

## PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: sobre conceitos e suas implicações na ação educativa

*Rodrigo Alves dos Santos*

### Resumo

Este ensaio recorre a uma sistematização bibliográfica crítica, por meio da qual dialoga com autores e obras seminais que buscam conceituar o que são práticas educativas, concepção ainda empregada de modo disperso nos estudos relacionados à educação profissional e tecnológica (EPT). Nestes termos, desenvolve-se um percurso argumentativo por meio do qual é feita uma aproximação entre alguns entendimentos acerca das práticas educativas e o que é esperado da atuação de profissionais docentes e não docentes no âmbito da educação profissional e tecnológica, seja em espaços escolares, seja em ambientes não escolares. Como principal resultado, o ensaio apresenta uma abordagem necessária sobre implicações dos conceitos sistematizados para a ação de agentes educacionais atuantes em espaços formais, não formais e informais de educação profissional e tecnológica.

**Palavras-chave:** práticas educativas; educação profissional e tecnológica; pessoal docente e não docente.

## EDUCATIONAL PRACTICES IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: some concepts and their implications in educational action

### Abstract

This essay uses a critical bibliographic systematization, through which it dialogues with seminal authors and works that seek to conceptualize what educational practices are, a concept that is still used in a dispersed way in studies related to vocational and technological education (VET). In these terms, an argumentative path is developed through which an approximation is made between some understandings about educational practices and what is expected of teaching and non-teaching professionals within the scope of vocational and technological education, whether in school or non-school environments. As a main result, the essay presents a necessary approach to the implications of systematized concepts for the actions of educational agents working in formal, non-formal and informal vocational and technological education spaces.

**Keywords:** educational practices; professional and technological education; teaching and non-teaching staff.

## PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: sobre conceptos y sus implicaciones en la acción educativa

### Resumen

Este ensayo utiliza una sistematización bibliográfica crítica, a través de la cual dialoga con autores y obras seminales que buscan conceptualizar lo que son las prácticas educativas, concepto que aún es utilizado de manera dispersa en los estudios relacionados con la formación profesional y tecnológica (FPT). En estos términos, se desarrolla un recorrido argumentativo a través del cual se realiza una aproximación entre algunas comprensiones sobre las prácticas educativas y lo que se espera de los profesionales docentes y no docentes en el ámbito de la formación profesional y tecnológica, ya sea en entornos escolares o no escolares.

Como principal resultado, el ensayo presenta una necesaria aproximación a las implicaciones de los conceptos sistematizados para la actuación de los agentes educativos que trabajan en espacios formales, no formales e informales de la formación profesional y tecnológica.

**Palabras clave:** prácticas educativas; educación profesional y tecnológica; personal docente y no docente.

*Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.*

*Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.  
(Cecília Meireles)*

Uma definição sistematizada do que vem a ser *práticas educativas* é algo ainda difícil de encontrar nas bibliografias que se debruçam sobre as questões do ensino e da promoção das aprendizagens no campo da educação profissional e tecnológica (EPT), tendo em vista que há uma dispersão tanto de nomenclaturas quanto do conteúdo que esse conceito possa abarcar entres os autores que tratam dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, expressões como *prática pedagógica*, *metodologias de ensino*, *ação didática* e muitas outras podem ser encontradas na literatura acadêmica, com descrições que englobam significados que podem ser tomados como sinônimos para *práticas educativas*.

Nesse cenário, vêm de várias fontes e de campos dispersos do conhecimento termos e expressões que buscam dar conta daquilo que nós – professores/as, profissionais da educação e pesquisadores/as de temas relativos ao ambiente escolar – costumemente chamamos de *práticas educativas*. Fazer um inventário de tais termos ou expressões, bem como dos conceitos que abarcam, e buscar, quem sabe, um razoável consenso ou um claro distanciamento entre eles/elas é um trabalho de pesquisa por ser feito no Brasil, ainda que esforços nesse sentido – ao molde que é feito por Franco (2016) – já venham ocorrendo por aqui.

Ante essa demanda, propomo-nos a ensaiar, neste breve texto, por meio de uma revisão bibliográfica, uma aproximação entre alguns entendimentos acerca das *práticas educativas* e o que é esperado da atuação de profissionais docentes e não docentes no âmbito da educação profissional e tecnológica (EPT), modalidade educacional que, sobretudo devido à expansão dos programas de pós-graduação da área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vem avançando nos modos de se pensar teórica e metodologicamente, por meio da produção de um conhecimento ora mais sistematizado em dissertações, teses e produtos educacionais.

Antes, porém, faz-se necessário registrar, conforme reconhecem inúmeros autores (Araujo, Frigotto, 2015; Freire, 1996, 2003; Shor, Freire, 1986; Severo, 2015, Zabala, 1998), que as *práticas educativas*, embora sejam constantemente associadas àquilo que acontece no interior da escola, não se restringem a esse espaço, podendo, sim, serem elaboradas/acionadas em ambientes formais, não formais ou informais de educação, demandando, em quaisquer desses cenários, uma seleção de procedimentos aplicáveis à ação educativa a ser executada. Tal seleção é uma prática que acompanha o homem desde tempos remotos, com diferentes fundamentações filosóficas e, por influência destas, com os mais variados interesses e técnicas hegemônicas em certos contextos. Tem-se, com isso, hoje, em nossas ações educativas, a ocorrência de *práticas educativas* influenciadas pelos gregos antigos, pelos pensadores medievais, pelos filósofos modernos e pelos contemporâneos, em um percurso que ora implica a soma de perspectivas, ora a exclusão de algumas delas, ora a sua *mixagem*, para usar um termo do momento. No contexto educacional atual, por exemplo, nomes como Paulo Freire, Demerval Saviani e mesmo o do filósofo Baruch Espinosa estão no centro de um desenho educativo que propõe a formação de um cidadão crítico, reflexivo, agente de sua existência e consciente de que toda essa formação implica também uma educação dos afetos (Marques, Carvalho, 2016). A essa influência filosófica soma-se, ainda, o fato de que a seleção de determinadas ações e procedimentos no processo educativo depende, também, de perspectivas teórico-epistemológicas adotadas pelo professor ou por outro interventor/agente educativo (Caldeira, Zaidan, Vieira, 2010).

Quando se trata da EPT, nota-se que, como modalidade de educação, ela é influenciada e regulada por todos os elementos já descritos acima, implicando, portanto, considerá-los quanto à escolha de ações,

aos procedimentos e aos protocolos a serem aplicados na formação do aprendiz nesse contexto. Há, no entanto, de se considerar que essa modalidade de ensino tem como norte a formação de um egresso com vistas atuar em um campo profissional específico, o que instaura a necessidade incontestável de cuidar, quanto à seleção de *práticas educativas* para tal contexto, da adoção de ações, procedimentos e formas de ser e de estar que desenvolvam as competências e habilidades demandadas por determinada profissão. Tais especificidades, nos tempos atuais, tornam-se complexas (Ciavatta, 2014; Libâneo, 2018), tendo em vista que a EPT passa por uma revisão do perfil do estudante a ser entregue à sociedade, o qual deve se distanciar do trabalhador alienado almejado pela formação profissional do passado (Ramos, 2014).

Marques e Carvalho (2016), em um texto que apresenta o longo percurso das *práticas educativas* pela história das ideias pedagógicas ocidentais e nacionais, demarcam a conceituação dessa expressão como “o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem (Marques, Carvalho, 2016, p.123)”. Trata-se de uma definição pertinente para os fins e propósitos contemporâneos da EPT, tendo em vista que ela destaca categorias centrais para a desejada formação integral do estudante, um valor caro aos fundamentos dessa modalidade educacional, tais como: a) a importância da conexão entre a formação a ser oferecida e a sociedade e b) o reconhecimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – interventor/professor, aluno e outros agentes – como portadores de subjetividades individuais que demandam negociação de sentidos e de perspectivas na construção e partilha dos saberes sistematizados. Tem-se, ainda, nessa definição de Marques e Carvalho (2016), uma centralidade dada ao planejamento, fator incontestante para a superação das atuais fragilidades encontradas nos processos avaliativos adotados no Brasil, costumeiramente aferrados a provas e exames escritos que, mesmo tendo seu valor em certas situações, pouco contribuem para avaliar o estudante de EPT na sua integralidade. Nesse sentido, a modalidade, independentemente de ocorrer em espaços formais, informais ou não formais, demanda um planejamento cujo efeito sobre o percurso avaliativo é incontestável:

[...] a prática da avaliação operacional tem como ponto de partida uma ação intencionalmente planejada. A ação espontânea não oferece condições para uma avaliação operacional pelo fato de não ter uma direção traçada (condição para a existência da avaliação intencionalmente realizada), expressando-se como aquilo que acontece enquanto acontece, o que é diferente de alguma finalidade intencionalmente perseguida e, portanto, construída. (Lukes, 2011, p.19).

Tais posicionamentos encontram também respaldo em Libâneo (2013), para quem as *práticas educativas* são um fenômeno social e universal que o autor considera como parte do agir humano, algo essencial para o bom funcionamento da sociedade, devendo acontecer de forma sistematizada, consciente, planejada e intencional.

Por sua vez, Zabala (1998), autor daquela que talvez se constitua – neste momento – como a mais influente publicação com que os estudos e disciplinas sobre as *práticas educativas* publicados no Brasil dialogam, recorre, para ancorar suas proposições, à noção de sequências didáticas, tomando-as como um “[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18).

Ao defender o seu argumento de que os modelos de educação escolar devem saber identificar e ponderar o devido lugar do que ele define como conteúdos *factuais*, *conceituais*, *procedimentais* e *atitudinais*, esse autor traz, para a cena da análise das *práticas educativas*, elementos como a organização social da aula, a maneira de organizar os conteúdos, a existência, as características e uso dos materiais curriculares e outros recursos didáticos, o sentido e o papel da avaliação... dando evidências do quão complexo é o processo de construção/seleção de atividades para a promoção de situações de ensino-aprendizagem. Transpostas para os ambientes de ensino e para a promoção das aprendizagens que não sejam a escola – a exemplo do vem ocorrendo em museus, centros de convivência, prisões, instituições de acolhimento ou mesmo em hospitais,

postos de saúde, empresas e associações de bairro – tais considerações também se legitimam, desde que feitas as devidas adaptações. Em todas essas ocorrências e espaços de realização, cabe destacar, ainda em diálogo com Zabala (1998), que o planejamento, peça-chave de uma *prática educativa* bem delineada, deve centrar-se nos objetivos da aprendizagem, logo, todas as escolhas feitas pelo educador/interventor serão feitas com vistas a alcançar, de forma bem-sucedida, esses objetivos.

A despeito de suas aproximações, de seus afastamentos e/ou reconhecidas limitações, as definições elencadas acima apontam, como bem orienta o clássico *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996), para o quão exigente é o ato de educar em todos os contextos em que ele ocorre; demandando formação sólida dos que se assumem como educadores ou interventores educacionais, conhecimento dos objetivos e segurança da condução do processo educativo posto em curso, domínio crítico-reflexivo de um repertório de técnicas e métodos, abertura amplamente democrática para conhecer o desconhecido e, principalmente, dois elementos não menos importantes que esses outros: o já citado planejamento, ao mesmo tempo flexível e organizado, somado ao reconhecimento da condição inconclusa de todos nós, seres humanos, seja ocupando a condição de *ensinantes* ou a de *aprendentes*. Portanto, as *práticas educativas* podem ser acionadas em diferentes contextos e espaços em que se educam e se formam seres humanos, com suas histórias e singularidades.

Independentemente de em qual espaço e para qual público sejam postas em movimento, essas práticas exigem, para o sucesso da *intervenção educativa* (Lenoir, 2009)<sup>1</sup> realizada, o atendimento a um emaranhado de fatores altamente complexo no qual

[...] os educadores, numa visão emancipatória, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. [...] Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (Gadotti, 2009, p. 10).

Seja considerando os espaços formais, não formais e informais da educação, seja pensando em educação não profissional ou profissional, a seleção de ações para realização de uma *intervenção educativa* (Lenoir, 2009) – portanto, a seleção de *práticas educativas* - deve considerar certos elementos, os quais são destacados na seguinte declaração de Demerval Saviani:

[...] a) a identificação dos *conteúdos* a serem trabalhados na escola, as *condições históricas de sua produção*, a forma como eles se apresentam na *realidade* e, sobretudo, as suas *perspectivas de transformação*; b) “conversão do saber objetivo em saber escolar”, ou seja, quais as *possibilidades metodológicas* de trabalhar com esses conteúdos de modo a torná-los assimiláveis pelos alunos; c) provimento dos *meios necessários* para que os alunos não só *assimilem*, mas *aprendam* o saber objetivo e *compreendam* seu movimento histórico. (Saviani, 1997 apud Marques, Carvalho, 2016). [*Grifos nossos*]

Tanto pessoal docente ou não docente atuantes na EPT, quanto quaisquer outros profissionais que trabalhem em contextos de promoção de *intervenções educativas* (Lenoir, 2009), não podem, portanto, ignorar os elementos destacados nos dizeres da citação acima.

Assim sendo, no que se refere à EPT, os professores das disciplinas técnicas, por exemplo, quase sempre advindos de uma trajetória formativa que não os preparou para a docência, devem dar centralidade à preocupação de operacionalizar a construção de sequências didáticas que conduzam o aprendiz à

---

<sup>1</sup> Nem toda atuação profissional, seja ela feita por docentes ou por não docentes, em espaços educativos, pode ser considerada, se nos ancorarmos nos argumentos propostos por Lenoir (2009), como uma *intervenção educativa*. O autor assim nomeia “[...] o agir operacional constitutivo de toda atividade relacional que visa à modificação de um processo ou sistema” (Lenoir, 2009, p.13), papel que ele atribuiu, por exemplo, ao ensino, desde que a operacionalização deste considere todas as rupturas que a noção de *intervenção educativa* impõe às concepções tradicionais do ato de ensinar.

apropriação, de forma crítico-reflexiva e propositiva, do saber-fazer de certa profissão. Com isso, devem adotar, em procedimentos e protocolos acionados nas salas de aula, nos laboratórios ou ao ar livre, soluções que conduzam os discentes a uma aprendizagem significativa<sup>2</sup>, algo imprescindível neste século XXI.

Uma vez acionadas no âmbito da escolarização, as *práticas educativas* assumem, para usar a distinção defendida por Franco (2016), a forma de *práticas pedagógicas*, ou seja, passam a ser deliberadamente selecionadas e reguladas com fim de alcançar necessariamente, ao fim de um percurso de ensino-aprendizagem, a apreensão de certos conteúdos e saberes. Para tanto, como já destacamos, Zabala dá centralidade aos objetivos da aprendizagem, os quais justificariam, assim, todas as escolhas pedagógicas feitas nesse percurso. Nesse desenho, *ensinantes* e *aprendentes*, seja no âmbito dos componentes curriculares de Formação Geral seja no contexto da formação específica profissionalizante, passam a ocupar os papéis de professor e de aluno, *posições de sujeito* (Foucault, 1995) que sofrem efeitos de longa trajetória histórica e cultural, sempre influenciadas, portanto, por situações em que o processo de ensino-aprendizagem se dá. Trata-se de um contexto em que

[...] as práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno (Franco, 2016, p. 547)

Já em relação ao pessoal não docente, em particular os técnicos administrativos que atuam no ambiente escolar – e que, no caso das instituições de EPT, compõem um plantel de formações e atuações as mais diversas – cabe destacar a importância de eles também se perceberem como interventores educativos, portanto, como *partícipes ativos dos processos de construção/formação dos sujeitos egressos da EPT*. Em termos operacionais, isso implica incorporar, no seu exercício profissional no âmbito da modalidade, o entendimento de que desenvolver ações costumeiramente tomadas como “sem conexão com o ensino” – como incentivar o cuidado com a saúde física e mental; orientar quanto ao uso da *internet* da escola ou quanto à utilização do restaurante da instituição; informar sobre os protocolos e procedimentos na solicitação/retirada de documentos ou no usufruto de políticas públicas de acesso, permanência e êxito; divulgar os volumes novos recebidos pela biblioteca; orientar quanto à adoção de práticas éticas, respeitadas e empáticas com todos os frequentadores do ambiente escolar... – podem assumir, todas, a forma de *intervenções educativas* (Lenoir, 2009) e, como tais, implicam a seleção de *práticas educativas* atinentes a cada uma dessas demandas, sempre levando em consideração, a seleção dessas práticas indicadas pelos autores com que dialogamos no presente ensaio.

Logo, pensar a seleção/adoção de *práticas educativas* implica, tanto para o pessoal docente quanto para o não docente executor da EPT, operar em um intrincado cenário, atravessado por uma série de elementos e fatores contingentes, sempre alimentados/influenciados/(re)direcionados pelo encontro de trajetórias individuais que convivem e interagem em determinado espaço, afetando-se e se alterando continuamente. Daí, portanto, a perspicaz observação de Freire (1996):

Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais

<sup>2</sup> *Aprendizagem significativa* é um conceito desenvolvido por David Ausubel e remete, como bem explica Moreira (2023, p. 08), ao entendimento de que a aprendizagem, para ser tomada como tal, deve ser “caracterizada pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, (sendo) que essa interação é não-literal e não-arbitrária”.

compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (Freire, 1996, p. 146).

Nessa complexidade inerente e inevitável ao processo de ensino-aprendizagem promovido pelas interações entre os sujeitos educativos ali envolvidos, seja em espaços formais, seja nos informais e não formais de educação

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. (Freire, 2010, p. 91).

Logo, a seleção de técnicas e métodos de ensino, de modos de ser e de estar, formas de avaliar... a serem empregados/operacionalizados no âmbito de uma *intervenção educativa* (Lenoir, 2009), seja ela realizada em espaços formais, não formais ou informais de promoção da EPT, tanto por pessoal docente, quanto por não docentes, implicará – se pensarmos que, quando realizamos tal seleção estamos operando com *práticas educativas* – fazer escolha(s) que assegure(em) sistematizar as ideias de pesquisadores como as destacadas no presente ensaio.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, [s. l.], p. 61–80, 2015. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em 02 jun. 2024.
- CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática Pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancellaria; VIEIRA, Ligia Maria Fraga. *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2020. CDROM.
- CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral: por que lutamos? *Revista Trabalho & Educação*, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em 02 jun. 2024.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQqjVsPzTq/>. Acesso em 02 jun. 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In.: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- LENOIR, Yves. L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. v. 12, n. 1, 2009, p. 9-29. Disponível em

<https://www.erudit.org/en/journals/ncre/2009-v12-n1-ncre0747/1017474ar/>. Acesso em 02 jun. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*. Teresina, ano 21, n. 35, jul./dez. 2016. p. 122-142. Disponível em <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7449>. Acesso em 02 jun. 2024.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. Lf Editorial, 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional*. 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997. Apud MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*. Teresina, ano 21, n. 35, jul./dez. 2016. p. 122-142. Disponível em <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7449>. Acesso em 02 jun. 2024.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, dez. 2015. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/SgHzCz9mYprkCV6RtTR368v/>. Acesso em 02 jun. 2024.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

*Submetido em junho de 2024*  
*Aprovado em novembro de 2024*

### Informações do autor

Rodrigo Alves dos Santos

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG – Campus Divinópolis

E-mail: [rodrigo.alves@cefetmg.br](mailto:rodrigo.alves@cefetmg.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-5803>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1621484388800232>