			40	33	0	33
<b>CH DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR</b>			<b>0</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>180</b>	<b>149</b>	<b>0</b>	<b>149</b>
<b>PRÁTICA PROFISSIONAL</b>	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC I)	01					4		80	67	0	67
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC II)	05						2	40	0	33	33
	Atividades Complementares	-	*	*	*	*	*	*	160	0	134	134
<b>CH DE PRÁTICA PROFISSIONAL</b>									<b>280</b>	<b>67</b>	<b>167</b>	<b>234</b>
<b>OPTATIVA</b>	Optativa I	01					2		40	33	0	33
	Optativa II	01						2	40	33	0	33
	<b>CH DE OPTATIVAS</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>80</b>	<b>66</b>	<b>0</b>	<b>66</b>
<b>TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL NO SEMESTRE</b>			<b>20</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>22</b>	<b>22</b>				
<b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO CURSO</b>									<b>2149 HORAS</b>			

## ANEXO D - MATRIZ CURRICULAR 2020

NÚCLEOS	COMPONENTE CURRICULAR	Qtd prof.	CH SEMANAL PRESENCIAL (EM AULAS)				CH SEMESTRAL ( EM AULAS)			CH SEMESTRAL (EM HORAS)		
			1°	2°	3°	4°	PRESENCIAL	EAD	TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Teoria Geral da Administração	1	4	0	0	0	80	0	80	67	0	67
	Qualidade de Vida no Trabalho	1	0	2	0	0	40	0	40	33	0	33
	Motivação e Liderança	1	0	2	0	0	40	0	40	33	0	33
	Segurança do Trabalho	1	0	4	0	0	80	0	80	67	0	67
	Comportamento Organizacional	1	0	2	0	0	40	0	40	33	0	33
	Treinamento e Desenvolvimento	1	0	0	2	0	40	0	40	33	0	33
	Gestão de Departamento Pessoal	1	0	0	4	0	80	0	80	67	0	67
	Clima e Cultura Organizacional	1	0	0	2	0	40	0	40	33	0	33
	Coaching e Mentoring	1	0	0	2	0	40	0	40	33	0	33
	Recrutamento e Seleção	1	0	0	2	0	40	0	40	33	0	33
	Gestão por Competências e Avaliação de Desempenho	1	0	0	0	4	80	0	80	67	0	67
	Planejamento Estratégico	1	0	0	0	4	80	0	80	67	0	67
	Gestão de Cargos, Salários e Carreiras	1	0	0	0	4	80	0	80	67	0	67
	Empreendedorismo	1	0	0	0	2	40	0	40	33	0	33
Negociações estratégica	1	0	0	0	2	40	0	40	33	0	33	
CH DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA			4	10	12	16	840	0	840	699	0	699
NÚCLEO DE FORMAÇÃO BÁSICA	Redação Oficial	1	4	0	0	0	80	0	80	67	0	67
	Filosofia do Trabalho	1	2	0	0	0	40	0	40	33	0	33
	Matemática Aplicada a Gestão de Recursos Humanos	1	4	0	0	0	80	0	80	67	0	67
	Sociologia do Trabalho	1	2	0	0	0	40	0	40	33	0	33
	Economia	1	2	0	0	0	40	0	40	33	0	33
	Instituições de Direito Público e Privado	1	0	2	0	0	40	0	40	33	0	33
	Informática Aplicada	1	0	4	0	0	80	0	80	67	0	67
	Contabilidade Geral	1	0	2	0	0	40	0	40	33	0	33
	Legislação Trabalhista e Previdenciária	1	0	0	4	0	80	0	80	67	0	67
CH DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA			14	8	4	0	520	0	560	433	0	433
NÚCLEO DE FORMAÇÃO	Diversidade	1	0	0	2	0	40	0	40	33	0	33
	Responsabilidade Social e Meio Ambiente	1	0	0	2	0	40	0	40	33	0	33
CH DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR			0	0	4	0	80	0	80	66	0	66
NÚCLEO DE PRÁTICA PROFISSIONAL	Métodos de Pesquisa em Recursos Humanos I	1	2	0	0	0	40	0	40	0	33	33
	Métodos de Pesquisa em Recursos Humanos II	1	0	2	0	0	40	0	40	0	33	33
	Projeto Integrador I	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	80
	Projeto Integrador II	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	80
	Projeto Integrador III	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	80
	Trabalho de Conclusão de Curso	10	0	0	0	4	40	40	80	34	33	67
CH DE NÚCLEO PRÁTICA PROFISSIONAL			2	2	0	4	120	0	360	34	99	373
OPTATIVA	Optativa	1			2	40	0	40	33	0	33	
CH DO NÚCLEO DE COMPONENTES OPTATIVAS			0	0		2	40	0	40	33	0	33
CARGA HORÁRIA SEMANAL POR SEMESTRE			20	20	20	22	1880 AULAS		1604 HORAS			
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO												

## ANEXO E – REPRESENTAÇÕES VISUAIS DE MOMENTOS DE MEMÓRIA, IDENTIDADE DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

Figura A.1 - Graduandos do Curso Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos - Turma 2020



Fonte: Site Institucional IFAP

Figuras A.2 e A.3 - Cerimônia de Formatura do Curso Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos - 2024



Fonte: Site Institucional IFAP