

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

DANIELE GOMES DOS SANTOS

**A CONTRIBUIÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL DAS ESCOLAS
ESTADUAIS DE ENSINO TÉCNICO NA INSERÇÃO DOS ALUNOS NO MERCADO
DE TRABALHO**

ARARAQUARA - SP

2026

DANIELE GOMES DOS SANTOS

**A CONTRIBUIÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL DAS ESCOLAS
ESTADUAIS DE ENSINO TÉCNICO NA INSERÇÃO DOS ALUNOS NO MERCADO
DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA– como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional.

Orientador: Edmundo Alves de Oliveira

ARARAQUARA - SP

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

S234c Santos, Daniele Gomes dos

Contribuição da cultura organizacional das escolas estaduais do ensino técnico na inserção dos alunos no mercado de trabalho/Daniele Gomes dos Santos. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2026. 86f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira

1. Cultura organizacional. 2. Gestão escolar. 3. Formação profissional. 4. Competências. 5. Empregabilidade. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SANTOS, Daniele G.

A Contribuição da Cultura Organizacional das Escolas Estaduais de Ensino Técnico na Inserção dos Alunos no Mercado de Trabalho

2025. 078folhas. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

Daniele Gomes dos Santos

A Contribuição da Cultura Organizacional das Escolas Estaduais de Ensino Técnico na Inserção dos Alunos no Mercado de Trabalho

Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP / 2025.

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Daniele Gomes dos Santos

Rua Professor Silas Ribeiro de Moraes, 343 Cohab – Ourinhos/SP – Cep: 19905-260
dgsantos@uniara.edu.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

Nome da autora: Daniele Gomes dos Santos.

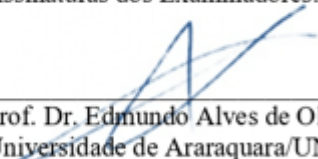
Código de aluno: 15023-020.

Data: 12 de fevereiro de 2026.

Título do Trabalho: "A contribuição da cultura organizacional das escolas Estaduais de Ensino Técnico na inserção dos alunos no mercado de trabalho".

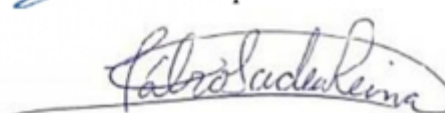
Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:



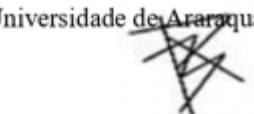
Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovada () Reprovada



Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovada () Reprovada



Prof. Dr. Ricardo Augusto Bonotto Barboza
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 08/04/2026.



Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)

RESUMO

Este trabalho tem como tema a cultura organizacional das escolas estaduais de ensino técnico e sua contribuição para a inserção dos alunos no mercado de trabalho. O problema de pesquisa consiste em compreender de que forma a cultura organizacional dessas instituições influencia a formação profissional e o desenvolvimento de competências necessárias à empregabilidade dos estudantes, considerando o contexto de constantes transformações econômicas e sociais que impactam o mundo do trabalho. O ensino técnico, nesse cenário, configura-se como uma alternativa educacional estratégica para a qualificação de jovens, ao articular formação escolar e preparação para a atuação profissional. A cultura organizacional, entendida como o conjunto de valores, práticas e normas que orientam a dinâmica institucional, exerce influência direta sobre o ambiente pedagógico e sobre as experiências formativas dos alunos. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental de legislações, diretrizes educacionais, projetos pedagógicos e estudos acadêmicos relacionados ao ensino técnico e à cultura organizacional escolar. A análise busca identificar de que modo os elementos culturais das escolas técnicas contribuem para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, bem como para a aproximação entre a formação escolar e as demandas do mercado de trabalho. Como resultado, o estudo aponta que culturas organizacionais orientadas por práticas participativas, inovadoras e integradoras favorecem a formação profissional e ampliam as possibilidades de inserção dos egressos no mundo do trabalho. O trabalho contribui para a reflexão sobre o papel das escolas técnicas estaduais na promoção da empregabilidade, destacando a cultura organizacional como elemento central das políticas e práticas educacionais.

Palavras-chave: Cultura Organizacional. Gestão Escolar. Formação Profissional. Competências. Empregabilidade.

ABSTRACT

This study addresses the organizational culture of state technical schools and its contribution to students' insertion into the labor market. The research problem seeks to understand how the organizational culture of these institutions influences professional training and the development of competencies required for employability, considering the context of ongoing economic and social transformations that shape the world of work. In this scenario, technical education emerges as a strategic educational pathway aimed at qualifying young people by integrating school-based learning with professional preparation. Organizational culture is understood as the set of values, practices, and norms that guide institutional dynamics and directly influence the pedagogical environment and students' formative experiences. Methodologically, the research adopts a qualitative, exploratory, and descriptive approach, grounded in bibliographic review and document analysis of legislation, educational guidelines, pedagogical projects, and academic studies related to technical education and school organizational culture. The analysis seeks to identify how cultural elements within technical schools contribute to the development of technical and socio-emotional competencies, as well as to the alignment between educational training and labor market demands. The results indicate that organizational cultures characterized by participatory, innovative, and integrative practices tend to strengthen professional training and expand graduates' opportunities for labor market insertion. This study contributes to reflections on the role of state technical schools in promoting employability, highlighting organizational culture as a central element of educational policies and practices.

Keywords: Organizational Culture. School Management. Professional Training. Skills. Employability.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CNE – Conselho Nacional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CULTURA ORGANIZACIONAL: FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL	12
2.1 Conceito de Cultura Organizacional: Modelos e Abordagens.....	14
2.2 Cultura Organizacional e Cultura Escolar: Conceitos e Aproximações.....	19
2.3 A Influência da Cultura Organizacional no Clima Escolar.....	20
2.4 Cultura Organizacional como Estratégia de Formação Profissional.....	22
2.5 Direitos Humanos, Educação e Inclusão no Ensino Técnico.....	
3 CULTURA ESCOLAR E GESTÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS TÉCNICAS...	27
3.1 Elementos Constitutivos da Cultura Escolar	27
3.2 Gestão Escolar e Práticas Organizacionais na Educação Técnica.....	32
3.3 A Dimensão Pedagógica da Cultura Escolar e sua Influência na Aprendizagem	37
4 ENSINO TÉCNICO E AS DEMANDAS DO MERCADO DE TRABALHO.....	43
4.1 Formação Técnica e Desenvolvimento de Competências Profissionais	43
4.2 A Relação entre Currículo, Prática Pedagógica e Empregabilidade	45
4.3 A Contribuição da Educação Técnica para a Inserção de Jovens no Mercado de Trabalho	47
5 INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO E PARCERIAS INSTITUCIONAIS NA CULTURA ORGANIZACIONAL	50
5.1 Inovação Pedagógica como Prática Cultural nas Escolas Técnicas.....	50
5.2 O Papel do Empreendedorismo na Formação Profissional.....	52
5.3 A Influência das Parcerias com o Setor Produtivo na Formação e Inserção Profissional.	54
6 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E CULTURA INSTITUCIONAL	57
6.1 Desenvolvimento Socioemocional como Eixo Formativo	57
6.2 Cultura Escolar e Valores na Formação Ética e Cidadã	59
6.3 Integração entre Competências Técnicas e Comportamentais.....	61
7 POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO ESCOLAR E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO TÉCNICA.....	64
7.1 Políticas Educacionais e Desigualdade Social: Impactos na Formação Técnica	64
7.2 A Gestão Escolar como Instrumento de Transformação Cultural.....	66
7.3 Cultura Institucional, Políticas Públicas e Democratização do Acesso.....	68
8 ESTUDO DE CASO: A CULTURA ORGANIZACIONAL DO CENTRO PAULA SOUZA	70
8.1 Contextualização Histórica e Institucional	70
8.2 Características da Cultura Organizacional do Centro Paula Souza.....	71

8.3 Impactos da Cultura Organizacional na Formação Profissional e na Inserção dos Egressos dos Egressos.....	71
8.4 Fidelização Geracional e Reconhecimento Institucional.....	72
8.5 Considerações Analíticas do Estudo de Caso	73
9 PRODUTO TÉCNICO: PROJETO PEDAGÓGICO TRANSVERSAL PARA O ENSINO PROFISSIONAL.....	74
9.1 Apresentação do Projeto.....	74
9.2 Justificativa.....	74
9.3 Objetivos do Projeto.....	75
9.4 Atores Envolvidos.....	76
9.5 Recursos e Infraestrutura.....	77
9.5.1 Recursos Humanos.....	77
9.5.2 Recursos Materiais.....	77
9.5.3 Infraestrutura física.....	78
9.6 Resultados Esperados.....	78
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	82
GLOSSÁRIO	84

1 INTRODUÇÃO

Integrar os jovens ao mercado de trabalho é uma tarefa desafiadora no Brasil, especialmente no contexto de rápidas transformações econômicas e sociais. Nesse cenário, o ensino técnico surge como uma alternativa educacional que visa preparar os alunos com competências específicas e facilitar seu ingresso no mundo do trabalho. Contudo, a formação dos estudantes não depende apenas do conteúdo curricular, mas também da cultura organizacional e das práticas de gestão presentes nas instituições escolares. Segundo Libâneo (2009), a organização e a gestão escolar exercem uma influência decisiva na qualidade do ensino e, por consequência, na preparação dos alunos para a vida profissional.

A cultura organizacional consiste nos valores, crenças, comportamentos e práticas que orientam o funcionamento da instituição e afetam diretamente a experiência dos alunos durante sua formação (SCHEIN, 1985). Essas práticas podem facilitar ou dificultar a formação dos alunos para o mercado de trabalho, dependendo da forma como a gestão escolar integra teoria e prática, estabelece processos de ensino e promove o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais.

Segundo Veiga (2010), a cultura escolar pode criar um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e inovador, apoiando e integrando teoria e prática para melhor preparar os alunos para os desafios do mercado. Estudos mostram ainda que vincular cultura organizacional e formação profissional pode facilitar a transição dos estudos para o mercado de trabalho. Segundo Santos (2015), os alunos que cursam o ensino técnico em instituições que promovem a inovação cultural e a adaptação às demandas do mercado têm melhores chances de empregabilidade.

Contudo, a organização cultural de muitas escolas técnicas ainda enfrenta desafios como a falta de alinhamento curricular e a necessidade de maior integração entre teoria e prática (KRUG, 2020). Diante desses desafios, o projeto busca investigar como a organização cultural das escolas técnicas estaduais afeta a inclusão de seus alunos no mercado de trabalho. Diante disso, este projeto pretende investigar de que forma a cultura organizacional das escolas estaduais de ensino técnico contribui para a formação profissional dos alunos e sua inserção no mercado de trabalho. A cultura organizacional de uma instituição de ensino técnico desempenha um papel fundamental na formação de alunos e em sua preparação para o mercado de trabalho. É importante investigar como a cultura organizacional das escolas estaduais de ensino técnico pode influenciar o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais, aumentando

as chances de empregabilidade dos alunos. Este estudo visa preencher a lacuna de pesquisa sobre a conexão entre a cultura das escolas e a inserção dos egressos no mercado de trabalho.

As hipóteses formuladas para a realização deste trabalho partem do entendimento de que a cultura organizacional desempenha um papel determinante na formação dos alunos das escolas estaduais de ensino técnico e, conseqüentemente, na sua inserção no mercado de trabalho. Em primeiro lugar, considera-se que a valorização da prática e da aplicação de conhecimentos técnicos, enquanto elemento central da cultura organizacional dessas instituições, facilita a preparação dos estudantes para os desafios profissionais. Essa hipótese parte da premissa de que o foco em atividades práticas proporciona uma aproximação concreta com as exigências do mercado, tornando o processo formativo mais eficaz e aplicável. Em segundo lugar, pressupõe-se que uma cultura voltada para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais — como trabalho em equipe, responsabilidade, pro atividade e comunicação — contribui significativamente para a preparação dos alunos, considerando que o mercado atual demanda profissionais tecnicamente capacitados e emocionalmente equilibrados.

A terceira hipótese sustenta que o fortalecimento das parcerias entre as escolas estaduais de ensino técnico e o setor empresarial local representa um fator positivo para a empregabilidade dos alunos, uma vez que essas relações possibilitam estágios, vivências práticas, mentorias e eventuais contratações diretas. A quarta hipótese considera que a presença de uma cultura organizacional que promova a inovação e o empreendedorismo dentro dessas escolas potencializa a autonomia dos alunos e amplia suas oportunidades de inserção profissional, inclusive como empreendedores.

Por fim, a quinta hipótese propõe que instituições técnicas estaduais que valorizam a constante atualização dos docentes e dos currículos, ajustando-se às novas demandas do mercado e às transformações tecnológicas, apresentam maiores taxas de sucesso na empregabilidade de seus egressos, visto que a atualização pedagógica está diretamente relacionada à formação de profissionais mais adaptados e competitivos.

Diante dessas hipóteses, o presente estudo estabelece como objetivo geral analisar como a cultura organizacional das escolas estaduais de ensino técnico contribui para a inserção dos alunos no mercado de trabalho. A investigação pretende compreender de maneira crítica e sistemática quais elementos da cultura institucional dessas escolas influenciam o desempenho profissional de seus egressos, reconhecendo que a cultura organizacional não se resume a normas explícitas ou documentos institucionais, mas também abrange práticas cotidianas, valores partilhados e atitudes predominantes no ambiente escolar.

Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos quatro objetivos específicos que orientam o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro objetivo específico consiste em identificar os principais aspectos da cultura organizacional presentes nas escolas estaduais de ensino técnico, buscando compreender quais valores, crenças e comportamentos são reforçados nessas instituições e como se manifestam nas práticas educativas. O segundo objetivo específico visa investigar as práticas escolares que mais favorecem o desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais, essenciais para a entrada e permanência no mercado de trabalho. Nesse sentido, o estudo pretende mapear metodologias de ensino, programas extracurriculares, ações de integração com o setor produtivo e iniciativas pedagógicas que estimulam a empregabilidade dos estudantes.

O terceiro objetivo específico propõe-se a analisar a influência da cultura escolar na formação profissional e na inserção dos estudantes no mundo do trabalho, a partir de referenciais teóricos, documentos institucionais e estudos relacionados ao ensino técnico. Essa etapa tem como propósito compreender de que modo os elementos da cultura organizacional escolar impactam o processo formativo e contribuem para a preparação do egresso para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho. Por fim, o quarto objetivo específico tem como foco propor sugestões de aprimoramento para a cultura organizacional das escolas estaduais de ensino técnico, com base na análise crítica desenvolvida ao longo da pesquisa, visando fortalecer a articulação entre formação técnica e demandas profissionais contemporâneas, contribuindo para a qualificação do processo educativo e para a efetiva preparação dos estudantes para os desafios do mundo do trabalho.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória, tendo como objetivo compreender a relação entre a formação profissional e a inserção do egresso no mercado de trabalho, à luz da cultura organizacional e educacional.

O método adotado foi o estudo de caso, por possibilitar uma análise reflexiva sobre o ensino profissional, considerando o contexto institucional e organizacional no qual o processo formativo está inserido. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise documental, articuladas à observação do contexto educacional, permitindo uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e seus desdobramentos na formação do egresso.

2 CULTURA ORGANIZACIONAL: FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A gestão escolar é um processo complexo que envolve aspectos organizacionais, pedagógicos e administrativos, todos interligados para garantir a qualidade da educação oferecida. De acordo com Libâneo (2009), a organização e gestão da escola devem ser compreendidas como práticas coletivas, que buscam não apenas administrar recursos e processos, mas também criar um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos. No contexto das escolas técnicas, essas práticas de gestão têm impacto direto na formação profissional dos estudantes, influenciando sua capacidade de adaptação e inserção no mercado de trabalho.

A cultura organizacional das escolas técnicas é um fator determinante na formação dos alunos. Para Libâneo (2009), a gestão escolar deve ser democrática e participativa, promovendo a colaboração entre professores, alunos e comunidade escolar. Essa abordagem participativa na gestão escolar é essencial para criar uma cultura organizacional que valorize a inovação, o aprendizado contínuo e o desenvolvimento de competências relevantes para o mercado de trabalho. Assim, a cultura organizacional torna-se um elemento central na preparação dos estudantes, pois é responsável por definir o clima escolar e as expectativas em relação ao desempenho dos alunos e à sua formação profissional.

Além disso, a gestão eficiente e uma cultura escolar forte contribuem para a integração entre a teoria e a prática, elemento crucial para a educação técnica. A organização escolar deve, portanto, buscar um equilíbrio entre os conhecimentos técnicos específicos e as competências socioemocionais, necessárias para o sucesso no mercado de trabalho.

A educação técnica no Brasil tem sido vista como um mecanismo para promover a empregabilidade, especialmente em setores que demandam mão de obra qualificada (BRASIL, 2020). Entretanto, conforme Veiga (2010), a eficácia do ensino técnico depende de uma integração entre teoria e prática, que só é possível se a cultura organizacional das escolas estiver alinhada com as demandas do mercado de trabalho. Veiga (2010) enfatiza que as instituições de ensino devem criar ambientes propícios para a aprendizagem, nos quais a formação técnica vá além da simples transmissão de conhecimentos, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a capacidade de trabalhar em equipe, resolução de problemas e adaptabilidade.

Estudos indicam que as escolas com uma cultura organizacional voltada para a inovação e para o desenvolvimento contínuo tendem a preparar melhor seus alunos para os desafios profissionais. Gonçalves (2019) argumenta que a cultura organizacional inovadora, quando combinada com currículos atualizados, promove uma formação mais alinhada às necessidades das empresas, o que resulta em uma maior taxa de empregabilidade dos egressos. Em contraste, a falta de atualização curricular e a desconexão entre a prática educacional e o mercado de trabalho podem comprometer a formação técnica (KRUG, 2020).

A importância da formação docente também não pode ser ignorada. De acordo com Libâneo (2009), a formação dos professores desempenha um papel essencial, pois eles são mediadores da cultura organizacional e influenciam diretamente a qualidade da formação oferecida aos alunos.

Krug (2020) aponta que muitos professores das escolas técnicas vêm de áreas técnicas específicas e nem sempre possuem formação pedagógica adequada, o que pode dificultar o ensino eficaz. A cultura organizacional deve, portanto, apoiar o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, assegurando que eles sejam capazes de preparar os alunos tanto em termos técnicos quanto comportamentais. Além disso, o ensino técnico deve promover uma educação que vá além do técnico, preparando os alunos para serem cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Adorno (1995) destaca a necessidade de uma educação que contribua para a formação cidadã, além de capacitar os indivíduos para o trabalho. Nesse sentido, a cultura organizacional das escolas técnicas deve refletir valores que estimulem a cidadania e a ética, preparando os alunos para serem profissionais conscientes de seu papel social.

Por fim, Santos (2015) ressalta que a educação técnica, quando bem estruturada, desempenha um papel crucial na redução das taxas de desemprego juvenil. O autor argumenta que os alunos de escolas técnicas com uma cultura organizacional que promove a integração entre as necessidades do mercado e a formação humana tendem a ter mais sucesso na transição para o mundo do trabalho. Dessa forma, compreender a cultura organizacional e as práticas de gestão das escolas técnicas estaduais é fundamental para identificar como essas instituições podem aprimorar seus processos educativos e, conseqüentemente, aumentar as oportunidades de inserção dos alunos no mercado de trabalho.

2.1 Conceito de Cultura Organizacional: Modelos e Abordagens

A cultura organizacional pode ser entendida como um conjunto de valores, crenças, normas e práticas que moldam o comportamento dos indivíduos em uma organização. No contexto das escolas técnicas, essa cultura pode influenciar não apenas o ambiente educacional, mas também a formação e inserção dos alunos no mercado de trabalho. Segundo Schein (1985), a cultura organizacional é formada por três níveis: os artefatos visíveis (estruturas e processos), os valores adotados (estratégias e filosofias), e os pressupostos subjacentes (crenças inconscientes que guiam o comportamento).

A noção de cultura organizacional vem ganhando centralidade nas análises institucionais justamente por representar o conjunto de significados, crenças e comportamentos compartilhados que moldam não apenas as práticas internas, mas também a identidade e o desempenho coletivo, sendo que no contexto escolar sua relevância se intensifica ao influenciar diretamente os processos formativos e as disposições dos sujeitos envolvidos, pois ao compreender a cultura como um sistema simbólico estruturante, torna-se possível interpretar como determinadas escolas produzem sentidos sobre ensino, disciplina, autonomia e profissionalização, o que segundo Schein (1985, p. 25) corresponde à “formação de um padrão de pressupostos básicos que um grupo inventa, descobre ou desenvolve ao aprender a lidar com seus problemas de adaptação externa e integração interna”.

Esse autor estrutura a cultura organizacional em três níveis interdependentes: artefatos visíveis (como linguagem institucional, disposição de espaços e padrões de comportamento), valores adotados (incluindo metas, regras e estratégias pedagógicas) e pressupostos inconscientes (crenças tácitas profundamente enraizadas que operam de forma silenciosa nas decisões e atitudes), sendo que a articulação entre esses níveis define a coerência e a potência de uma cultura escolar em produzir experiências formativas significativas, pois uma escola técnica que valoriza apenas artefatos como laboratórios modernos, mas negligencia os valores democráticos e a reflexão crítica, acaba por gerar uma dissonância entre o discurso institucional e a prática cotidiana, o que compromete a eficácia educativa no que se refere à formação integral e à preparação profissional dos alunos.

Paralelamente à contribuição de Schein, outros modelos teóricos permitem observar as culturas organizacionais a partir de tipologias específicas que classificam os tipos culturais com base em dimensões como controle, inovação, feedback e orientação para resultados, sendo que Deal e Kennedy (1982) propõem uma taxonomia composta por quatro tipos: cultura de trabalho

duro, cultura de processo, cultura de aposta em alto risco e cultura de poder, permitindo interpretar diferentes organizações a partir da velocidade de resposta e do risco associado às suas atividades, e embora esse modelo tenha sido concebido no ambiente corporativo, sua aplicação às instituições escolares revela dinâmicas importantes, pois uma escola com forte cultura de processo, por exemplo, tende a ser burocrática, regulada por regras rígidas e pouco aberta à inovação, o que pode sufocar a criatividade dos estudantes e limitar sua adaptabilidade ao mundo do trabalho.

De forma complementar, o modelo dos valores concorrentes desenvolvido por Cameron e Quinn (1999) permite categorizar culturas organizacionais em quatro quadrantes: cultura de clã (colaborativa e afetiva), cultura de mercado (focada em desempenho e metas), cultura hierárquica (orientada ao controle e eficiência) e cultura adhocrática (voltada para a inovação e experimentação), sendo que esse arcabouço teórico é particularmente útil para diagnosticar a orientação predominante de uma escola técnica e verificar se há equilíbrio entre os elementos de controle e criatividade, ou entre colaboração e competitividade, pois escolas com forte cultura adhocrática tendem a preparar melhor seus alunos para contextos profissionais incertos e dinâmicos, enquanto aquelas com excesso de hierarquização podem formar perfis profissionais passivos, pouco críticos e desprovidos de protagonismo.

Outro aporte relevante provém da antropologia interpretativa, especialmente a partir da contribuição de Clifford Geertz (1973), que compreende a cultura como um sistema de significados intersubjetivamente construído, onde os símbolos, rituais e narrativas organizacionais não apenas expressam, mas também constroem a realidade social, sendo que no ambiente escolar, essa abordagem permite perceber como práticas aparentemente banais — como o modo de iniciar as aulas, as comemorações institucionais ou os mecanismos de avaliação — carregam mensagens implícitas sobre autoridade, mérito, inclusão e exclusão, pois ao naturalizar certas condutas e silenciar outras, a cultura organizacional delimita os contornos do possível e do desejável, operando como um dispositivo pedagógico invisível que configura subjetividades e molda trajetórias educacionais.

No cenário das escolas técnicas, a cultura organizacional não pode ser tratada como um elemento periférico, mas sim como o núcleo que articula as práticas pedagógicas, as relações interpessoais e os objetivos institucionais com as exigências externas do mercado, pois segundo Libâneo (2009), a cultura de uma escola deve ser compreendida em sua dimensão política e pedagógica, como expressão de um projeto coletivo que reflete valores e concepções de mundo, o que significa que a cultura organizacional eficaz é aquela que traduz intencionalidades

formativas coerentes, capazes de sustentar práticas inovadoras e de responder criticamente às transformações sociais e econômicas, promovendo a formação de sujeitos autônomos, tecnicamente qualificados e socialmente comprometidos.

Para além da normatividade dos documentos oficiais, a cultura organizacional manifesta-se no modo como professores e gestores se relacionam com os alunos, no grau de abertura à participação discente, no incentivo à pesquisa e à experimentação, nas estratégias de resolução de conflitos e na forma como a instituição lida com a diversidade, sendo que em ambientes escolares onde prevalece uma cultura autoritária ou indiferente à escuta, há maior propensão ao conformismo e à reprodução de práticas excludentes, ao passo que culturas participativas e inovadoras promovem um ambiente de pertencimento e estimulam o engajamento dos alunos, criando condições favoráveis para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento de competências compatíveis com os desafios do mundo do trabalho contemporâneo.

Ademais, a análise da cultura organizacional permite diagnosticar as tensões entre discurso e prática, revelando a existência de contradições estruturais, como quando o projeto pedagógico defende uma formação crítica e interdisciplinar, mas o cotidiano institucional reproduz práticas fragmentadas e tecnicistas, pois essa incongruência compromete a formação plena dos estudantes e enfraquece o vínculo entre escola e mercado, o que evidencia a importância de investir em processos formativos coerentes, em avaliações reflexivas e em gestão democrática, articulando os diferentes níveis da cultura — artefatos, valores e pressupostos — em uma mesma direção formativa, de modo que as instituições se tornem, de fato, espaços de produção de sentido e não apenas de transmissão de conteúdo..

A cultura organizacional, enquanto estrutura simbólica que orienta práticas, comportamentos e decisões no ambiente corporativo, representa um dos pilares mais complexos e influentes da gestão empresarial. Ela não se limita a um conjunto de normas ou códigos formais; trata-se de um sistema vivo de valores, crenças, pressupostos compartilhados e padrões de conduta que moldam a forma como os indivíduos percebem, interpretam e respondem às situações organizacionais (Schein, 1985). Como tal, a cultura estabelece os limites do que é considerado aceitável, legítimo ou eficaz dentro de uma organização, configurando um arcabouço de significados que atua como guia tácito da ação coletiva.

A gênese da cultura organizacional está intimamente ligada ao processo histórico de fundação, crescimento e consolidação das organizações. Conforme apontado por Schein (1985), a cultura emerge das experiências bem-sucedidas que os membros da organização

compartilham ao longo do tempo, especialmente diante de desafios externos de adaptação e de problemas internos de integração. Quando determinadas formas de agir e pensar produzem bons resultados, tendem a ser institucionalizadas e transmitidas como padrões legítimos às novas gerações de colaboradores. Assim, a cultura não é imposta de forma autoritária, mas internalizada por meio de processos de socialização organizacional.

É fundamental compreender que a cultura organizacional não é um fenômeno unitário, homogêneo ou estático. Pelo contrário, ela é dinâmica, plural e passível de tensões internas. Em muitas organizações coexistem subculturas associadas a áreas funcionais distintas, como o setor jurídico, o financeiro, o operacional ou o de marketing, cada qual com seus próprios códigos, jargões e formas de relacionamento (Cameron & Quinn, 1999). Essa heterogeneidade, por um lado, contribui para a adaptabilidade e inovação, mas, por outro, pode gerar rupturas, resistências e conflitos quando se tenta implementar mudanças estruturais como os programas de compliance.

Outro ponto central reside na distinção entre os níveis visíveis e invisíveis da cultura organizacional. Os artefatos, como o layout físico, os slogans corporativos e os manuais de conduta, são apenas a superfície. Eles representam manifestações externas de uma camada mais profunda: os valores professados e os pressupostos básicos inconscientes, que orientam de forma quase automática as escolhas individuais e coletivas. A mudança cultural, portanto, não se dá pela mera substituição de símbolos, mas pela transformação progressiva dos significados arraigados nas rotinas organizacionais (Denison, 2000).

Do ponto de vista prático, a cultura organizacional exerce uma função reguladora difusa, pois influencia o comportamento sem recorrer a mecanismos formais de coerção. Quando os colaboradores internalizam determinados valores — como integridade, responsabilidade, excelência ou transparência —, as condutas esperadas passam a ser seguidas espontaneamente, sem a necessidade constante de supervisão externa. Esse tipo de normatividade informal é crucial para a eficácia do compliance, especialmente em contextos nos quais os controles tradicionais enfrentam limitações operacionais (Hofstede et al., 2010). A cultura, nesse sentido, opera como um “compliance invisível”, sustentado não por regras, mas por convicções.

Além disso, a cultura organizacional está profundamente conectada à liderança. Os líderes, formais ou informais, atuam como agentes modeladores dos padrões culturais ao reforçarem comportamentos desejados, punirem desvios e representarem, por meio do exemplo, os valores institucionais. Conforme afirma Edgar Schein (1985) “o que os líderes prestam atenção, medem e controlam” sinaliza aos demais quais comportamentos são valorizados. Por

isso, qualquer esforço de transformação cultural — como a implementação de um programa de compliance — depende do alinhamento real e simbólico da alta liderança com os princípios éticos que se deseja institucionalizar.

É importante frisar que a cultura organizacional não pode ser confundida com clima organizacional. Enquanto o clima diz respeito à percepção momentânea dos colaboradores sobre o ambiente de trabalho, a cultura refere-se a estruturas simbólicas duradouras e resistentes à mudança abrupta. Muitas empresas, ao confundirem esses dois conceitos, implementam políticas de curto prazo que geram efeitos imediatos no clima, mas que não alteram substancialmente os fundamentos culturais que sustentam as práticas disfuncionais (Silva & Cardoso, 2021). Tal erro estratégico compromete a sustentabilidade das iniciativas de integridade institucional.

No campo do compliance, a cultura organizacional assume um papel ambíguo: pode ser aliada ou obstáculo. Organizações com culturas fortemente hierarquizadas, personalistas ou tolerantes com práticas informais de desvio tendem a apresentar maior resistência à institucionalização de programas de conformidade. Já aquelas cuja cultura valoriza a autonomia responsável, a ética profissional e o comprometimento com o bem comum oferecem terreno fértil para a incorporação das diretrizes de integridade (Treviño et al., 2005). Desse modo, o mapeamento cultural prévio torna-se um requisito estratégico para o planejamento e a implantação eficaz do compliance.

A literatura contemporânea tem enfatizado, cada vez mais, a necessidade de uma abordagem integrada, na qual os programas de compliance sejam moldados de acordo com a cultura vigente e, ao mesmo tempo, promovam sua evolução progressiva. Não se trata de impor um modelo normativo exógeno, mas de identificar os elementos culturais que já favorecem a integridade e reforçá-los institucionalmente, ao passo que se promovem, gradativamente, mudanças nos aspectos disfuncionais (Paine, 1994). Essa lógica adaptativa exige sensibilidade, escuta ativa, capacitação continuada e mecanismos de feedback constante.

Assim, a compreensão do conceito de cultura organizacional é condição *sine qua non* para qualquer estratégia de compliance verdadeiramente efetiva. A negligência em relação a esse fator pode levar à superficialidade das ações, à resistência dos colaboradores e ao fracasso das metas institucionais de integridade. Por outro lado, quando a cultura é compreendida, respeitada e aprimorada, o compliance deixa de ser uma obrigação externa e se torna parte do DNA da organização — não por imposição, mas por convicção coletiva.

2.2 Cultura Organizacional e Cultura Escolar: Conceitos e Aproximações

A cultura organizacional, já mencionada anteriormente, é definida como um sistema de significados compartilhados que mantém a coesão de um grupo. Segundo Schein (1985), ela se estrutura em níveis que vão desde artefatos visíveis até pressupostos básicos inconscientes, desenvolvidos conforme o grupo soluciona desafios de adaptação externa e integração interna. No ambiente das instituições de ensino técnico, esses pressupostos não apenas orientam o comportamento do corpo docente e administrativo, mas atuam como um "modelo mental" que é transmitido aos discentes, balizando suas percepções sobre hierarquia, disciplina e ética profissional (DEAL; KENNEDY, 1982).

No cenário educacional, essa manifestação assume contornos específicos sob a denominação de cultura escolar. Para Libâneo (2009), esta cultura não é um bloco monolítico, mas um ecossistema complexo que envolve a organização do trabalho pedagógico e as interações cotidianas entre os diversos atores da comunidade acadêmica. Ela se materializa em instâncias formais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Comum, mas ganha vida especialmente nas dimensões informais — o chamado currículo oculto — que engloba as tradições, os rituais de passagem e as formas não escritas de convivência que definem o "modo de ser" da instituição.

Nóvoa (1995) reforça que a cultura escolar é o produto de sedimentações históricas e interações sociais que refletem concepções específicas de ensino-aprendizagem. No ensino técnico estadual, essa cultura adquire uma camada adicional de complexidade: a simulação do ambiente corporativo. A escola deixa de ser apenas um espaço de instrução para se tornar uma organização que mimetiza as demandas do mundo do trabalho. Assim, a relação entre cultura organizacional e cultura escolar torna-se simbiótica; a escola é influenciada pelo contexto econômico e político externo e, simultaneamente, busca influenciar o perfil do egresso para que este se adapte e transforme as organizações em que irá atuar.

Portanto, compreender a dinâmica dessas culturas é essencial para entender o sucesso ou o fracasso da inserção do aluno no mercado. Se a cultura escolar for desconectada das práticas organizacionais contemporâneas, cria-se um hiato formativo. Todavia, se a escola consegue integrar sua identidade pedagógica às exigências de profissionalismo, proatividade e colaboração, ela entrega à sociedade não apenas um técnico, mas um sujeito socializado em uma cultura de excelência e responsabilidade profissional.

2.3 A Influência da Cultura Organizacional no Clima Escolar

A cultura organizacional de uma escola exerce influência direta sobre o clima institucional, pois os valores partilhados, os comportamentos legitimados e as práticas simbólicas disseminadas no cotidiano escolar definem as regras não escritas que orientam o convívio, a participação e o aprendizado, sendo que o clima escolar resulta da percepção coletiva sobre segurança, justiça, apoio e pertencimento, aspectos que estão intrinsecamente ligados à forma como a cultura institucional se manifesta em decisões práticas e relações interpessoais, pois segundo Veiga (2010), o clima escolar é um reflexo da cultura cultivada ao longo do tempo, expressando o grau de coerência entre os objetivos educacionais e a experiência real vivida pelos sujeitos no interior da escola.

Nesse sentido, escolas técnicas cujas culturas organizacionais promovem cooperação, escuta ativa e valorização da autonomia tendem a apresentar climas escolares mais acolhedores e produtivos, pois favorecem relações horizontais, fomentam o protagonismo estudantil e reduzem conflitos estruturais, o que cria condições propícias para a aprendizagem significativa e para a internalização de atitudes profissionais desejáveis, ao passo que ambientes marcados por rigidez, indiferença ou autoritarismo produzem climas tensos e fragmentados, gerando desmotivação, evasão e resistências silenciosas, pois como aponta Libâneo (2009), o clima institucional interfere na disposição dos alunos para aprender e na qualidade do vínculo entre docentes, discentes e gestão.

É importante destacar que o clima escolar não deve ser confundido com a mera ambiência física ou com avaliações de satisfação, pois trata-se de uma construção relacional mediada por valores e estruturas simbólicas, que se manifesta em detalhes aparentemente triviais como o tom das comunicações internas, o acolhimento a estudantes em vulnerabilidade ou a forma como são conduzidos os processos disciplinares, sendo que esses elementos revelam a materialização concreta da cultura organizacional e impactam diretamente a percepção dos alunos sobre pertencimento, respeito e legitimidade institucional, o que segundo Schein (1985, p. 36) representa “a tradução prática dos pressupostos culturais em padrões de conduta aceitos e reproduzidos”.

No âmbito do ensino técnico, a influência do clima escolar torna-se ainda mais sensível, pois esses ambientes precisam conciliar exigências formativas complexas com expectativas imediatas de empregabilidade, sendo que a cultura organizacional, ao moldar o clima institucional, interfere na motivação dos estudantes, no engajamento dos professores e na

eficácia dos programas pedagógicos, e nesse contexto, um clima de confiança e valorização da experiência prática potencializa a aprendizagem, ao passo que climas marcados por indiferença, medo ou descrença limitam a apropriação do conhecimento e fragilizam a construção da identidade profissional dos alunos, tornando-os menos preparados para lidar com os desafios do mundo do trabalho.

A literatura aponta que há forte correlação entre culturas organizacionais democráticas e climas escolares positivos, especialmente em instituições que adotam uma gestão participativa, pois o envolvimento dos sujeitos nos processos decisórios aumenta o senso de pertencimento e gera um ambiente mais aberto à inovação e ao diálogo, sendo que segundo Canário (2008), escolas que desenvolvem culturas de escuta e reciprocidade constroem climas mais saudáveis, nos quais os conflitos são enfrentados como oportunidades de crescimento coletivo e não como ameaças à autoridade, o que fortalece as competências socioemocionais e prepara melhor os estudantes para ambientes profissionais diversos e desafiadores.

Outro fator relevante é o papel da liderança escolar na mediação entre cultura e clima, pois a postura dos gestores pode reforçar ou tencionar os valores institucionais, dependendo da coerência entre discurso e prática, sendo que líderes autoritários tendem a cristalizar climas de silêncio e obediência, enquanto líderes democráticos cultivam espaços de participação e reconhecimento, influenciando diretamente a forma como os alunos se posicionam diante do conhecimento, da autoridade e da vida profissional, o que reforça a tese de que o clima escolar é tanto resultado da cultura organizacional quanto campo estratégico de sua reprodução e transformação, especialmente em instituições que lidam com formação técnica e empregabilidade.

Em escolas técnicas, a construção de um clima organizacional que valorize o erro como parte do processo de aprendizagem, que encoraje a experimentação e que estimule o trabalho em equipe contribui para formar profissionais mais criativos, resilientes e colaborativos, características cada vez mais demandadas pelo mercado de trabalho contemporâneo, pois ambientes escolarizados que reproduzem modelos verticalizados e punitivos tendem a formar sujeitos passivos, com baixa autoestima e pouca iniciativa, o que compromete sua inserção e permanência em contextos profissionais complexos e em constante transformação, reforçando a necessidade de integrar cultura e clima de forma estratégica e intencional.

É necessário compreender, portanto, que o clima escolar não é neutro nem espontâneo, mas produto histórico de escolhas institucionais que expressam uma visão de educação e de sociedade, sendo que ao influenciar diretamente o bem-estar, a motivação e o desempenho dos

alunos, o clima escolar se torna indicador fundamental da qualidade do processo formativo, especialmente nas escolas técnicas, onde a construção da identidade profissional e o desenvolvimento de competências práticas exigem um ambiente que valorize o diálogo, o respeito mútuo e a aprendizagem ativa, pois esses elementos são decisivos para que o conhecimento seja incorporado de forma duradoura e significativa.

Por fim, cabe ressaltar que mudanças no clima escolar só são sustentáveis quando acompanhadas por revisões na cultura organizacional, pois não se trata de implementar políticas superficiais de convivência, mas de repensar os valores institucionais que orientam as relações e as práticas pedagógicas, o que exige investimento em formação continuada, em escuta institucional e em gestão reflexiva, comprometida com uma educação que vá além da técnica e que considere o sujeito em sua totalidade, pois como aponta Adorno (1995), “uma educação verdadeiramente emancipadora precisa reconhecer o outro não como objeto a ser moldado, mas como sujeito de sua própria formação” (p. 129), o que só é possível em contextos onde clima e cultura atuam de forma convergente.

2.4 Cultura Organizacional como Estratégia de Formação Profissional

A articulação entre cultura organizacional e formação profissional deve ser entendida como eixo estruturante das práticas educativas, especialmente no ensino técnico, pois a cultura escolar não apenas configura o ambiente em que o conhecimento é transmitido, mas também determina a forma como esse conhecimento é apropriado, ressignificado e aplicado, sendo que a cultura organizacional pode atuar como catalisadora do desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais quando orientada por uma intencionalidade pedagógica coerente, pois segundo Gonçalves (2019), a integração entre cultura institucional e inovação na formação técnica contribui significativamente para elevar os níveis de empregabilidade dos egressos, tornando-os mais preparados para lidar com as exigências do mercado contemporâneo.

Ao considerar a cultura organizacional como estratégia de formação profissional, compreende-se que não basta possuir estrutura física adequada ou grade curricular alinhada às diretrizes oficiais, pois é fundamental que haja uma atmosfera institucional capaz de sustentar práticas pedagógicas significativas, experiências formativas concretas e relações educativas baseadas em confiança, cooperação e protagonismo, sendo que em escolas técnicas, a cultura organizacional deve assumir um papel proativo na criação de vínculos entre ensino e trabalho, promovendo a incorporação de metodologias ativas, projetos integradores, ações extensionistas

e parcerias com o setor produtivo, pois tais elementos potencializam a formação de sujeitos críticos, autônomos e tecnicamente competentes.

Além disso, o fortalecimento de uma cultura institucional voltada para a aprendizagem permanente e para a adaptabilidade é essencial diante das transformações tecnológicas e econômicas que reconfiguram o mundo do trabalho em velocidade crescente, sendo que formações técnicas ancoradas em culturas rígidas e centradas na repetição de modelos obsoletos tendem a produzir profissionais desatualizados e despreparados para enfrentar cenários complexos, ao passo que instituições cuja cultura valoriza a inovação, a pesquisa e a autonomia intelectual contribuem para formar trabalhadores mais flexíveis, criativos e capazes de aprender continuamente, o que representa uma vantagem estratégica para sua inserção e permanência no mercado.

Essa lógica se reforça quando se observa que a cultura organizacional influencia diretamente os modos de ensinar e aprender, pois determina as abordagens metodológicas legitimadas, o uso ou não de tecnologias educacionais, a relação entre teoria e prática e o tipo de interação promovida entre alunos e professores, sendo que, de acordo com Krug (2020), “a cultura da escola técnica precisa estar em consonância com as exigências do mundo produtivo, sob risco de manter uma estrutura formativa descolada das necessidades reais dos estudantes e do mercado” (p. 87), o que evidencia a necessidade de cultivar uma cultura institucional aberta, responsiva e comprometida com a transformação social através da qualificação profissional.

A formação profissional, portanto, não pode ser compreendida apenas como acúmulo de competências técnicas, mas como um processo complexo que envolve dimensões cognitivas, afetivas e éticas, sendo que a cultura organizacional, ao expressar os valores e as crenças da instituição, atua como mediadora da construção da identidade profissional dos estudantes, influenciando sua visão de futuro, sua auto eficácia e sua disposição para enfrentar desafios, pois em escolas cuja cultura reforça o valor do esforço, da autonomia e da cooperação, os alunos tendem a internalizar essas referências como parte de sua formação, o que amplia sua capacidade de atuação em ambientes profissionais cada vez mais exigentes e instáveis.

Outro ponto essencial é o papel da cultura organizacional na promoção da interdisciplinaridade e na integração dos saberes, pois a fragmentação curricular é um dos obstáculos mais recorrentes na formação técnica, comprometendo a compreensão sistêmica das atividades produtivas e a capacidade de inovação dos estudantes, sendo que instituições com culturas escolares que estimulam o diálogo entre áreas, o trabalho por projetos e a resolução colaborativa de problemas tendem a desenvolver nos alunos uma visão mais ampla de seus

campos de atuação, promovendo a articulação entre diferentes formas de conhecimento e preparando-os para contextos em que a complexidade e a inovação são regras e não exceções.

Nesse processo, destaca-se ainda a importância do corpo docente como agente cultural, pois os professores não apenas transmitem conteúdos, mas encarnam e reproduzem a cultura da instituição em suas práticas pedagógicas, em suas interações com os alunos e em sua postura diante do conhecimento, sendo que segundo Libâneo (2009), “a qualidade da formação docente está diretamente relacionada à qualidade da cultura institucional, já que professores desmotivados e isolados dificilmente promovem experiências educativas significativas” (p. 42), o que reforça a necessidade de políticas institucionais que valorizem o desenvolvimento docente, a colaboração entre pares e o alinhamento entre os princípios do projeto pedagógico e as práticas cotidianas da sala de aula.

A cultura organizacional também influencia a forma como a escola se relaciona com seu entorno social e econômico, pois determina se a instituição atuará de maneira fechada em si mesma ou se estabelecerá vínculos orgânicos com empresas, associações, universidades e outras escolas, sendo que essa dimensão externa da cultura é fundamental para ampliar os horizontes formativos dos estudantes, proporcionando acesso a estágios, mentorias, feiras técnicas, vivências práticas e oportunidades de empreendedorismo, pois segundo Santos (2015), “as escolas que mantêm relações estruturadas com o setor produtivo ampliam significativamente as chances de empregabilidade de seus alunos” (p. 53), o que evidencia o papel estratégico da cultura institucional na articulação entre escola e mercado.

Por fim, é preciso reconhecer que transformar a cultura organizacional para torná-la uma verdadeira estratégia de formação profissional exige tempo, investimento e compromisso coletivo, pois trata-se de alterar não apenas estruturas, mas também mentalidades e práticas arraigadas, sendo que esse processo demanda liderança sensível, escuta ativa, processos formativos contínuos e uma gestão pedagógica centrada em valores compartilhados, pois sem coerência institucional e sem envolvimento dos diversos atores escolares, qualquer tentativa de mudança cultural tende a se dissolver em retóricas vazias ou em ações pontuais desprovidas de sustentabilidade, o que compromete a eficácia da formação técnica e fragiliza sua função social.

2.5 Direitos Humanos, Educação e Inclusão no Ensino Técnico

A educação constitui-se como um direito humano fundamental, reconhecido em diversos instrumentos normativos nacionais e internacionais, sendo condição essencial para a promoção da dignidade humana, da cidadania e da igualdade de oportunidades. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em consonância com esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) reafirma a educação como instrumento de desenvolvimento humano e social, destacando a necessidade de garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a articulação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais (BRASIL, 1996). No âmbito do ensino técnico, esses pressupostos reforçam a importância de uma formação profissional comprometida não apenas com a qualificação técnica, mas também com a formação cidadã e ética dos estudantes.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2012, estabelecem que a Educação em Direitos Humanos deve permear os projetos pedagógicos e as práticas educativas, promovendo valores como respeito à diversidade, equidade, inclusão social e valorização das diferenças. Essas diretrizes orientam que a formação educacional deve contribuir para a construção de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar de forma crítica e responsável nos diferentes contextos sociais e profissionais (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, a incorporação dos Direitos Humanos no contexto das escolas de ensino técnico torna-se fundamental para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas. A promoção da inclusão e da igualdade não se limita ao acesso à educação, mas envolve a criação de ambientes escolares que respeitem as diferenças, combatam discriminações e assegurem condições efetivas de aprendizagem para todos os estudantes. Conforme destaca Candau (2012), a educação em direitos humanos deve estar integrada ao cotidiano escolar, influenciando as relações interpessoais, a organização institucional e as práticas pedagógicas.

Ao articular Direitos Humanos, cultura organizacional e formação profissional, compreende-se que a escola técnica, enquanto organização educacional, desempenha papel estratégico na preparação dos estudantes para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. A valorização da equidade, da inclusão e da justiça social no ambiente escolar contribui para a

formação de profissionais mais conscientes, éticos e preparados para atuar em contextos organizacionais diversos, alinhando a formação técnica às demandas contemporâneas do mercado e aos princípios fundamentais dos Direitos Humanos.

Sob essa ótica, a cultura organizacional das escolas técnicas deve ser reavaliada para que a equidade não seja apenas um conceito abstrato, mas uma prática cotidiana. Isso implica reconhecer que a diversidade no ambiente escolar — seja ela de gênero, raça, orientação sexual ou deficiência — é um reflexo da pluralidade do mundo do trabalho contemporâneo. Ao alinhar as demandas organizacionais aos Direitos Humanos, a escola técnica deixa de ser apenas uma fornecedora de mão de obra e passa a ser um centro de formação de sujeitos críticos e éticos, capazes de transformar a cultura das empresas onde serão inseridos (BENEVIDES, 2007).

3 CULTURA ESCOLAR E GESTÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS TÉCNICAS

A compreensão da cultura organizacional como força estruturante da formação profissional demanda, no âmbito das escolas técnicas, uma investigação mais precisa sobre os elementos que compõem a cultura escolar e suas implicações para a gestão pedagógica. Nesse sentido, a cultura escolar deixa de ser uma abstração institucional e passa a ser tratada como um campo concreto de práticas, símbolos e significados compartilhados no cotidiano escolar, pois é nesse espaço simbólico e operacional que as concepções de ensino, aprendizagem e trabalho se materializam, sendo continuamente reproduzidas, negociadas ou tensionadas.

No ensino técnico, onde a formação precisa responder simultaneamente às exigências do mundo produtivo e às necessidades formativas dos sujeitos, a cultura escolar adquire centralidade estratégica. O modo como a escola lida com o conhecimento técnico, com a autonomia discente, com a inovação pedagógica e com os vínculos entre teoria e prática revela não apenas uma orientação metodológica, mas uma visão de mundo que se traduz em gestão. Assim, cultura escolar e gestão pedagógica devem ser pensadas como dimensões interdependentes de um mesmo processo educativo, pois enquanto a primeira configura o ambiente simbólico e relacional, a segunda operacionaliza as intencionalidades dessa cultura em práticas formativas concretas.

Este capítulo propõe-se a explorar as múltiplas camadas que constituem a cultura escolar nas instituições de ensino técnico, examinando seus elementos fundantes, as formas de gestão que sustentam ou contradizem seus princípios e os efeitos diretos dessas dinâmicas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ao lançar luz sobre tais aspectos, busca-se compreender como a cultura escolar pode ser mobilizada como instrumento de inovação, democratização e excelência na formação profissional.

3.1 Elementos Constitutivos da Cultura Escolar

A análise dos elementos constitutivos da cultura escolar exige uma abordagem multidimensional capaz de reconhecer que a escola é, antes de tudo, um espaço de produção simbólica onde práticas, valores e relações sociais são continuamente moldados e remoldados, sendo que tais elementos não se restringem aos documentos formais, mas emergem do cotidiano vivido, dos gestos repetidos, das normas implícitas e das interações interpessoais que estruturam a experiência escolar, pois segundo Apple (2005), a escola não é apenas um instrumento de transmissão de saber, mas também um campo de disputa ideológica onde se

constroem hegemonias e se reproduzem desigualdades, o que evidencia que a cultura escolar não é neutra nem uniforme, mas marcada por tensões, contradições e permanências que devem ser problematizadas.

Entre os elementos mais evidentes da cultura escolar encontram-se os rituais, os símbolos e os discursos institucionais que orientam a vida da escola, pois eles expressam os valores que a instituição deseja afirmar publicamente e funcionam como marcos de identidade coletiva, sendo que cerimônias como a acolhida de novos alunos, as premiações por desempenho e os eventos comemorativos revelam concepções subjacentes de mérito, pertencimento e cidadania, ao passo que elementos como o uniforme, o uso da linguagem técnica e o layout dos espaços reforçam uma estética de autoridade e de disciplinamento que molda os modos de ser e de estar na escola, tornando visível o tipo de sujeito que a instituição deseja formar e o lugar social que ela projeta para seus estudantes.

Esses elementos visíveis da cultura escolar dialogam com estruturas mais profundas, como os valores internalizados e as normas tácitas que regulam as relações no interior da instituição, pois mesmo que não estejam explicitados nos regimentos ou nos projetos pedagógicos, esses códigos orientam práticas pedagógicas, decisões de gestão e expectativas de comportamento, o que configura uma gramática institucional muitas vezes não verbalizada, mas amplamente reconhecida pelos seus membros, sendo que segundo Dubet (1994), a escola é atravessada por lógicas múltiplas — escolar, cívica e utilitarista — que coexistem e se sobrepõem, formando um tecido cultural complexo que precisa ser analisado em sua materialidade concreta e em seus efeitos simbólicos sobre os sujeitos que a habitam.

Outro componente fundamental da cultura escolar é o currículo oculto, entendido como o conjunto de mensagens não intencionais que os alunos recebem por meio das práticas cotidianas e das relações interpessoais vivenciadas na escola, pois essas mensagens podem reforçar valores como hierarquia, obediência, competição ou exclusão, dependendo da forma como a escola organiza o tempo, distribui os espaços e lida com a diversidade, sendo que segundo Jackson (1995), o currículo oculto ensina mais do que o currículo formal, pois molda disposições afetivas e cognitivas de longo prazo, influenciando a forma como os estudantes se percebem em relação ao saber, à autoridade e ao outro, o que reforça a ideia de que a cultura escolar forma não apenas o técnico, mas o cidadão.

Nesse sentido, as interações entre professores e alunos constituem um dos principais vetores da cultura escolar, pois elas expressam e reproduzem relações de poder, afeto, confiança ou hostilidade que se tornam parte da experiência formativa, sendo que o modo como os

docentes acolhem os erros, incentivam a participação ou mediam os conflitos comunica aos estudantes muito mais do que conteúdos disciplinares, revelando os valores que de fato orientam o fazer pedagógico, e como destaca Libâneo (2009), a autoridade do professor deve ser construída em bases pedagógicas e não autoritárias, pois quando a relação é pautada pelo respeito mútuo e pela valorização da escuta, ela favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a vida profissional e social dos estudantes.

Além disso, o papel da gestão escolar como promotora ou inibidora de determinada cultura precisa ser analisado com atenção, pois as decisões da equipe diretiva em relação à participação da comunidade, à autonomia docente, ao acolhimento da diversidade e à priorização de recursos evidenciam qual modelo de escola está sendo efetivamente praticado, sendo que em instituições onde a gestão adota uma postura centralizadora e tecnicista, tende-se a reforçar uma cultura voltada ao cumprimento de metas, à padronização de processos e à vigilância do comportamento, ao passo que gestões democráticas e dialógicas promovem uma cultura de cooperação, inovação e reconhecimento da pluralidade, o que impacta diretamente na qualidade do ambiente escolar e nas oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, não se pode ignorar o papel das famílias e da comunidade no processo de construção da cultura escolar, pois embora muitas vezes invisibilizadas nas análises institucionais, essas instâncias exercem influência significativa sobre as práticas escolares, seja por meio da pressão social, da participação em conselhos ou da sua ausência nas decisões pedagógicas, sendo que a abertura da escola para o diálogo com a comunidade permite construir uma cultura mais enraizada nas necessidades locais e mais sensível às condições reais dos estudantes, fortalecendo o vínculo entre a formação técnica e o território, e como afirma Arroyo (2007), a escola precisa reconhecer os saberes populares como parte legítima do processo educativo, rompendo com a lógica de exclusão que historicamente marginaliza as vozes subalternas no espaço escolar.

Outro aspecto que precisa ser destacado diz respeito às práticas avaliativas e sua função cultural na instituição, pois a avaliação, além de medir resultados, comunica valores e expectativas, sendo que quando ela é utilizada como instrumento de controle e punição, ela reforça uma cultura de medo e conformismo, mas quando usada como prática formativa e dialógica, contribui para a construção de uma cultura de confiança, autoria e responsabilização compartilhada, pois segundo Perrenoud (1999), a avaliação deve ser entendida como um dispositivo pedagógico que pode tanto reforçar desigualdades quanto promover aprendizagens

significativas, dependendo da concepção pedagógica que a sustenta e do modo como é implementada no cotidiano escolar.

Nesse cenário, torna-se evidente que a cultura escolar não é algo dado ou fixo, mas um processo em constante construção e disputa, onde diferentes agentes institucionais — professores, alunos, gestores, funcionários, famílias — atuam como produtores e reprodutores de sentidos, sendo que compreender os elementos constitutivos dessa cultura exige um olhar atento às práticas rotineiras, às narrativas institucionais, às políticas educacionais e às resistências silenciosas que se expressam nas brechas do cotidiano, pois como afirma Certeau (1994), o cotidiano é também um espaço de invenção e tática, onde os sujeitos reinterpretam e reconfiguram as normas instituídas, criando zonas de sentido que escapam à lógica oficial e revelam a pluralidade de culturas em disputa no interior da escola.

O reconhecimento da escola como um espaço onde culturas diversas se entrelaçam exige a compreensão de que os elementos constitutivos da cultura escolar não operam isoladamente, mas em permanente articulação e conflito, pois os sujeitos escolares trazem consigo valores, histórias e experiências que interferem na construção coletiva do ambiente institucional, sendo que ao considerar a pluralidade cultural existente nas escolas técnicas públicas, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, torna-se evidente que a cultura escolar não pode ser reduzida a uma estrutura homogênea, mas deve ser compreendida como campo dinâmico onde coexistem, disputam e se reconfiguram múltiplos discursos, práticas e sentidos, o que exige uma postura investigativa crítica e situada diante do fenômeno educacional.

Dentro desse campo, os projetos pedagógicos assumem papel de destaque como documentos institucionais que expressam uma síntese da cultura escolar pretendida, pois neles estão formuladas as diretrizes, os princípios e os objetivos que orientam a formação, sendo que a análise desses projetos revela tanto as intencionalidades explícitas quanto as omissões e silêncios da escola, funcionando como instrumento de leitura das prioridades institucionais e das visões de mundo que a gestão busca implementar, o que segundo Veiga (2010) demanda coerência entre o discurso pedagógico e as práticas escolares cotidianas, já que uma distância excessiva entre ambos compromete a legitimidade institucional e enfraquece o vínculo com a comunidade escolar.

Outro componente relevante da cultura escolar é o tratamento dado à diversidade, pois a forma como a escola lida com as diferenças de gênero, raça, etnia, deficiência, orientação sexual ou classe social revela a densidade democrática de sua cultura institucional, sendo que ambientes que acolhem e valorizam a diversidade constroem culturas mais inclusivas e

empáticas, o que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, ao passo que escolas marcadas por práticas discriminatórias ou omissas diante das desigualdades tendem a reproduzir exclusões e a naturalizar hierarquias simbólicas que comprometem o acesso, a permanência e o sucesso escolar de diversos grupos, o que evidencia que a cultura escolar deve ser lida também como campo de disputa por reconhecimento e justiça.

No contexto das escolas técnicas, essa questão assume especial importância, pois a formação profissional muitas vezes é construída em torno de valores associados à produtividade, eficiência e desempenho, podendo obscurecer dimensões éticas, cidadãs e sociais da educação, sendo que a incorporação da diversidade como valor institucional demanda um reposicionamento cultural que reconheça o sujeito em sua inteireza, não apenas como mão de obra em formação, mas como cidadão em processo de emancipação, e como afirma Adorno (1995, p. 135), “uma educação que ignore a individualidade do sujeito não pode ser considerada verdadeiramente formadora, pois reduz o humano à função e à utilidade”.

O modo como o tempo e o espaço são organizados também constitui elemento estruturante da cultura escolar, pois essas dimensões não são neutras, mas expressam concepções pedagógicas e objetivos formativos, sendo que a fragmentação excessiva dos horários, a rigidez na distribuição das aulas e a ausência de espaços de convivência revelam uma cultura marcada pela disciplinarização do corpo e pela burocratização do ensino, ao passo que escolas que flexibilizam tempos e espaços em função dos projetos de aprendizagem demonstram uma cultura orientada à integração curricular, ao protagonismo discente e à valorização da experiência concreta, o que favorece a construção de ambientes mais criativos, interativos e inclusivos.

Além disso, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) vem se consolidando como indicador da cultura escolar contemporânea, pois sua incorporação revela não apenas uma adaptação instrumental ao mundo digital, mas uma mudança na forma como o conhecimento é produzido, acessado e compartilhado, sendo que escolas que mantêm práticas analógicas e centralizadoras tendem a formar sujeitos menos conectados com as demandas atuais do mercado, enquanto instituições que integram as tecnologias de modo crítico, colaborativo e ético constroem uma cultura escolar mais inovadora e sintonizada com os desafios da sociedade em rede, o que segundo Lévy (1999) representa a possibilidade de uma nova ecologia cognitiva baseada na inteligência coletiva.

Nesse cenário, o papel da linguagem institucional assume relevância simbólica, pois o vocabulário utilizado nos documentos, nas reuniões, nos murais e nas interações revela as

prioridades e os valores predominantes, sendo que termos como “disciplina”, “resultados”, “empregabilidade” ou “desempenho” sinalizam uma cultura voltada ao rendimento, enquanto expressões como “formação integral”, “autonomia”, “diálogo” e “projeto de vida” indicam uma cultura mais humanista, participativa e crítica, sendo que, mais do que escolher palavras, a linguagem institucional constrói modos de ver e de agir, funcionando como ferramenta de legitimação ou contestação de práticas pedagógicas e de relações de poder no ambiente escolar.

A maneira como a escola lida com a memória institucional também constitui um traço de sua cultura, pois a preservação de histórias, símbolos, conquistas e identidades fortalecem o sentimento de pertencimento e consolida uma narrativa coletiva que atravessa as gerações, sendo que escolas técnicas que valorizam sua trajetória, seus ex-alunos, seus eventos históricos e suas transformações demonstram uma cultura que reconhece sua função social e educativa de forma ampliada, ao passo que instituições que negligenciam sua memória tendem a reproduzir práticas descontextualizadas e frágeis, perdendo a oportunidade de formar sujeitos que se reconhecem como parte de uma coletividade em permanente construção histórica.

Por fim, cabe destacar que os elementos constitutivos da cultura escolar não são apenas objetos de análise acadêmica, mas instrumentos de transformação institucional quando problematizados de forma crítica e propositiva, pois reconhecer que a cultura escolar pode ser revista, reinventada e reconstruída por meio da reflexão coletiva e da prática democrática é condição para que ela se torne, de fato, uma aliada na formação de sujeitos emancipados, técnicos competentes e cidadãos comprometidos, sendo que, como afirma Freire (1996), “a escola é, por excelência, o espaço onde a cultura se reinventa com a participação ativa dos seus protagonistas” (p. 103), o que implica compreender a cultura escolar não como herança imutável, mas como possibilidade histórica.

3.2 Gestão Escolar e Práticas Organizacionais na Educação Técnica

A gestão escolar constitui um dos pilares estruturantes da cultura institucional, sendo responsável por traduzir valores pedagógicos em práticas organizacionais concretas que impactam diretamente a formação dos alunos (Libâneo, 2009, p. 41), pois nas escolas técnicas esse papel ganha ainda mais relevo, dado que o processo de ensino deve articular a construção de competências técnicas e socioemocionais com a inserção qualificada no mundo do trabalho, sendo assim, a maneira como a gestão define prioridades, mobiliza recursos, distribui poder e coordena a equipe escolar revela muito da identidade institucional da escola e do projeto

formativo que se pretende realizar, o que torna evidente que práticas de gestão centralizadoras e burocráticas tendem a comprometer a inovação pedagógica e a reduzir a eficácia da formação profissional.

No interior das instituições técnicas, a gestão precisa operar com múltiplas dimensões simultaneamente, pois além de lidar com as exigências administrativas, deve também assegurar a qualidade dos processos pedagógicos, a articulação com o setor produtivo e a integração com a comunidade, sendo que essas múltiplas frentes de atuação demandam um modelo de gestão pedagógica que supere a lógica meramente gerencial e assuma a educação como prática social e política (Veiga, 2010), visto que práticas escolares orientadas apenas por metas e resultados numéricos tendem a desconsiderar o sujeito da aprendizagem e a esvaziar os sentidos formativos da educação, comprometendo, assim, sua função emancipadora e reprodutora de cidadania.

A gestão pedagógica deve ser concebida como um processo coletivo e dialógico, no qual os diferentes segmentos da comunidade escolar — professores, alunos, técnicos, famílias e gestores — compartilham responsabilidades e decisões sobre o projeto educativo da escola, sendo que essa abordagem participativa fortalece o pertencimento institucional e promove maior coerência entre o planejamento pedagógico e sua execução no cotidiano, além de criar espaços para a escuta e para a problematização de práticas que reforçam desigualdades ou perpetuam exclusões, pois segundo Apple (2005, p. 47), “a gestão democrática é condição necessária para que a escola se torne um espaço de produção de significados e não apenas de reprodução de normas”.

A descentralização das decisões no interior da escola, quando baseada em princípios éticos e formativos, pode potencializar a inovação pedagógica e contribuir para uma cultura institucional mais horizontalizada e reflexiva, pois ao estimular a corresponsabilidade entre os atores escolares, a gestão amplia a capacidade de resposta da instituição às necessidades dos estudantes e às demandas do território, sendo que, como aponta Libâneo (2009), as práticas participativas de gestão promovem maior alinhamento entre o currículo, a prática docente e os objetivos institucionais, o que repercute positivamente na formação integral dos alunos e nos índices de permanência e desempenho escolar.

Um dos desafios mais recorrentes nas escolas técnicas públicas está na conciliação entre os interesses do sistema educacional, as demandas do mercado de trabalho e as especificidades do território onde a escola está inserida, pois muitas vezes as práticas de gestão tendem a reproduzir modelos padronizados e descontextualizados que não dialogam com a realidade

local, sendo que essa desconexão compromete a legitimidade da escola e reduz sua capacidade de produzir sentidos para os estudantes, especialmente em comunidades marcadas por vulnerabilidade social, onde a escola técnica pode representar uma das poucas oportunidades concretas de mobilidade e transformação social (Santos, 2015, p. 50).

A formação da equipe gestora é outro aspecto fundamental para a qualificação das práticas organizacionais, pois uma gestão pedagógica bem-sucedida exige não apenas domínio técnico e conhecimento das normativas educacionais, mas também sensibilidade para lidar com conflitos, capacidade de liderança ética e habilidade para escutar e acolher os diferentes sujeitos que compõem a escola, sendo que, como afirma Krug (2020), a ausência de formação específica em gestão escolar entre muitos diretores e coordenadores pedagógicos compromete a construção de processos participativos e impede o avanço de projetos pedagógicos consistentes e duradouros, enfraquecendo o papel da escola como espaço de formação cidadã e profissional.

Nesse sentido, é necessário considerar que a formação de gestores deve ser contínua e articulada com os desafios reais das escolas técnicas, pois somente assim será possível construir práticas organizacionais coerentes com os princípios de equidade, qualidade e inclusão, sendo que processos formativos voltados para o exercício reflexivo da liderança, para a mediação de conflitos e para a implementação de políticas públicas educacionais podem contribuir significativamente para o fortalecimento de culturas escolares mais democráticas e inovadoras, o que representa um diferencial para instituições que almejam melhorar seus indicadores de aprendizagem e sua articulação com o mundo do trabalho (Gonçalves, 2019, p. 54).

As práticas organizacionais adotadas pela gestão impactam diretamente o clima escolar, pois interferem na forma como os professores conduzem as aulas, como os alunos se engajam com os estudos e como a equipe técnica opera no cotidiano da instituição, sendo que uma gestão que valoriza a escuta, o diálogo e o reconhecimento profissional tende a produzir ambientes mais colaborativos, enquanto modelos autoritários e hierarquizados promovem distanciamento entre os segmentos escolares e desmotivação coletiva, o que compromete o processo de ensino-aprendizagem e reforça barreiras institucionais que dificultam a permanência e o sucesso dos estudantes (Canário, 2008).

A definição dos critérios de avaliação institucional também expressa as concepções pedagógicas que fundamentam a gestão escolar, pois a escolha entre avaliações quantitativas e qualitativas, entre rankings de desempenho e projetos integradores, entre padronização e contextualização, revela os valores que orientam a prática educativa e o tipo de profissional que a escola pretende formar, sendo que segundo Perrenoud (1999, p. 71), “a avaliação deve ser

compreendida como uma prática pedagógica capaz de orientar os percursos formativos e de promover autonomia e responsabilização”, o que implica que as práticas avaliativas não podem ser dissociadas da cultura de gestão e do projeto político-pedagógico da escola.

Conforme destaca Schein (1985, p. 17), as práticas organizacionais revelam os pressupostos culturais mais profundos de uma instituição, o que significa que as escolhas feitas pela gestão escolar não são neutras nem meramente operacionais, mas sim expressões de uma determinada visão de mundo que orienta o funcionamento da escola, sendo que nas escolas técnicas, a opção por práticas mais participativas ou mais hierárquicas influencia não apenas os modos de ensinar e aprender, mas também o perfil profissional dos egressos, pois formações marcadas por autoritarismo tendem a produzir sujeitos passivos, enquanto ambientes colaborativos promovem autonomia, iniciativa e responsabilidade.

A articulação entre gestão pedagógica e práticas organizacionais deve estar ancorada em um projeto político-pedagógico que integre formação técnica com desenvolvimento humano, sendo que essa integração exige ações coordenadas entre setores da escola, transparência nas decisões e clareza na definição de objetivos, metas e valores, pois a fragmentação entre setores, a ausência de escuta institucional e a falta de coesão entre discurso e prática comprometem a eficácia do trabalho pedagógico e reduzem a capacidade da escola de responder às demandas reais dos alunos e do mercado, o que segundo Veiga (2010) enfraquece o sentido formativo da escola e a sua legitimidade social como agente transformador.

Nesse processo, o Conselho Escolar emerge como espaço privilegiado para a construção de práticas organizacionais democráticas, pois reúne representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar e possibilita o exercício da deliberação coletiva, sendo que a efetiva atuação desses conselhos depende da existência de uma cultura institucional que valorize a participação, promova a formação de seus membros e assegure canais de escuta ativa, o que segundo Apple (2005, p. 65), representa uma ruptura com modelos tecnocráticos de gestão que concentram o poder decisório em poucos agentes, reproduzindo desigualdades e impedindo a construção de uma escola verdadeiramente pública e democrática.

A gestão escolar também deve considerar a importância da escuta estudantil como estratégia organizacional, pois os alunos são os sujeitos centrais do processo educativo e sua participação na definição de projetos, na avaliação institucional e na organização de espaços e tempos escolares contribui para o fortalecimento do vínculo com a escola, para o desenvolvimento do senso de responsabilidade e para a formação de lideranças juvenis conscientes e atuantes, sendo que escolas que ignoram a voz discente tendem a reforçar uma

cultura de silenciamento e desengajamento, o que impacta negativamente os índices de aproveitamento e permanência, especialmente em cursos técnicos mais exigentes e com maior evasão (Libâneo, 2009).

Outro ponto fundamental na análise das práticas organizacionais das escolas técnicas é o modo como elas constroem suas relações com o setor produtivo e com instituições externas, pois essas parcerias podem ampliar as oportunidades de aprendizagem, fomentar a inserção profissional dos alunos e atualizar as práticas pedagógicas com base em demandas reais do mercado, sendo que segundo Gonçalves (2019, p. 56), “a articulação entre escola e mundo do trabalho precisa ser pautada por princípios éticos e pedagógicos claros, que assegurem a centralidade da formação humana e evitem a redução da escola a uma mera agência de colocação profissional”, o que exige da gestão escolar competência política e sensibilidade social para equilibrar interesses distintos.

As escolas técnicas inseridas em contextos de vulnerabilidade social enfrentam desafios adicionais na construção de práticas organizacionais eficazes, pois muitas vezes lidam com restrições orçamentárias, sobrecarga da equipe, alta rotatividade de alunos e ausência de políticas públicas de apoio, sendo que nessas situações, a capacidade da gestão de articular redes de proteção, de mobilizar recursos comunitários e de criar um ambiente acolhedor torna-se condição para garantir a permanência dos estudantes e a realização do processo formativo, o que segundo Canário (2008) exige da gestão uma atuação territorializada, propositiva e orientada por valores de justiça social, inclusão e equidade.

A valorização do trabalho docente também deve estar no centro das práticas organizacionais da gestão escolar, pois professores motivados, bem formados e reconhecidos institucionalmente tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais criativas, comprometidas e coerentes com os objetivos do projeto formativo, sendo que ações como formação continuada, escuta pedagógica, autonomia na escolha de metodologias e incentivo à pesquisa docente contribuem para o fortalecimento da identidade profissional e para a construção de uma cultura escolar mais sólida, participativa e alinhada aos desafios contemporâneos da educação técnica (Krug, 2020, p. 82).

Além disso, a gestão escolar precisa adotar instrumentos de planejamento e monitoramento que permitam avaliar os impactos das práticas organizacionais sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobre o clima institucional e sobre os indicadores de empregabilidade dos egressos, pois uma gestão que opera sem diagnóstico, sem metas claras e sem mecanismos de avaliação tende à repetição de práticas ineficazes e ao afastamento

progressivo da missão institucional da escola, sendo que segundo Schein (1985), as organizações que não refletem criticamente sobre sua cultura acabam naturalizando disfunções e reproduzindo modelos que já não respondem às exigências de seus contextos históricos e sociais.

Por fim, a gestão escolar precisa ser concebida como um processo formativo em si, pois as formas como o poder é exercido, como as decisões são tomadas e como os conflitos são resolvidos comunicam aos alunos — ainda que de modo implícito — valores e concepções sobre sociedade, trabalho e cidadania, sendo que construir práticas organizacionais baseadas em diálogo, justiça, corresponsabilidade e inovação é parte fundamental da missão das escolas técnicas comprometidas com a formação de sujeitos autônomos, críticos e aptos a contribuir com a transformação social, o que exige que a gestão escolar seja repensada não como instância administrativa, mas como espaço pedagógico por excelência (Freire, 1996, p. 104).

3.3 A Dimensão Pedagógica da Cultura Escolar e sua Influência na Aprendizagem

A dimensão pedagógica da cultura escolar refere-se à forma como os princípios, valores e práticas simbólicas que estruturam a instituição educativa se materializam no processo de ensino-aprendizagem, sendo que essa dimensão transcende os conteúdos curriculares e alcança o modo como o conhecimento é produzido, transmitido e apropriado, pois envolve as relações entre sujeitos, os métodos adotados e o papel atribuído ao aluno e ao professor dentro do ambiente escolar, o que, segundo Libâneo (2009, p. 37), implica reconhecer que “ensinar não é apenas aplicar métodos, mas também agir conforme uma concepção de mundo, de ser humano e de educação”, evidenciando que a pedagogia praticada expressa a cultura dominante da escola.

Essa dimensão pedagógica se manifesta em elementos sutis e poderosos, como o uso do tempo didático, a distribuição espacial da sala de aula, o formato das interações e a lógica das avaliações, sendo que esses elementos revelam concepções sobre autoridade, participação, conhecimento e desenvolvimento humano, pois quando a escola adota uma pedagogia transmissiva, centrada na reprodução de conteúdo e na obediência à autoridade docente, ela reforça uma cultura escolar hierárquica e desestimulante, enquanto práticas baseadas no diálogo, na problematização e na cooperação promovem uma cultura mais democrática, ativa e significativa, o que impacta diretamente a aprendizagem dos estudantes (Freire, 1996).

No contexto das escolas técnicas, essa relação entre cultura pedagógica e aprendizagem adquire contornos ainda mais sensíveis, pois os estudantes estão imersos em uma formação que deve articular competências técnicas com competências humanas, exigindo uma pedagogia que vá além da execução de tarefas e promova reflexão crítica sobre o sentido do trabalho, a ética profissional e os desafios do mundo contemporâneo, sendo que, segundo Santos (2015, p. 49), “a eficácia do ensino técnico está diretamente ligada à capacidade da escola de integrar teoria e prática de forma contextualizada e emancipadora”, o que requer práticas pedagógicas coerentes com uma cultura escolar formativa e não apenas reprodutiva.

As metodologias de ensino adotadas refletem diretamente a cultura pedagógica da instituição, pois metodologias ativas, interdisciplinares e baseadas em projetos sinalizam uma cultura de valorização da autonomia, da criatividade e da colaboração, enquanto métodos expositivos, fragmentados e padronizados revelam uma cultura centrada na autoridade do professor e na passividade dos estudantes, sendo que, como destaca Perrenoud (1999), a organização da aprendizagem precisa ser coerente com os objetivos de formação, pois “não se pode formar sujeitos autônomos em ambientes autoritários, nem desenvolver pensamento crítico com metodologias mecânicas”, o que reforça a necessidade de alinhar cultura e pedagogia no interior das escolas técnicas.

Essa discussão encontra ressonância na concepção de currículo como construção cultural, pois o que se ensina, como se ensina e o que se considera relevante ensinar expressam valores que não são neutros nem universais, mas sim produtos de disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas, sendo que a seleção dos conteúdos, a ênfase em determinados saberes e a exclusão de outros delineiam um campo simbólico onde a cultura escolar se manifesta com intensidade, e como afirma Apple (2005, p. 59), “o currículo oficial é uma narrativa construída para legitimar determinados interesses, e sua crítica deve revelar as estruturas de poder que sustentam essas escolhas”, o que amplia o debate sobre o papel da cultura pedagógica na reprodução ou transformação da aprendizagem escolar.

A cultura pedagógica de uma instituição não se reduz às técnicas didáticas utilizadas ou aos recursos materiais disponíveis. Ela compreende um conjunto de disposições, atitudes e expectativas que os professores e alunos partilham sobre o que é aprender, o que vale a pena ensinar, como se ensina e para que serve o conhecimento. Essas disposições não são naturais nem espontâneas, mas historicamente construídas e socialmente situadas. Por isso, transformações efetivas na aprendizagem só podem ocorrer quando há deslocamentos culturais significativos no modo de conceber a escola, o ensino e os próprios sujeitos da educação (Veiga, 2010, p. 112).

Essa perspectiva demonstra que a aprendizagem não é apenas uma resposta a estímulos ou um acúmulo de informações, mas um processo profundamente enraizado em uma cultura institucional que comunica valores, define expectativas e orienta práticas, sendo que, no caso das escolas técnicas, tal cultura deve ser construída intencionalmente para favorecer o desenvolvimento de competências cognitivas, operacionais e relacionais, pois é insuficiente formar estudantes capazes de executar tarefas se eles não forem também capazes de pensar, decidir e agir com autonomia em contextos complexos e mutáveis.

A avaliação, nesse contexto, deixa de ser um instrumento de verificação de desempenho e passa a ser parte integrante do processo de aprendizagem, refletindo os princípios pedagógicos da escola e contribuindo para a consolidação de uma cultura de formação contínua, sendo que avaliações formativas, dialogadas e baseadas em critérios explícitos fortalecem a cultura da responsabilidade compartilhada e da aprendizagem ativa, enquanto avaliações punitivas, classificatórias e arbitrárias reproduzem a cultura do fracasso, da competição e da exclusão, o que segundo Libâneo (2009) compromete a construção de ambientes escolares acolhedores e eficazes, capazes de promover aprendizagens significativas e emancipadoras.

Além disso, o papel do professor deve ser compreendido como mediador da cultura pedagógica institucional, pois sua prática cotidiana não apenas aplica normas ou reproduz orientações, mas também interpreta, negocia e reconfigura a cultura escolar em contato direto com os estudantes, sendo que o professor atua como agente cultural que encarna e transmite valores, posicionamentos e visões de mundo que impactam a aprendizagem, seja pela escolha de exemplos, pela forma de conduzir o diálogo ou pela maneira de lidar com o erro, a dúvida e o conflito, sendo que, como afirma Krug (2020, p. 91), “os professores são guardiões e também criadores da cultura pedagógica, e seu desenvolvimento profissional é condição para que essa cultura seja crítica, atualizada e transformadora”.

Por isso, o investimento na formação continuada de professores e na construção coletiva de práticas pedagógicas deve ser uma prioridade institucional, pois a cultura da aprendizagem depende da cultura da docência, e somente ambientes escolares que valorizam o professor como sujeito reflexivo, pesquisador e criador conseguem transformar suas práticas pedagógicas em ações coerentes com os desafios contemporâneos da formação profissional, especialmente no ensino técnico, onde a complexidade dos conteúdos e a diversidade do público exigem abordagens didáticas inovadoras, sensíveis e situadas (Canário, 2008).

É necessário observar que os espaços físicos da escola também participam da construção da cultura pedagógica e afetam diretamente a aprendizagem, pois a forma como as salas de aula são organizadas, os ambientes de convivência são distribuídos e os laboratórios são disponibilizados comunica aos alunos uma determinada concepção de ensino e de sujeito, sendo que escolas com ambientes padronizados, rígidos e hierarquizados tendem a favorecer uma cultura de vigilância e passividade, enquanto aquelas que oferecem espaços flexíveis, interativos e acolhedores constroem uma cultura pedagógica mais participativa, criativa e propensa ao diálogo, o que segundo Perrenoud (1999) influencia tanto o engajamento quanto a autonomia dos estudantes em suas trajetórias formativas.

No caso específico das escolas técnicas, essa dimensão espacial deve ser cuidadosamente planejada para articular ensino teórico e prático, assegurando a existência de ambientes que favoreçam a experimentação, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo, pois a aprendizagem técnica não se dá apenas pela exposição de conteúdo, mas também pela manipulação, pela repetição consciente e pela capacidade de análise crítica sobre os processos produtivos, sendo que, como destaca Gonçalves (2019, p. 55), “as oficinas, laboratórios e núcleos de prática devem ser pensados como espaços pedagógicos e não apenas como áreas técnicas, pois é neles que o conhecimento se materializa e se transforma em competência aplicável”.

Além dos espaços físicos, o uso das tecnologias educacionais integra a dimensão pedagógica da cultura escolar ao refletir valores sobre inovação, acessibilidade e protagonismo discente, sendo que escolas que incorporam recursos digitais de forma crítica e criativa promovem uma cultura pedagógica mais próxima das linguagens juvenis e das dinâmicas do século XXI, ampliando as possibilidades de aprendizagem e estimulando o pensamento computacional, a resolução autônoma de problemas e a pesquisa colaborativa, enquanto instituições que negligenciam essas ferramentas tendem a reforçar a exclusão digital e a distanciar a escola das realidades sociais e profissionais dos estudantes (Veiga, 2010).

É importante ainda destacar o papel do erro como elemento culturalmente construído dentro da pedagogia escolar, pois o modo como a instituição lida com o erro dos alunos influencia diretamente sua autoestima, sua motivação e sua persistência, sendo que em ambientes onde o erro é tratado como fracasso ou punição, a aprendizagem se transforma em fonte de medo e bloqueio, enquanto em culturas pedagógicas que valorizam o erro como parte do processo formativo, os estudantes se sentem encorajados a experimentar, arriscar e refletir,

o que favorece o desenvolvimento de competências metacognitivas e a internalização da autonomia intelectual (Freire, 1996, p. 88).

Tratar o erro como oportunidade e não como punição exige uma mudança cultural profunda na escola. O erro deve ser considerado uma instância de aprendizagem, um momento em que o estudante revela aquilo que ainda precisa compreender e, por isso mesmo, uma chance para o professor reorganizar sua prática. Em uma cultura autoritária, o erro é censurado, escondido, apagado. Em uma cultura dialógica, o erro é compartilhado, analisado e compreendido como parte do caminho. É nesse ponto que se rompe com a lógica da meritocracia cega e se estabelece uma pedagogia verdadeiramente emancipadora (Libâneo, 2009, p. 44).

A análise dos discursos pedagógicos presentes nos projetos institucionais das escolas técnicas também revela a densidade da cultura escolar em suas dimensões mais profundas, pois é nesses documentos que se inscrevem, de forma oficial, as concepções de ensino, os princípios educativos e os objetivos de aprendizagem, sendo que, no entanto, muitas vezes existe uma distância significativa entre o discurso pedagógico institucionalizado e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas no cotidiano escolar, o que revela contradições internas da cultura pedagógica e a necessidade de alinhamento entre intenção e ação, como apontado por Apple (2005), ao defender que a coerência institucional depende da construção coletiva e reflexiva do projeto pedagógico.

As relações entre pares também compõem a dimensão pedagógica da cultura escolar, pois os modos como os alunos interagem entre si, como os professores colaboram em equipe e como os diferentes segmentos se relacionam refletem normas culturais sobre solidariedade, competitividade, apoio mútuo e convivência, sendo que em ambientes onde predomina a cultura do individualismo, da comparação e da meritocracia, tende-se a formar sujeitos isolados e inseguros, enquanto instituições que promovem a cooperação, o respeito e a diversidade fortalecem a aprendizagem coletiva, a empatia e a construção de uma comunidade educativa que aprende junto e se responsabiliza coletivamente (Santos, 2015, p. 52).

A cultura pedagógica também se manifesta na maneira como os conteúdos são problematizados e contextualizados em sala de aula, pois não basta transmitir conteúdos tecnicamente corretos se eles não forem conectados às vivências dos alunos, aos desafios de sua realidade social e às dinâmicas do mundo do trabalho, sendo que essa contextualização é o que permite à aprendizagem ganhar sentido, propósito e aplicabilidade, o que, segundo Freire (1996), é essencial para formar sujeitos críticos e transformadores, e não apenas operários

treinados, pois a educação técnica precisa preparar para a profissão, mas também para a vida em sociedade.

Conclui-se, portanto, que a dimensão pedagógica da cultura escolar exerce influência direta e estrutural sobre a aprendizagem, pois ela define o ambiente simbólico, relacional e metodológico em que o conhecimento é construído, sendo que escolas técnicas comprometidas com uma formação emancipadora devem investir em culturas pedagógicas coerentes com a autonomia, o pensamento crítico, a diversidade e a articulação entre saberes, o que requer práticas intencionais de escuta, formação docente, revisão curricular e avaliação institucional permanente, pois somente a partir da reconstrução contínua da cultura pedagógica será possível assegurar processos de aprendizagem mais equitativos, relevantes e transformadores (Krug, 2020, p. 93).

4 ENSINO TÉCNICO E AS DEMANDAS DO MERCADO DE TRABALHO

A construção da cultura organizacional no interior das escolas técnicas públicas revela a centralidade do educador como sujeito ativo na mediação entre a estrutura institucional e os projetos formativos dos estudantes, pois não se trata apenas de transmitir conhecimentos técnicos, mas de produzir sentidos, vínculos e trajetórias, sendo o professor um dos principais vetores na conformação das experiências escolares e das subjetividades discentes, o que, segundo Libâneo (2009, p. 39), evidencia que “ensinar é, acima de tudo, um ato político que requer consciência crítica e compromisso com a transformação social” ao passo que a cultura institucional se define, em grande medida, pelas práticas, discursos e afetos que o educador mobiliza em sua relação com os alunos, com os colegas e com o saber, configurando uma dinâmica cultural que transcende a organização formal da escola e que expressa valores, crenças e horizontes éticos que podem tanto reproduzir desigualdades quanto instaurar possibilidades de emancipação.

A atuação do professor se insere, portanto, num campo de tensões e negociações constantes, pois ao mesmo tempo em que responde às exigências curriculares, às metas institucionais e aos dispositivos de controle burocrático, também precisa lidar com a complexidade das relações humanas que permeiam o cotidiano escolar, com as singularidades dos estudantes e com os desafios postos pelas desigualdades sociais que atravessam a escola pública, sendo que, como afirma Freire (1996, p. 87), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, o que significa que a docência é sempre relacional, situada e marcada pela historicidade dos sujeitos e das instituições.

4.1 Formação Técnica e Desenvolvimento de Competências Profissionais

A formação técnica contemporânea deve ser compreendida como um campo estratégico de articulação entre conhecimento, prática produtiva e desenvolvimento humano, especialmente em um cenário de intensas transformações tecnológicas, sociais e econômicas, pois o ensino técnico ocupa posição central na preparação de sujeitos aptos a atuar em um mercado de trabalho dinâmico, demandando não apenas habilidades operacionais específicas, mas também competências cognitivas e socioemocionais que possibilitem adaptação constante, resolução de problemas e tomada de decisões em contextos de incerteza, sendo que, conforme aponta Krug (2020, p. 86), “a formação profissional de qualidade exige a superação da

dicotomia entre teoria e prática, consolidando trajetórias formativas que integrem saberes científicos, tecnológicos e éticos”.

Nesse sentido, o desenvolvimento de competências profissionais não pode restringir-se ao domínio de ferramentas técnicas, pois envolve igualmente a construção de saberes transversais, como a capacidade de comunicação, a cooperação em equipe, a liderança de processos e a responsabilidade socioambiental, sendo que essas competências se constituem na intersecção entre o conhecimento formal e a experiência prática, o que reforça a importância de um projeto pedagógico ancorado em princípios formativos amplos, coerentes com as exigências do mundo do trabalho e com os direitos sociais dos sujeitos, pois como adverte Libâneo (2009), a educação profissional não pode abdicar de sua função humanizadora e crítica em nome de uma pretensa eficiência produtiva.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012) apontam para a necessidade de formação integral dos estudantes, integrando as dimensões do saber, do fazer e do ser, o que implica reconhecer a formação técnica como processo educativo complexo, marcado por múltiplas influências institucionais, culturais e políticas, sendo que a cultura organizacional da escola, como já demonstrado nos capítulos anteriores, atua como mediadora decisiva na consolidação de competências significativas para a trajetória profissional dos alunos, pois ambientes escolares que estimulam a criatividade, o protagonismo e a reflexão crítica tendem a produzir perfis mais adequados às demandas contemporâneas de empregabilidade.

Além disso, as transformações no mundo do trabalho exigem uma formação técnica pautada pela aprendizagem contínua, pela flexibilidade de atuação e pela capacidade de compreender os impactos sociais, econômicos e ambientais das tecnologias utilizadas, sendo que, segundo Gonçalves (2019, p. 49), “o trabalhador do século XXI precisa combinar excelência técnica com sensibilidade ética e consciência coletiva, pois somente assim será possível enfrentar os desafios da automação, da precarização e da desumanização do trabalho”, o que reforça a tese de que a formação profissional deve ser orientada por princípios de sustentabilidade, justiça social e valorização da diversidade.

Nesse contexto, a integração entre currículo e cultura institucional torna-se fundamental para o êxito da formação profissional, pois o modo como a escola organiza seus tempos, espaços, metodologias e relações influencia diretamente a aprendizagem dos estudantes e a apropriação de competências significativas, sendo que práticas pedagógicas centradas na resolução de problemas, no trabalho por projetos e nas vivências práticas promovem maior

engajamento dos alunos e facilitam a construção de conhecimentos aplicáveis, enquanto abordagens fragmentadas, expositivas e descontextualizadas tendem a gerar desinteresse, evasão e descontinuidade formativa (Veiga, 2010).

Outro aspecto relevante na formação técnica é a valorização da identidade profissional dos estudantes, pois a construção de uma trajetória ocupacional coerente depende da existência de referências simbólicas, sociais e institucionais que legitimem o esforço formativo e que possibilitem a projeção de futuros desejáveis, sendo que, conforme afirma Santos (2015, p. 51), “os jovens que conseguem visualizar um lugar no mundo do trabalho a partir da sua formação técnica demonstram maior persistência, engajamento e desempenho, o que revela a importância da escola como espaço de reconhecimento e afirmação de projetos de vida”, o que evidencia que a formação profissional exige, além da transmissão de saberes, a construção de sentido existencial e vocacional.

Por fim, a construção de competências profissionais deve ser entendida como um processo relacional, no qual o estudante interage com múltiplos agentes educativos — professores, colegas, gestores, parceiros externos — e ressignifica saberes a partir de suas experiências, afetos e contextos de vida, sendo que essa perspectiva reforça a importância de uma cultura escolar acolhedora, participativa e crítica, capaz de dialogar com as trajetórias dos sujeitos e de promover a inclusão, a equidade e a valorização das múltiplas formas de saber e de ser, o que segundo Adorno (1995, p. 133) constitui a essência de uma educação emancipadora, comprometida com a dignidade humana e com a transformação social.

4.2 A Relação entre Currículo, Prática Pedagógica e Empregabilidade

A relação entre currículo, prática pedagógica e empregabilidade é decisiva na estruturação da formação técnica, pois o currículo não pode ser tratado apenas como um conjunto normativo de conteúdo a serem transmitidos, mas como um instrumento político e pedagógico que expressa visões de mundo, modelos de profissionalização e expectativas sociais sobre o papel da educação, sendo que, conforme defende Apple (2005, p. 61), “todo currículo é uma construção ideológica que privilegia determinados saberes e silencia outros, moldando os sujeitos que a escola deseja formar”, o que exige uma leitura crítica das escolhas curriculares no ensino técnico e de suas implicações para a inserção dos jovens no mundo do trabalho.

A prática pedagógica, por sua vez, é a concretização cotidiana do currículo, sendo que sua eficácia depende da coerência entre os

objetivos formativos, as metodologias adotadas, os recursos disponíveis e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois quando o currículo é implementado de forma fragmentada, descontextualizada ou centrada apenas na memorização, ele deixa de cumprir sua função emancipadora e passa a reproduzir desigualdades, reforçando a exclusão de estudantes que não se identificam com as linguagens e os códigos escolares predominantes, o que compromete diretamente sua trajetória profissional e social (Freire, 1996, p. 87).

Para que o currículo contribua efetivamente para a empregabilidade, é necessário que ele esteja articulado às demandas reais do mercado de trabalho e às necessidades formativas dos sujeitos, o que implica a adoção de abordagens pedagógicas que integrem teoria e prática, valorizem a interdisciplinaridade, estimulem o pensamento crítico e promovam a resolução de problemas complexos, sendo que, segundo Krug (2020, p. 84), “a escola técnica que ensina a pensar e a agir de forma autônoma prepara melhor seus alunos para o mercado do que aquela que apenas ensina a repetir procedimentos”, o que reforça a importância da inovação curricular como estratégia de formação profissional.

Além disso, o currículo precisa ser flexível e adaptável às transformações tecnológicas, pois a rigidez curricular pode tornar obsoleta a formação oferecida, reduzindo as chances de inserção profissional dos egressos, sendo que instituições que revisam periodicamente seus programas, incorporam novas tecnologias e dialogam com o setor produtivo tendem a formar sujeitos mais atualizados e preparados para os desafios contemporâneos do trabalho, o que, conforme Gonçalves (2019, p. 56), “representa um diferencial competitivo que impacta diretamente os índices de empregabilidade e a percepção social da escola técnica como espaço de excelência”.

A articulação entre currículo e prática pedagógica também deve considerar as especificidades regionais e territoriais dos estudantes, pois a formação profissional precisa dialogar com os contextos socioeconômicos nos quais os jovens estão inseridos, sendo que um currículo descolado da realidade local tende a gerar frustração, evasão e descrédito institucional, ao passo que currículos contextualizados promovem maior engajamento, sentido formativo e apropriação crítica dos saberes, o que contribui para o fortalecimento da identidade profissional e para a valorização da cultura local como fonte legítima de conhecimento e inovação (Veiga, 2010).

Outro aspecto fundamental é o papel do estágio supervisionado como componente curricular obrigatório no ensino técnico, pois ele representa a principal ponte entre a escola e o mundo do trabalho, sendo que a qualidade da experiência de estágio depende da existência de parcerias efetivas com empresas, da mediação pedagógica da escola e

do acompanhamento reflexivo das atividades desenvolvidas pelos estudantes, o que exige que o estágio não seja tratado como mero requisito burocrático, mas como espaço privilegiado de aprendizagem situada, construção de competências e inserção social (Santos, 2015, p. 55).

A integração entre currículo, prática pedagógica e empregabilidade também depende da valorização do trabalho docente, pois são os professores que operacionalizam o currículo, adaptam as metodologias e constroem vínculos com os estudantes, sendo que sua formação, motivação e condições de trabalho impactam diretamente a qualidade do ensino e a eficácia da formação profissional, o que torna imprescindível investir em formação continuada, em valorização institucional e em estratégias de escuta pedagógica que possibilitem a construção coletiva de um currículo significativo e transformador (Libâneo, 2009).

Conclui-se, portanto, que a articulação entre currículo, prática pedagógica e empregabilidade deve ser compreendida como eixo estruturante do ensino técnico, exigindo uma abordagem integrada, contextualizada e dialógica que reconheça o estudante como sujeito ativo do processo formativo e que compreenda o trabalho não apenas como campo de inserção econômica, mas como espaço de realização pessoal, de contribuição social e de construção de cidadania, sendo que somente escolas que operam com essa concepção ampliada de formação profissional serão capazes de formar sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos.

4.3 A Contribuição da Educação Técnica para a Inserção de Jovens no Mercado de Trabalho

A educação técnica desempenha papel estratégico na inserção de jovens no mercado de trabalho, pois oferece uma formação voltada para a aquisição de competências específicas exigidas em setores produtivos diversos, além de proporcionar uma qualificação mais célere e prática, o que representa uma vantagem competitiva em contextos de desemprego estrutural e de baixa mobilidade social. Essa função de inserção, no entanto, não se concretiza de forma automática, pois depende da qualidade da formação, da articulação com o mercado e da presença de políticas públicas integradas, sendo que, conforme afirma Santos (2015, p. 46), “a educação técnica, por si só, não garante a empregabilidade, mas amplia significativamente as possibilidades de inserção quando bem estruturada e socialmente referenciada”.

A contribuição da formação técnica deve ser compreendida a partir da análise de três dimensões fundamentais: a qualificação profissional, a construção de identidades ocupacionais

e a mediação institucional entre o jovem e o mercado. A qualificação diz respeito à aprendizagem de conteúdos técnicos, operacionais e comportamentais que habilitam o estudante para exercer uma função produtiva com autonomia, responsabilidade e eficiência, sendo que essa dimensão exige metodologias pedagógicas que promovam o domínio conceitual e procedimental das tarefas, mas também o desenvolvimento da consciência crítica sobre o papel social do trabalho e sua função na construção de projetos de vida (Freire, 1996, p. 90).

A construção de identidades ocupacionais, por sua vez, refere-se ao processo pelo qual o jovem passa a se reconhecer como trabalhador em potencial, atribuindo valor simbólico e existencial à sua trajetória de formação e ao ofício que deseja exercer, sendo que essa construção não se dá apenas por meio do aprendizado técnico, mas também pela vivência de experiências concretas, pelo contato com profissionais da área, pela socialização com pares e pelo reconhecimento institucional de sua formação, o que reforça a importância da cultura organizacional das escolas técnicas como mediadora simbólica e material dessa construção identitária (Krug, 2020, p. 85).

A terceira dimensão refere-se à mediação institucional entre o jovem e o mercado de trabalho, o que envolve ações da escola no sentido de estabelecer parcerias com empresas, promover feiras de empregabilidade, realizar oficinas de preparação para processos seletivos, viabilizar estágios supervisionados e acompanhar a trajetória dos egressos, sendo que essa mediação ativa é decisiva para romper o ciclo de formação sem inserção, pois aproxima o estudante das realidades do mundo do trabalho e amplia suas chances de empregabilidade. Como aponta Gonçalves (2019, p. 53), “escolas técnicas que assumem o papel de facilitadoras do ingresso no mercado conseguem transformar a formação profissional em instrumento efetivo de mobilidade social”.

A efetividade da educação técnica na inserção profissional também está relacionada à capacidade das instituições de ensino de responder às transformações do mundo do trabalho, que exige cada vez mais sujeitos adaptáveis, críticos e com domínio de tecnologias digitais e de competências interpessoais. Nesse cenário, as escolas técnicas precisam superar o modelo tradicional centrado na execução de tarefas repetitivas e investir em currículos integrados, que articulem teoria e prática, saberes técnicos e humanísticos, e que estimulem a autonomia, a resolução de problemas e a tomada de decisões em contextos complexos, pois como alerta Veiga (2010, p. 114), “a formação para o trabalho não pode ser reduzida à lógica produtivista, mas deve considerar o sujeito em sua totalidade”.

Outro fator crucial é a inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade social, pois para muitos jovens a educação técnica representa a única oportunidade real de inserção digna no mercado. Nesse sentido, é necessário que as escolas desenvolvam políticas de permanência, acolhimento e acompanhamento individualizado, garantindo que os obstáculos econômicos, culturais ou familiares não se transformem em barreiras intransponíveis ao sucesso formativo. A cultura organizacional inclusiva, nesse aspecto, cumpre papel determinante na criação de um ambiente escolar que reconheça e valorize as múltiplas trajetórias dos sujeitos, promovendo equidade e justiça social (Libâneo, 2009, p. 43).

Além disso, é fundamental destacar o papel das políticas públicas na potencialização da educação técnica como vetor de inserção profissional, sendo que programas como o Pronatec, os institutos federais e as parcerias com o Sistema S (Senai, Senac, Senar e Sest/Senat) contribuíram para ampliar o acesso, diversificar a oferta e qualificar a formação, embora ainda existam desafios relacionados à gestão, à avaliação dos cursos e à integração com as demandas regionais de trabalho (BRASIL, 2020). A articulação entre escola, setor produtivo e Estado é, portanto, condição imprescindível para que a formação técnica cumpra seu papel social de forma efetiva e sustentável.

A partir dessas análises, pode-se afirmar que a contribuição da educação técnica para a inserção profissional dos jovens está diretamente ligada à sua capacidade de formar sujeitos capazes de atuar criticamente em contextos diversos, utilizando suas competências para transformar realidades e construir trajetórias de vida significativas. Essa formação depende da existência de currículos atualizados, práticas pedagógicas inovadoras, cultura organizacional inclusiva e gestão escolar comprometida com a emancipação dos sujeitos, o que exige um projeto educativo integrado, sensível às transformações sociais e comprometido com o direito ao trabalho digno e à cidadania plena (Adorno, 1995).

5 INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO E PARCERIAS INSTITUCIONAIS NA CULTURA ORGANIZACIONAL

A cultura organizacional das escolas técnicas, quando orientada por princípios de inovação e articulação com o território, torna-se solo fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras, de iniciativas empreendedoras conectadas com os desafios da contemporaneidade e de redes colaborativas que potencializam a formação integral dos estudantes, pois a inovação, nesse contexto, não deve ser reduzida a recursos tecnológicos ou metodologias de vanguarda, mas compreendida como postura ética e pedagógica diante da realidade, como abertura ao novo e como disposição institucional para reconfigurar sentidos, relações e práticas, o que, conforme Veiga (2010, p. 115), “exige romper com a lógica reprodutivista da escola tradicional e assumir a construção coletiva de saberes como prática emancipatória” em articulação com demandas sociais concretas, com o mundo do trabalho e com o desenvolvimento humano sustentável.

Essa perspectiva implica reconhecer que o ambiente escolar não é neutro nem estático, mas um espaço cultural dinâmico, que pode tanto reforçar padrões excludentes quanto se constituir como território de reinvenção e resistência, sendo a inovação uma expressão da cultura organizacional que valoriza a autonomia docente, a participação discente, o diálogo com o território e o compromisso com a justiça social, o que exige da gestão e da comunidade escolar uma postura ativa de fomento, acolhimento e legitimação das práticas inovadoras, que muitas vezes emergem na contramão da burocratização, da lógica tecnicista e da standardização das políticas públicas, conforme alerta Libâneo (2009, p. 41), ao destacar que “a democratização das relações pedagógicas é condição para que a inovação se torne parte do ethos institucional”.

5.1 Inovação Pedagógica como Prática Cultural nas Escolas Técnicas

A inovação pedagógica no contexto das escolas técnicas deve ser compreendida como expressão concreta de uma cultura organizacional orientada para a transformação dos processos educativos e para a adaptação contínua às dinâmicas do mundo do trabalho, sendo que inovar pedagogicamente não se restringe à adoção de tecnologias ou metodologias alternativas, mas implica a redefinição das relações entre sujeitos, saberes e práticas institucionais, o que, conforme Veiga (2010, p. 115), “exige romper com a lógica reprodutivista da escola tradicional e assumir a construção coletiva de saberes como prática emancipatória”.

Essa concepção de inovação está diretamente ligada ao modo como a cultura organizacional valoriza a autonomia docente, o protagonismo estudantil, o diálogo

interdisciplinar e a integração entre teoria e prática, sendo que em instituições marcadas por culturas rígidas, hierarquizadas e centradas no controle, a inovação tende a ser percebida como ameaça e não como possibilidade, o que compromete o desenvolvimento de experiências pedagógicas significativas e a formação de sujeitos críticos e criativos. Como afirma Libâneo (2009, p. 41), “a democratização das relações pedagógicas é condição para que a inovação se torne parte do ethos institucional e não apenas uma estratégia pontual ou instrumental”.

A inovação pedagógica também está vinculada à capacidade da escola de escutar e incorporar as vozes dos estudantes no planejamento e na execução das ações educativas, pois a escuta ativa e a participação discente constituem pilares de uma cultura organizacional aberta, responsiva e centrada nos sujeitos, sendo que projetos pedagógicos construídos de forma colaborativa tendem a produzir maior engajamento, sentido formativo e apropriação crítica dos saberes. Essa perspectiva encontra respaldo na pedagogia freiriana, que defende a educação como prática dialógica e problematizadora, na qual “o conhecimento não é depositado, mas construído na interação entre educador e educando (Freire, 1996, p. 77).

Nas escolas técnicas, práticas inovadoras podem assumir diferentes formatos, como o uso de metodologias ativas de aprendizagem (projetos, estudos de caso, rotação por estações), a incorporação de tecnologias digitais como instrumentos de criação e não apenas de consumo, a construção de ambientes flexíveis e colaborativos de aprendizagem, a valorização da avaliação formativa e a promoção de atividades interdisciplinares voltadas à resolução de problemas reais. Esses elementos, quando integrados a uma cultura institucional que valoriza a experimentação, a pesquisa e a criatividade, transformam a escola em espaço de produção de conhecimento e não apenas de reprodução de conteúdo (Krug, 2020).

A adoção de uma cultura inovadora também exige investimentos na formação docente e na construção de redes colaborativas de professores, pois o isolamento do professor em sua prática tende a dificultar a incorporação de novas abordagens e o compartilhamento de saberes pedagógicos, sendo que espaços de planejamento coletivo, de formação continuada e de reflexão crítica sobre a prática são fundamentais para consolidar uma cultura profissional que valorize a autonomia, a autoria e a melhoria contínua. Como destaca Perrenoud (1999, p. 68), “a inovação pedagógica só se sustenta em contextos onde os docentes se reconhecem como profissionais reflexivos e co-construtores do processo formativo”.

Além disso, a cultura da inovação nas escolas técnicas deve estar conectada ao território e às demandas sociais e econômicas da comunidade em que está inserida, sendo que práticas

pedagógicas que dialogam com os desafios locais, que mobilizam parcerias com empresas, universidades, coletivos culturais e movimentos sociais, ampliam as possibilidades de aprendizagem significativa e fortalecem o vínculo entre escola e sociedade, o que contribui para uma formação mais contextualizada, ética e comprometida com a transformação social (Gonçalves, 2019).

A resistência à inovação, por outro lado, é frequentemente produto de culturas escolares marcadas pelo medo do erro, pela valorização da rotina e pela desconfiança em relação ao novo, o que exige da gestão escolar ações intencionais de sensibilização, apoio e acompanhamento das mudanças, sendo que a consolidação de uma cultura inovadora depende da existência de lideranças educacionais que valorizem a criatividade, promovam espaços de experimentação e assegurem condições materiais e simbólicas para a implementação de projetos transformadores (Schein, 1985).

A escola técnica, portanto, só cumprirá plenamente seu papel formativo e social se for capaz de reinventar suas práticas pedagógicas de modo contínuo e participativo, o que exige o cultivo de uma cultura organizacional inovadora, democrática e colaborativa, pois como afirma Adorno (1995, p. 134), “a educação que não se renova permanentemente em diálogo com a experiência corre o risco de se tornar instrumento de conformismo, ao invés de processo de emancipação”. Isso significa que a inovação pedagógica deve ser vista como prática cultural permanente, não como modismo ou técnica, mas como expressão de um compromisso institucional com a formação integral e com a justiça social.

5.2 O Papel do Empreendedorismo na Formação Profissional

O empreendedorismo, enquanto competência transversal e estratégica no século XXI, passou a ocupar espaço central nas políticas públicas de educação profissional e tecnológica, sendo tratado não apenas como alternativa de geração de renda, mas como eixo formativo capaz de desenvolver autonomia, criatividade, inovação e protagonismo entre os jovens, especialmente em contextos de instabilidade econômica e desemprego estrutural. Sua inserção no ensino técnico, portanto, deve ser compreendida como elemento fundamental para ampliar as possibilidades de atuação profissional dos estudantes, diversificando seus percursos e fortalecendo sua capacidade de adaptação às transformações do mercado de trabalho (Gonçalves, 2019).

No entanto, o desenvolvimento de uma cultura empreendedora nas escolas técnicas não se limita à oferta de disciplinas específicas ou de oficinas pontuais, mas exige a incorporação do empreendedorismo como valor institucional, presente nos discursos, nas práticas pedagógicas e na organização curricular, pois como adverte Libâneo (2009, p. 43), “ [...] as competências empreendedoras não se constroem apenas com informações, mas com experiências formativas que desafiem o estudante a pensar criticamente, a resolver problemas reais e a assumir responsabilidades sobre suas escolhas e seus projetos de vida”.

A cultura organizacional das escolas técnicas precisa, portanto, favorecer o surgimento de espaços de protagonismo estudantil, estimular a criação de projetos interdisciplinares com foco na resolução de problemas locais, apoiar iniciativas de incubadoras de ideias e promover o contato direto dos alunos com empreendedores sociais, culturais e econômicos da comunidade. Esses espaços formativos são essenciais para que os estudantes compreendam o empreendedorismo como prática social transformadora e não apenas como lógica de mercado ou discurso de autossuficiência, o que contribui para a construção de sujeitos conscientes de seu papel na produção de soluções para os desafios coletivos (Freire, 1996, p. 84).

O papel do professor nesse processo é central, pois cabe a ele mediar situações de aprendizagem que estimulem a iniciativa, a colaboração, a experimentação e a tomada de decisões, sendo que essas práticas requerem uma concepção ampliada de ensino, na qual o erro é tratado como parte do processo e o conhecimento é construído por meio da investigação, da vivência e da aplicação prática. Como afirma Perrenoud (1999, p. 73), “[...] formar para o empreendedorismo é formar para a ação, para a inovação e para a responsabilidade, o que exige práticas pedagógicas coerentes com essas finalidades e culturas escolares que legitimem o protagonismo discente”.

Além disso, o empreendedorismo precisa ser trabalhado de forma crítica e ética, reconhecendo as contradições do mundo do trabalho, as desigualdades de acesso a recursos e as limitações estruturais enfrentadas por muitos estudantes. Uma cultura organizacional comprometida com a justiça social não pode naturalizar o discurso meritocrático do empreendedorismo neoliberal, mas deve promover uma formação que estimule a solidariedade, a economia colaborativa, o empreendedorismo social e o compromisso com o bem comum, ampliando a noção de sucesso profissional e valorizando iniciativas que promovam o desenvolvimento sustentável e a inclusão produtiva (Adorno, 1995).

A presença de disciplinas como empreendedorismo, educação financeira, gestão de projetos e inovação tecnológica no currículo dos cursos técnicos deve ser articulada a práticas pedagógicas que estimulem a autonomia intelectual, o pensamento criativo e a experimentação concreta. Iniciativas como feiras de inovação, hackathons, maratonas de ideias, simulações de negócios e projetos de intervenção no território são exemplos de como o empreendedorismo pode ser tratado de forma viva, integrada e significativa no processo formativo (Krug, 2020).

Outro aspecto relevante é o fortalecimento das relações entre escola e comunidade empreendedora local, pois parcerias com empresas, cooperativas, associações, startups e organizações do terceiro setor ampliam o repertório formativo dos estudantes e oferecem oportunidades reais de inserção, mentoria e desenvolvimento de ideias. Essas interações contribuem para que os jovens compreendam a dinâmica dos negócios, desenvolvam redes de relacionamento e consolidem competências essenciais para a criação e a gestão de projetos empreendedores (Gonçalves, 2019).

A valorização do empreendedorismo dentro da cultura organizacional também impacta positivamente os indicadores de empregabilidade dos egressos, pois mesmo os alunos que optam por atuar como empregados tendem a apresentar melhor desempenho quando demonstram iniciativa, criatividade, resolução de problemas e liderança, sendo que essas competências, embora associadas ao empreendedorismo, são altamente valorizadas em qualquer campo profissional. Como destaca Veiga (2010), “o sujeito que se reconhece como agente de sua própria trajetória formativa e profissional tende a lidar com maior autonomia e responsabilidade diante dos desafios do mundo do trabalho”.

Portanto, o papel do empreendedorismo na formação profissional vai além da preparação para abrir um negócio próprio: ele envolve a construção de uma cultura institucional que valoriza a inovação, a cooperação, a autonomia e a responsabilidade social. Essa cultura, quando integrada ao currículo e às práticas pedagógicas, potencializa o desenvolvimento de competências que ampliam as possibilidades de inserção e permanência dos jovens no mercado, promovendo não apenas sua empregabilidade, mas também sua capacidade de gerar trabalho, renda e transformação social de forma ética e sustentável.

5.3 A Influência das Parcerias com o Setor Produtivo na Formação e Inserção Profissional

A articulação entre escolas técnicas e setor produtivo constitui uma estratégia central para fortalecer a formação profissional dos estudantes e ampliar suas oportunidades de inserção

no mercado de trabalho, pois essa interação permite alinhar os currículos escolares às demandas concretas do mundo do trabalho, promover experiências práticas em ambientes reais e favorecer a construção de redes de empregabilidade, sendo que, segundo Gonçalves (2019, p. 54), “as parcerias bem estruturadas entre instituições de ensino técnico e empresas são decisivas para garantir que a formação vá além da sala de aula e se traduza em inserção qualificada”.

Essas parcerias podem assumir diferentes formatos — desde programas de estágio supervisionado, projetos de extensão, visitas técnicas e mentorias, até convênios institucionais para atualização curricular e compartilhamento de recursos —, sendo que sua efetividade depende da existência de uma cultura organizacional que valorize o diálogo com o setor produtivo e compreenda a formação técnica como um processo que se dá na interseção entre educação, trabalho e desenvolvimento social. Como afirma Libâneo (2009, p. 45), “a escola que ignora os contextos socioeconômicos de seus alunos e as dinâmicas do mercado corre o risco de oferecer uma formação descolada da realidade”.

Para além da empregabilidade imediata, as parcerias com o setor produtivo possibilitam aos estudantes vivenciar desafios reais, aplicar conhecimentos adquiridos em sala de aula e desenvolver competências como trabalho em equipe, resolução de problemas, comunicação interpessoal e adaptabilidade, que são cada vez mais valorizadas em ambientes profissionais dinâmicos e tecnologicamente avançados. Essas experiências ampliam a percepção de pertencimento dos alunos e reforçam sua identidade profissional, além de contribuir para sua autoestima e para o fortalecimento do vínculo entre escola e futuro ocupacional (Santos, 2015, p. 50).

No entanto, a efetivação dessas parcerias exige da gestão escolar uma postura ativa, articuladora e politicamente comprometida, pois a construção de redes de cooperação com empresas, associações comerciais, instituições de ensino superior e órgãos públicos não ocorre de forma espontânea, mas demanda planejamento estratégico, negociação constante e definição clara de objetivos pedagógicos. Como observa Krug (2020, p. 82), “a escola técnica que assume seu papel como articuladora entre formação e trabalho precisa estabelecer critérios éticos e educacionais que orientem essas relações, evitando que se transformem em mera terceirização de etapas da formação”.

Outro ponto relevante diz respeito à regionalização das parcerias, pois escolas técnicas inseridas em diferentes territórios lidam com realidades econômicas e produtivas específicas, sendo que o reconhecimento dessas particularidades é fundamental para garantir que a formação técnica esteja alinhada às vocações regionais e às oportunidades efetivas de inserção

profissional. Nesse sentido, a cultura organizacional da escola deve ser sensível às dinâmicas locais e deve investir em diagnósticos territoriais que subsidiem a construção de parcerias contextualizadas, relevantes e sustentáveis (Veiga, 2010).

A cultura escolar comprometida com a empregabilidade também deve considerar o acompanhamento dos egressos como parte das suas estratégias de articulação com o mercado, pois ao monitorar a trajetória profissional dos ex-alunos, a escola pode avaliar o impacto real da sua formação, identificar lacunas curriculares e aprimorar suas práticas pedagógicas, o que, além de qualificar os processos internos, fortalece a imagem institucional e amplia sua credibilidade perante o setor produtivo. Como destaca Schein (1985, p. 37), “[...] a cultura organizacional eficaz é aquela que se alimenta de feedbacks constantes e os transforma em ações de melhoria contínua”.

Cabe ainda refletir sobre os riscos da subordinação da formação técnica às exigências imediatistas do mercado, pois a lógica da empregabilidade não pode sobrepor-se aos princípios de formação cidadã, ética e crítica. A construção de parcerias deve preservar a autonomia pedagógica da escola e assegurar que os objetivos formativos não sejam reduzidos à lógica produtivista, mas mantenham seu compromisso com a formação integral dos sujeitos. Essa tensão entre escola e mercado exige da cultura organizacional discernimento ético, clareza de projeto político-pedagógico e compromisso com o interesse público (Adorno, 1995).

A promoção de feiras de profissões, semanas temáticas, programas de iniciação científica e tecnológica e intercâmbios com empresas de base tecnológica são exemplos de ações que podem integrar o setor produtivo ao cotidiano escolar de forma qualificada, ampliando o repertório dos estudantes, aproximando-os de novos paradigmas profissionais e despertando vocações até então adormecidas. Essas ações, quando bem conduzidas, também fortalecem a inovação no ambiente escolar e estimulam práticas pedagógicas mais dinâmicas, colaborativas e conectadas com o presente e o futuro do trabalho (Gonçalves, 2019).

Portanto, a construção de parcerias com o setor produtivo deve ser vista como parte integrante da cultura organizacional das escolas técnicas e como estratégia indispensável para a formação profissional de qualidade. Tais parcerias devem ser orientadas por critérios pedagógicos claros, respeitar a diversidade dos territórios e priorizar o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e tecnicamente competentes, pois apenas assim será possível garantir que a escola cumpra sua função social de preparar os jovens para o mundo do trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

6 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E CULTURA INSTITUCIONAL

O debate sobre competências socioemocionais, muitas vezes capturado por uma retórica gerencialista, precisa ser resgatado a partir de uma perspectiva crítica que situe tais competências como dimensões constitutivas da formação humana, profundamente ligadas à cultura institucional e às condições concretas de existência dos sujeitos escolares, pois na escola pública, e especialmente na escola técnica, o desenvolvimento de habilidades como empatia, autorregulação, pensamento crítico e colaboração não pode ser concebido como pacote de habilidades transferíveis, mas como processo relacional, ético e político, que se dá no encontro entre sujeitos e no interior de culturas escolares que acolhem ou inibem determinadas expressões de subjetividade, sendo necessário compreender, como aponta Libâneo (2009, p. 46), que “a formação de sujeitos autônomos e críticos pressupõe a articulação entre saberes técnicos e saberes da convivência, da escuta, da solidariedade e da reflexão ética”.

A cultura escolar, nesse sentido, atua como filtro, dispositivo e horizonte das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, pois ela determina o que é possível, o que é valorizado e o que é legitimado no interior da instituição, sendo que escolas marcadas por relações hierárquicas, por práticas punitivistas ou por culturas do silêncio tendem a inviabilizar a construção de vínculos, a resolução pacífica de conflitos e o exercício da escuta e da empatia, ao passo que culturas institucionais baseadas na democracia, na confiança e na corresponsabilidade favorecem a construção de ambientes seguros, afetivos e propícios à aprendizagem integral, como reforça Freire (1996, p. 93), ao afirmar que “o conhecimento não é depositado, mas construído na interação entre educador e educando”, o que implica reconhecer o afeto como condição pedagógica e o cuidado como prática política.

6.1 Desenvolvimento Socioemocional como Eixo Formativo

A consolidação das competências socioemocionais como eixo formativo no ensino técnico não é mais uma tendência, mas uma exigência concreta do século XXI, considerando as profundas mudanças nas relações de trabalho, nas formas de organização social e nas expectativas em torno do perfil profissional. A cultura institucional das escolas técnicas, ao incorporar intencionalmente o desenvolvimento socioemocional de seus alunos, posiciona-se não apenas como espaço de capacitação técnica, mas como ambiente de formação humana integral, pois segundo Libâneo (2009, p. 46), “a formação de sujeitos autônomos e críticos

pressupõe a articulação entre saberes técnicos e saberes da convivência, da escuta, da solidariedade e da reflexão ética”.

As competências socioemocionais referem-se a um conjunto de habilidades interpessoais, intrapessoais e de autorregulação que permitem ao indivíduo lidar com suas emoções, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e enfrentar desafios de forma resiliente. No âmbito do ensino técnico, essas competências tornam-se ainda mais essenciais, considerando que o ambiente de trabalho demanda postura colaborativa, comunicação clara, adaptabilidade frente a mudanças, empatia, liderança e compromisso com metas coletivas. Conforme destaca Krug (2020, p. 91), “o domínio técnico é condição necessária, mas não suficiente para a inserção e permanência qualificada no mundo do trabalho”.

O desenvolvimento dessas habilidades não ocorre de maneira espontânea ou apenas por meio de vivências, mas exige ações pedagógicas deliberadas, estratégias metodológicas específicas e uma cultura organizacional que reconheça o valor da dimensão emocional na aprendizagem. Escolas técnicas que cultivam ambientes de escuta, respeito mútuo, acolhimento à diversidade e incentivo ao protagonismo estudantil criam as condições simbólicas e relacionais necessárias para que os alunos desenvolvam consciência de si, controle emocional, pensamento crítico e habilidades sociais fundamentais para o exercício da cidadania e da atuação profissional (Freire, 1996).

Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional incluem projetos interdisciplinares com foco em resolução de conflitos, rodas de conversa, tutoria entre pares, programas de mediação escolar, atividades colaborativas e reflexivas, entre outras. No entanto, tais práticas só têm impacto real quando sustentadas por uma cultura institucional coerente, ou seja, quando os valores trabalhados em aula são vivenciados nas relações cotidianas da escola, na postura dos professores, na condução da gestão e no modo como conflitos e desafios são enfrentados coletivamente. Como aponta Veiga (2010, p. 118), “não há ensino de valores sem exemplo, nem desenvolvimento socioemocional sem um ambiente que legitime a expressão das emoções e promova a empatia”.

O papel do professor no processo de desenvolvimento socioemocional é crucial, pois ele atua como mediador da cultura institucional e como referência afetiva e ética para os estudantes. Sua postura diante do erro, sua escuta diante das angústias dos alunos, sua capacidade de mediar conflitos com justiça e sensibilidade e sua coerência entre discurso e prática são elementos formativos tão relevantes quanto os conteúdos técnicos ministrados. Essa

dimensão da docência requer, portanto, investimento em formação continuada, em saúde mental e em políticas institucionais que cuidem do bem-estar dos educadores, reconhecendo-os como sujeitos centrais na construção de um ambiente emocionalmente saudável (Perrenoud, 1999).

A cultura institucional também deve incorporar mecanismos de avaliação e acompanhamento das competências socioemocionais, considerando que seu desenvolvimento é gradual, processual e relacional. Instrumentos como portfólios reflexivos, autoavaliações, avaliações por pares e devolutivas formativas contribuem para a construção de uma pedagogia da escuta, na qual o aluno é reconhecido em sua integralidade e incentivado a assumir responsabilidade sobre sua trajetória formativa. Tais mecanismos, quando integrados ao projeto pedagógico da escola, promovem uma cultura de cuidado, corresponsabilidade e desenvolvimento humano contínuo (Santos, 2015).

Além disso, é necessário considerar que o desenvolvimento socioemocional está diretamente ligado às condições de vida dos estudantes, especialmente em escolas públicas situadas em contextos de vulnerabilidade social. Questões como insegurança alimentar, violência urbana, discriminação, instabilidade familiar e ausência de políticas públicas afetam profundamente a capacidade dos jovens de lidar com as exigências escolares e profissionais. Nesse sentido, uma cultura institucional comprometida com a equidade precisa reconhecer essas realidades e atuar de forma intersetorial, construindo redes de apoio com serviços de saúde, assistência social e cultura, de modo a garantir que todos os estudantes tenham condições reais de desenvolver suas potencialidades (Adorno, 1995).

A cultura escolar, portanto, é o espaço simbólico e relacional onde se constrói — ou se inviabiliza — o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Ao reconhecê-lo como eixo formativo, as escolas técnicas ampliam sua função social e se tornam verdadeiros espaços de formação de sujeitos capazes de atuar de forma ética, sensível e crítica em um mundo profundamente desigual e em constante transformação.

6.2 Cultura Escolar e Valores na Formação Ética e Cidadã

A cultura escolar desempenha papel decisivo na formação ética e cidadã dos estudantes, especialmente em instituições técnicas voltadas à profissionalização de jovens inseridos em contextos sociais marcados por desigualdades. Essa formação não se limita à abordagem de conteúdos programáticos específicos, como ética profissional ou cidadania, mas está

diretamente relacionada aos valores que orientam as práticas cotidianas da escola e às formas pelas quais esses valores são vivenciados, transmitidos e ressignificados no interior da cultura institucional. Como afirma Libâneo (2009, p. 48), “a formação ética é resultado de um processo coletivo que envolve valores partilhados, exemplos concretos e coerência entre discurso e prática”.

A cultura escolar que prioriza a solidariedade, o respeito às diferenças, a justiça, o diálogo e o compromisso social cria um ambiente propício para a construção de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na transformação da realidade. Esses valores, quando efetivamente incorporados à cultura institucional, transcendem os limites da sala de aula e se manifestam nas formas de organização do espaço escolar, nos processos decisórios, nas práticas avaliativas, nas relações entre professores e alunos e na postura da gestão. Conforme aponta

Nas escolas técnicas, onde a ênfase recai frequentemente sobre o domínio de habilidades específicas para inserção no mercado de trabalho, o risco de negligenciar a dimensão ética e cidadã da formação é elevado. Contudo, preparar jovens apenas para a empregabilidade, sem desenvolver neles a capacidade de agir com responsabilidade social, senso de justiça e consciência crítica, representa uma visão reduzida de educação. A cultura organizacional deve, portanto, resistir às pressões utilitaristas e reafirmar o compromisso da escola com a formação de profissionais comprometidos com o bem comum, com os direitos humanos e com a sustentabilidade socioambiental (Veiga, 2010).

Essa formação ética exige coerência institucional. Uma escola que prega valores democráticos em seus documentos oficiais, mas mantém uma gestão autoritária, práticas discriminatórias ou processos de exclusão silenciosa, mina sua própria credibilidade e compromete a aprendizagem ética dos estudantes. Os alunos aprendem não apenas com aquilo que lhes é ensinado, mas com aquilo que observam e vivenciam no cotidiano escolar. O modo como os conflitos são resolvidos, como a diversidade é tratada e como as vozes dissonantes são acolhidas ou silenciadas revela mais sobre os valores institucionais do que qualquer conteúdo didático.

Iniciativas que promovem o engajamento estudantil em projetos sociais, atividades de voluntariado, fóruns de discussão sobre direitos humanos, assembleias escolares e conselhos participativos são ferramentas importantes para integrar valores éticos à prática pedagógica e à cultura institucional. Essas experiências, quando legitimadas pela gestão e pelos professores, fortalecem a noção de pertencimento, ampliam a responsabilidade coletiva e desenvolvem nos

estudantes a compreensão de que ser cidadão é participar ativamente da vida pública, com espírito crítico, sensibilidade social e compromisso com a justiça (Freire, 1996).

Além disso, a valorização da diversidade é parte indissociável da formação ética. Uma cultura escolar ética reconhece, acolhe e promove as diferenças de gênero, raça, orientação sexual, classe e capacidade, combatendo todas as formas de preconceito e exclusão. Isso exige que os valores da igualdade e da equidade sejam trabalhados de forma transversal, tanto no currículo quanto nas práticas institucionais

A construção de uma cultura institucional voltada à ética e à cidadania também envolve o fortalecimento da escuta e do diálogo como princípios organizadores das relações escolares. Em ambientes onde o medo, o autoritarismo e a punição predominam, não há espaço para a formação de sujeitos éticos, pois a ética exige liberdade, reflexão e responsabilidade. Escolas que promovem espaços de diálogo, mediação de conflitos, rodas de conversa e gestão democrática favorecem a emergência de uma cultura de corresponsabilidade e de construção coletiva das normas de convivência, promovendo valores internalizados e não apenas impostos (Canário, 2008).

Por fim, a avaliação da formação ética e cidadã não deve ser feita por meio de provas ou notas, mas sim por meio da observação das atitudes, da participação ativa dos estudantes, do envolvimento em ações sociais e da capacidade de refletir criticamente sobre si e sobre o mundo. Essa avaliação qualitativa, processual e formativa exige um olhar sensível por parte dos educadores e da gestão, e deve ser parte integrante do projeto pedagógico da escola, articulada às demais dimensões da formação técnica e humana.

6.3 Integração entre Competências Técnicas e Comportamentais

A integração entre competências técnicas e comportamentais representa hoje um dos maiores desafios — e também uma das maiores potências — do ensino técnico. No cenário contemporâneo, não basta que os jovens dominem procedimentos, equipamentos ou linguagens operacionais: o mercado exige deles capacidade de adaptação, inteligência emocional, pensamento crítico e habilidades de relacionamento. Essa integração, no entanto, não acontece de forma automática, tampouco pode ser delegada apenas aos conteúdos disciplinares; ela precisa ser cultivada como uma prática estruturante da cultura organizacional da escola (Krug, 2020).

A formação técnica eficaz é aquela que, ao mesmo tempo em que qualifica os estudantes para exercer funções específicas, os prepara para lidar com as exigências de um mundo de trabalho em constante transformação. Isso significa que o currículo deve ser pensado de forma transversal, com ações pedagógicas que favoreçam a articulação entre o “saber fazer” e o “saber conviver”, entre o domínio técnico e a consciência ética, entre a operação de máquinas e a compreensão do papel social da profissão. Segundo Libâneo (2009, p. 49), “uma formação integral exige que o aluno seja visto como sujeito em processo, e não apenas como força de trabalho em preparação”.

A cultura escolar tem papel central nesse processo porque ela estabelece os sentidos e os valores que orientam o cotidiano da instituição. Se a escola valoriza apenas o desempenho técnico, a disciplina e os resultados quantitativos, ela tende a negligenciar dimensões fundamentais da formação humana. Por outro lado, escolas que legitimam o diálogo, o trabalho em equipe, a criatividade, a escuta e o cuidado criam as condições simbólicas e institucionais para que competências comportamentais se desenvolvam com a mesma força das competências técnicas (Veiga, 2010).

No plano metodológico, a integração entre competências exige práticas pedagógicas que superem a fragmentação disciplinar e promovam aprendizagens ativas, interativas e contextualizadas. Projetos integradores, desafios interdisciplinares, oficinas colaborativas e simulações profissionais são exemplos de estratégias que permitem aos estudantes exercitar, ao mesmo tempo, habilidades técnicas e comportamentais. Tais práticas possibilitam o enfrentamento de situações complexas, a tomada de decisões em grupo e o desenvolvimento da autonomia, favorecendo a construção de competências mais alinhadas às demandas reais do trabalho contemporâneo (Perrenoud, 1999).

Outro aspecto essencial está na formação dos professores. Para promover a integração entre as dimensões técnicas e comportamentais, é necessário que o corpo docente compreenda essa articulação como parte do seu fazer pedagógico. Isso demanda um trabalho institucional forte no sentido de formar e apoiar os professores para que incorporem práticas mais dialógicas, empáticas e centradas no desenvolvimento de competências amplas. Como destaca Gonçalves (2019, p. 57), “não se trata de ensinar ética ou empatia como conteúdo, mas de vivê-los nas relações, nas metodologias e nas avaliações”.

A avaliação, por sua vez, precisa refletir essa integração. Modelos tradicionais, centrados apenas na medição de competências técnicas, reforçam uma lógica reducionista que desvaloriza o desenvolvimento comportamental. Uma cultura institucional coerente com a

formação integral deve adotar instrumentos de avaliação mais qualitativos, contínuos e formativos, capazes de reconhecer avanços nas atitudes, na participação, na cooperação e na resolução de conflitos, sem perder de vista a excelência técnica. Isso exige coragem institucional para revisar rubricas, reformular critérios e ampliar o olhar avaliativo para além do desempenho mecânico (Freire, 1996).

Além disso, a articulação entre as competências técnicas e comportamentais fortalece a identidade profissional dos estudantes, pois permite que eles se reconheçam como sujeitos capazes de atuar com responsabilidade, empatia, inovação e compromisso. Essa autoimagem é fundamental para sua inserção no mercado de trabalho e para a construção de projetos de vida mais amplos.

Por fim, vale destacar que a integração entre competências técnicas e comportamentais não é uma etapa final da formação, mas um eixo contínuo, que deve atravessar toda a trajetória do estudante no ensino técnico. Essa integração só será possível em escolas com cultura organizacional comprometida com a educação como direito, com o trabalho como mediação e com o ser humano como centro do processo. É nesse horizonte que se constrói uma formação profissional verdadeiramente transformadora: aquela que alia excelência técnica, sensibilidade ética e consciência social como partes indissociáveis de um mesmo projeto formativo.

7 POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO ESCOLAR E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO TÉCNICA

As políticas públicas educacionais no Brasil sempre refletiram, em maior ou menor grau, os tensionamentos entre inclusão social e manutenção de privilégios, o que se torna ainda mais evidente quando se observa a trajetória da educação técnica, marcada por ciclos de expansão e retração conforme interesses econômicos e conjunturas políticas, sendo que inserida nesse campo de disputas, a educação técnica estadual ocupa lugar estratégico na formação de jovens oriundos das classes populares, pois combina a promessa de empregabilidade com a expectativa de mobilidade social, no entanto, essa promessa nem sempre se concretiza de maneira equitativa, pois as desigualdades estruturais do país atravessam a escola, condicionam suas práticas e limitam o acesso pleno ao direito à educação de qualidade (Libâneo, 2009, p. 47).

As políticas públicas voltadas à educação profissional e tecnológica ganharam força sobretudo a partir da década de 1990, com a reformulação do ensino médio e com a criação de programas federais como o Pronatec, buscando ampliar a oferta de vagas, diversificar itinerários formativos e aproximar a escola do setor produtivo, contudo, como adverte Veiga (2010, p. 121), “a expansão da oferta, por si só, não garante equidade, tampouco assegura formação integral se não vier acompanhada de políticas de permanência, de valorização da cultura escolar e de enfrentamento das desigualdades sociais que historicamente atravessam a escola pública” e, por isso, a cultura institucional torna-se o espaço no qual essas políticas ganham forma, sendo interpretadas, ajustadas e aplicadas conforme os valores, as crenças e as condições concretas de cada escola.

7.1 Políticas Educacionais e Desigualdade Social: Impactos na Formação Técnica

As políticas públicas educacionais no Brasil sempre refletiram, em maior ou menor grau, os tensionamentos entre inclusão social e manutenção de privilégios, o que se torna ainda mais evidente quando se observa a trajetória da educação técnica, marcada por ciclos de expansão e retração conforme interesses econômicos e conjunturas políticas. Inserida nesse campo de disputas, a educação técnica estadual ocupa lugar estratégico na formação de jovens oriundos das classes populares, pois combina a promessa de empregabilidade com a expectativa de mobilidade social. No entanto, essa promessa nem sempre se concretiza de maneira equitativa, pois as desigualdades estruturais do país atravessam a escola, condicionam suas práticas e limitam o acesso pleno ao direito à educação de qualidade (Libâneo, 2009).

As políticas públicas voltadas à educação profissional e tecnológica ganharam força sobretudo a partir da década de 1990, com a reformulação do ensino médio e com a criação de programas federais como o Pronatec. Essas iniciativas buscaram ampliar a oferta de vagas, diversificar itinerários formativos e aproximar a escola do setor produtivo. No entanto, como adverte Veiga (2010, p. 121), “a expansão da oferta, por si só, não garante equidade, tampouco assegura formação integral se não vier acompanhada de políticas de permanência, de valorização da cultura escolar e de enfrentamento das desigualdades sociais que historicamente atravessam a escola pública”.

Nos estados, a implementação de políticas voltadas ao ensino técnico tem oscilado entre investimentos significativos e períodos de negligência, sendo que a presença de escolas técnicas em regiões periféricas e rurais continua limitada, assim como a infraestrutura disponível, a qualificação docente e os recursos didáticos. Esse cenário evidencia que o acesso à educação técnica de qualidade ainda é desigual e seletivo, o que reforça os ciclos de exclusão social. Como destaca Santos (2015, p. 48), “os jovens mais pobres continuam sendo os mais penalizados, enfrentando obstáculos que vão desde a precariedade dos transportes até a ausência de redes de apoio para permanecer na escola”.

A cultura organizacional das escolas técnicas, quando comprometida com a equidade, atua como mediadora entre as políticas públicas e as condições reais dos estudantes, transformando limitações em estratégias de resistência e inovação. Escolas que criam mecanismos internos de acolhimento, programas de monitoria, ações de escuta ativa e articulação com serviços públicos demonstram que a política educacional também se constrói no cotidiano das instituições, nas escolhas da gestão e nas práticas dos professores.

É fundamental compreender que a desigualdade social não se apresenta na escola apenas como falta de recursos materiais, mas como conjunto de marcadores que interferem na autoestima, nas expectativas e na participação dos alunos: a fome, a violência doméstica, o racismo, o machismo e a exclusão digital estão presentes nas mochilas invisíveis que cada estudante carrega. Por isso, as políticas públicas precisam ir além da expansão da matrícula e assumir o compromisso com o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade, criando condições objetivas para que todos os jovens tenham a mesma chance de se formar com dignidade e reconhecimento (Adorno, 1995).

No plano institucional, isso implica revisar os indicadores de desempenho, adotar critérios de avaliação mais justos, fortalecer a gestão democrática e promover ações afirmativas que garantam representatividade e inclusão. Também é preciso investir em formação docente

voltada à equidade, ao trabalho interdisciplinar e à construção de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças. Conforme Perrenoud (1999, p. 70), “ensinar todos da mesma forma é injusto quando os pontos de partida são desiguais; a justiça exige diferenciação pedagógica e compromisso com o sucesso de cada estudante”.

A intersectorialidade deve ser um princípio das políticas públicas voltadas à educação técnica. Isso significa articular escola, saúde, assistência social, cultura e trabalho em redes de proteção e desenvolvimento integral. Uma escola técnica isolada, sem diálogo com os territórios e com as demandas das juventudes, dificilmente conseguirá cumprir sua função social. A cultura institucional deve refletir esse princípio, transformando a escola em polo de articulação comunitária, capaz de promover não apenas a formação técnica, mas também o protagonismo juvenil, a cultura da paz e o fortalecimento da cidadania ativa (Gonçalves, 2019).

Por fim, é preciso destacar que políticas públicas orientadas pela equidade não se realizam apenas no papel, mas exigem escolas com culturas democráticas, lideranças pedagógicas sensíveis e profissionais comprometidos com a transformação social. A justiça educacional só se efetiva quando a escola reconhece as desigualdades, recusa a meritocracia excludente e assume o compromisso ético com a formação integral de todos os seus alunos, independentemente de suas condições de origem. É esse o sentido mais profundo da educação pública e da missão das escolas técnicas no Brasil.

7.2 A Gestão Escolar como Instrumento de Transformação Cultural

A gestão escolar, compreendida para além da função administrativa, é uma instância estratégica de mediação entre as políticas públicas, o projeto pedagógico e a cultura organizacional da escola. Quando exercida de forma democrática, reflexiva e participativa, torna-se um potente instrumento de transformação cultural, capaz de romper com padrões autoritários, práticas excludentes e visões tecnicistas ainda presentes em muitas instituições de ensino técnico. Como destaca Libâneo (2009, p. 50), “a gestão não é apenas um conjunto de técnicas, mas uma prática política e pedagógica que traduz valores, crenças e concepções de mundo”.

No contexto da educação técnica, a gestão escolar enfrenta o desafio de articular os objetivos da formação profissional com os princípios da educação pública, promovendo ao mesmo tempo eficiência, qualidade, inclusão e desenvolvimento humano. Isso exige visão estratégica, capacidade de liderança pedagógica e compromisso ético com a superação das

desigualdades sociais e educacionais que atravessam o cotidiano escolar. Uma gestão escolar verdadeiramente transformadora é aquela que compreende a cultura institucional como campo de disputas simbólicas e atua para construir sentidos compartilhados de pertencimento, participação e emancipação (Schein, 1985).

A cultura escolar não se transforma apenas com normas ou decretos, mas com práticas coerentes, escuta ativa, transparência nos processos decisórios e valorização da diversidade. Cabe à gestão fomentar espaços de diálogo e deliberação, promover a escuta de professores, estudantes e funcionários, e garantir que os diferentes segmentos da comunidade escolar possam influenciar efetivamente os rumos da instituição. Como observa Canário (2008, p. 80), “uma escola democrática não é aquela em que todos concordam, mas aquela em que todos têm voz e vez para participar da construção coletiva do projeto educativo”.

Nesse sentido, o fortalecimento dos conselhos escolares, grêmios estudantis, núcleos pedagógicos e comissões internas é fundamental para democratizar a gestão e transformar a cultura institucional. Essas instâncias não devem funcionar apenas como órgãos formais, mas como espaços de aprendizado democrático, onde se praticam a argumentação, o respeito à diferença, a responsabilidade coletiva e a construção de consensos. Tais vivências são decisivas para a formação cidadã dos estudantes e para a consolidação de uma cultura escolar comprometida com a justiça, a equidade e o bem comum (Freire, 1996).

A gestão também deve atuar de forma integrada com o corpo docente, promovendo formações continuadas, incentivando práticas pedagógicas inovadoras e apoiando os professores em suas demandas profissionais e pessoais. Isso implica reconhecer o professor como sujeito de saber e de transformação, e não apenas como executor de planos e metas.

Outro aspecto fundamental da gestão transformadora é a articulação com as famílias e com a comunidade local. A escola técnica não pode se fechar em si mesma, nem se limitar a reproduzir exigências do mercado; ela precisa estabelecer vínculos com o território, reconhecer os saberes populares e construir alianças com organizações sociais, instituições culturais e serviços públicos. Essas parcerias ampliam o repertório formativo da escola, fortalecem sua legitimidade social e contribuem para a construção de uma cultura institucional mais aberta, plural e integrada à realidade dos estudantes (Gonçalves, 2019).

A gestão escolar também precisa estar atenta aos processos de exclusão simbólica, que muitas vezes se manifestam nas formas de tratamento, nas expectativas projetadas sobre determinados alunos, nos silêncios institucionais frente à violência de gênero, ao racismo e à LGBTfobia. Combater essas formas sutis — porém devastadoras — de exclusão exige coragem

institucional, clareza ética e ações afirmativas permanentes. Uma cultura organizacional que se pretende democrática e inclusiva não pode se omitir diante das violências cotidianas que afetam a dignidade e o pertencimento dos sujeitos escolares (Adorno, 1995).

Por fim, é importante destacar que a gestão escolar transformadora não atua sozinha. Ela precisa de respaldo institucional, de políticas públicas consistentes e de uma rede de apoio capaz de sustentar mudanças duradouras. Mas, ainda que inserida em contextos adversos, uma gestão comprometida com a equidade, a democracia e a formação integral é capaz de produzir rupturas significativas, reinventar práticas e inaugurar novas possibilidades de ser escola.

7.3 Cultura Institucional, Políticas Públicas e Democratização do Acesso

Ao tratar da cultura institucional como alicerce das políticas públicas em educação técnica, é necessário recorrer a uma análise mais densa sobre como se configura essa relação dentro da dinâmica escolar, especialmente no que diz respeito à democratização do acesso e à permanência com qualidade. Nesse contexto, Freire (1996, p. 91) sintetiza o papel emancipador da educação pública:

Não é possível pensar em educação transformadora sem pensar no sujeito histórico que aprende. A escola deve ser o lugar onde se constrói, se questiona e se refaz a cultura, onde todos têm o direito de pertencer, aprender, ensinar e transformar. Isso só se torna viável quando a gestão é sensível ao contexto, ao território e à singularidade dos estudantes, e quando os educadores compreendem que ensinar é um ato ético e político, não neutro. A cultura institucional deve, portanto, ser aberta, dialógica, questionadora e comprometida com os excluídos.

Essa reflexão remete diretamente ao papel das políticas públicas que, embora formalizadas em marcos legais e diretrizes curriculares, só se efetivam por meio da mediação da cultura institucional. A escola é o território onde essas políticas se territorializam, onde ganham forma prática e concreta, sendo adaptadas às realidades sociais dos estudantes. A gestão escolar, nesse cenário, torna-se o principal operador dessa mediação, convertendo diretrizes em práticas, metas em rotinas, discursos em experiências vividas. Para isso, a cultura organizacional precisa ser aberta ao novo, flexível diante das mudanças e comprometida com a equidade (Schein, 1985).

Entretanto, há uma tensão constante entre a padronização proposta pelas políticas educacionais de caráter tecnocrático e a complexidade vivida nas escolas públicas técnicas, que

lidam com desigualdades históricas e demandas sociais urgentes. A gestão escolar transformadora, nesse contexto, precisa operar com criatividade política, negociando com as contradições, garantindo autonomia pedagógica e protegendo a escola dos riscos da lógica produtivista que transforma educação em mercadoria. Como destaca Apple (2005, p. 68), “quando a escola assume apenas a função de preparar para o mercado, perde-se a potência crítica da formação, e a educação pública se esvazia de seu caráter emancipador”.

O conceito de equidade precisa, portanto, ser incorporado não apenas nas normativas, mas na cultura institucional. Isso exige, entre outras ações, práticas de acolhimento, escuta ativa, combate ao preconceito e construção de redes de apoio à aprendizagem. Os estudantes de escolas técnicas públicas não são um público homogêneo: carregam histórias, dores, lutas e potências que precisam ser reconhecidas como parte do processo formativo. A cultura organizacional comprometida com a justiça não vê a diferença como problema, mas como riqueza pedagógica, como potencial de transformação (Canário, 2008).

A construção de uma cultura institucional democrática também demanda tempo, continuidade e clareza de projeto. Mudanças reais não acontecem por decretos ou por trocas de gestor, mas pela sedimentação de valores, práticas e sentidos compartilhados. Por isso, a gestão escolar precisa ser capaz de formar lideranças internas, promover a memória institucional, registrar boas práticas e criar espaços permanentes de reflexão sobre a missão da escola. O sentido público da educação técnica depende da capacidade da escola de resistir à precarização e afirmar-se como espaço de formação humana e transformação social (Krug, 2020).

Com isso, torna-se evidente que a articulação entre políticas públicas, gestão escolar e cultura institucional é o eixo estruturante para garantir a equidade na educação técnica. As práticas escolares, quando alinhadas a um projeto político-pedagógico emancipador, têm o poder de subverter lógicas de exclusão e afirmar novos modos de estar no mundo. E isso só é possível quando há coragem institucional para enfrentar desigualdades e afirmar, com radicalidade, o direito de todos à educação de qualidade.

8 ESTUDO DE CASO: A CULTURA ORGANIZACIONAL DO CENTRO PAULA SOUZA

Com o objetivo de aprofundar a análise acerca da relação entre cultura organizacional, formação profissional e inserção no mundo do trabalho, este capítulo apresenta um estudo de caso do Centro Paula Souza. A escolha da instituição justifica-se por sua relevância no cenário da educação profissional e tecnológica no Estado de São Paulo, bem como pelos resultados expressivos alcançados em termos de empregabilidade e reconhecimento social de seus egressos. O estudo de caso permite compreender, a partir de uma perspectiva institucional, como os valores, práticas e estratégias organizacionais influenciam os processos formativos e contribuem para a articulação entre o ensino técnico e as demandas do mercado de trabalho contemporâneo.

8.1 Contextualização Histórica e Institucional

O Centro Paula Souza (CPS) constitui-se como uma autarquia estadual vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo, responsável pela gestão das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e das Faculdades de Tecnologia (Fatecs). Criado em 1969, o CPS consolidou-se ao longo das décadas como uma das principais referências nacionais em educação profissional e tecnológica, atendendo atualmente centenas de unidades educacionais e um contingente expressivo de estudantes em cursos técnicos e superiores de tecnologia.

A trajetória institucional do CPS evidencia um processo contínuo de adaptação organizacional às transformações econômicas, sociais e produtivas do Estado de São Paulo. Inicialmente estruturado de forma mais centralizada, o Centro passou por um processo de descentralização administrativa e pedagógica, buscando alinhar sua oferta formativa às demandas regionais e setoriais do mercado de trabalho. Tal movimento dialoga com a compreensão de que organizações educacionais precisam desenvolver capacidade adaptativa para responder a contextos produtivos dinâmicos (SCHEIN, 1985).

Políticas públicas e marcos legais que impactaram a educação profissional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a expansão do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e iniciativas estaduais voltadas à ampliação do ensino técnico integrado ao ensino médio, contribuíram para fortalecer uma

cultura institucional orientada à inovação pedagógica e à empregabilidade. Mais recentemente, programas como o CPS Carreiras refletem a incorporação de ferramentas digitais e parcerias com o setor produtivo como estratégias organizacionais para ampliar a inserção profissional dos estudantes e egressos.

8.2 Características da Cultura Organizacional do Centro Paula Souza

A cultura organizacional do CPS pode ser analisada à luz do modelo de valores concorrentes proposto por Cameron e Quinn (2011), o qual identifica diferentes tipologias culturais nas organizações. Nesse sentido, observa-se que o CPS apresenta características predominantes das culturas do tipo clã e adhocracia, combinando elementos de colaboração, pertencimento institucional e inovação.

A cultura do tipo clã manifesta-se por meio do fortalecimento das relações interpessoais, da valorização do trabalho coletivo e do sentimento de pertencimento à instituição, aspectos frequentemente observados nas unidades de ensino técnico. Já os elementos da adhocracia revelam-se na busca constante por inovação pedagógica, na flexibilização curricular, nas parcerias com empresas e na adoção de novas tecnologias educacionais, o que favorece a adaptação da formação profissional às exigências do mercado de trabalho contemporâneo.

A atuação das lideranças institucionais, especialmente de coordenadores e gestores pedagógicos, assume papel relevante na consolidação dessa cultura organizacional. Conforme apontam autores como Bass e Avolio (1995), estilos de liderança transformacional tendem a fortalecer o engajamento, a motivação e o alinhamento entre valores organizacionais e objetivos institucionais, aspectos identificáveis nas práticas de gestão adotadas em diversas unidades do CPS.

8.3 Impactos da Cultura Organizacional na Formação Profissional e na Inserção dos Egressos

Os impactos da cultura organizacional do CPS refletem-se diretamente nos indicadores de empregabilidade e na trajetória profissional de seus egressos. Dados institucionais apontam elevados índices de inserção no mercado de trabalho após a conclusão dos cursos, especialmente quando comparados à situação ocupacional anterior à formação técnica ou tecnológica. Tal resultado reforça a ideia de que ambientes organizacionais educacionais

alinhados às demandas produtivas contribuem de maneira significativa para a qualificação profissional dos estudantes (DELUIZ, 1995).

A ênfase em metodologias práticas, projetos integradores, estágios e parcerias com empresas favorece o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais valorizadas pelo mercado de trabalho, como autonomia, trabalho em equipe e capacidade de resolução de problemas. Nesse contexto, a cultura organizacional do CPS atua como mediadora entre a formação escolar e o mundo do trabalho, aproximando o processo educativo das realidades organizacionais nas quais os egressos irão atuar.

Além disso, iniciativas institucionais voltadas à orientação profissional e à inserção laboral, como plataformas de intermediação de vagas, mentorias e programas de relacionamento com empresas, fortalecem a transição escola-trabalho e ampliam as oportunidades de empregabilidade, evidenciando a centralidade da cultura organizacional na construção dessas estratégias.

8.4 Fidelização Geracional e Reconhecimento Institucional

Um aspecto relevante observado no contexto do CPS refere-se à fidelização geracional, caracterizada pela recorrência de estudantes provenientes de uma mesma família nas unidades da instituição. Esse fenômeno pode ser interpretado como reflexo da confiança social construída em torno da qualidade da formação oferecida e dos resultados obtidos em termos de inserção profissional.

Do ponto de vista da cultura organizacional, a fidelização geracional indica a consolidação de uma identidade institucional forte, sustentada por valores compartilhados, resultados concretos e reconhecimento social. Conforme Schein (1985), culturas organizacionais consolidadas tendem a perpetuar-se por meio de processos de socialização e legitimação simbólica, nos quais os próprios membros e ex-membros da organização atuam como difusores de seus valores e práticas.

No caso do CPS, essa dinâmica reforça a imagem institucional da educação técnica como um caminho viável e eficaz para a ascensão profissional, contribuindo para a manutenção da demanda pelos cursos oferecidos e para o fortalecimento do papel da instituição no sistema educacional e produtivo paulista.

8.5 Considerações Analíticas do Estudo de Caso

O estudo de caso do Centro Paula Souza evidencia que a cultura organizacional das instituições de ensino técnico exerce papel central na articulação entre formação profissional e mundo do trabalho. Ao combinar práticas colaborativas, inovação pedagógica e forte vínculo com o setor produtivo, o CPS constrói um ambiente institucional favorável ao desenvolvimento de competências alinhadas às demandas contemporâneas.

Assim, a análise reforça a compreensão de que a escola técnica, enquanto organização educacional, não apenas transmite conhecimentos técnicos, mas também socializa valores, normas e comportamentos que influenciam a trajetória profissional dos estudantes, contribuindo para uma inserção mais qualificada e sustentável no mercado de trabalho.

9 PRODUTO TÉCNICO: PROJETO PEDAGÓGICO TRANSVERSAL PARA O ENSINO PROFISSIONAL

A elaboração deste produto técnico fundamenta-se na premissa de que a educação profissional não deve se restringir à transmissão de conteúdos procedimentais, mas sim atuar como um agente de aculturação do estudante ao ambiente organizacional. Diante das lacunas identificadas na articulação entre o currículo escolar e as dinâmicas do mercado de trabalho, apresenta-se a seguir uma proposta de intervenção pedagógica que visa sistematizar essa transição. O projeto aqui delineado busca converter os achados teóricos desta pesquisa em uma ferramenta aplicável e replicável, capaz de reorientar as práticas formativas sob a ótica da transversalidade e da competência profissional integral.

9.1 Apresentação do Projeto

O Projeto Pedagógico Transversal (PPT) é uma intervenção pedagógica inovadora para Escolas Estaduais de Ensino Técnico (ex: Etecs do Centro Paula Souza), que integra cultura organizacional, competências técnicas/ socioemocionais e empregabilidade. Com duração semestral (120h/aula), o PPT operacionaliza a transição escola-mercado de trabalho via metodologias ativas, simulando dinâmicas reais de trabalho. Aplicável em unidades com mais de 200 alunos, promove replicabilidade regional via adaptação modular.

9.2 Justificativa

A pertinência do Projeto Pedagógico Transversal (PPT) fundamenta-se na lacuna estrutural entre os currículos fragmentados das escolas técnicas e as demandas contemporâneas do setor produtivo por competências híbridas (técnicas e socioemocionais). A educação profissional brasileira, conforme preconiza a LDB (Lei nº 9.394/1996, art. 36) e a BNCC, não pode restringir-se à transmissão procedimental, devendo atuar como agente de aculturação organizacional, preparando o estudante para as dinâmicas reais do ambiente laboral.

A proposta responde à necessidade de superar o modelo tradicional de ensino compartimentalizado, promovendo a transversalidade que articula formação técnica específica, cultura organizacional escolar e princípios éticos-cidadãos. Observa-se, nas instituições de excelência, como o Centro Paula Souza, uma cultura de “trabalhabilidade” que inspira

confiança geracional, evidenciada pela preferência de egressos em direcionar irmãos e filhos às mesmas unidades escolares.

O PPT posiciona-se, portanto, como intervenção estratégica para mitigar o “choque de realidade” enfrentado pelos jovens no primeiro emprego, fortalecendo a identidade profissional e o elo escola-mercado de trabalho. Sua concepção modular garante replicabilidade em diferentes contextos regionais, respeitando as especificidades econômicas e sociais de cada comunidade escolar.

9.3 Objetivos do Projeto

Os objetivos do Projeto Pedagógico Transversal (PPT) orientam-se pela necessidade de promover uma formação integral que transcenda a dicotomia entre competências técnicas e organizacionais, estabelecendo uma ponte estrutural entre o ambiente escolar e as exigências do mercado de trabalho. Essa diretriz conceitual assegura que cada ação proposta esteja alinhada à missão transformadora da educação profissional, conforme preconizam a LDB e as diretrizes da educação técnica brasileira.

9.3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral do PPT é consolidar uma formação híbrida, que supere a fragmentação curricular entre as disciplinas de base comum e as tecnológicas. Visa-se criar uma identidade profissional no discente que dialogue com a equidade, os Direitos Humanos e a eficiência organizacional.

A fase 1 (Mês 1 – Formação Docente, 20h), dedica-se à capacitação intensiva do corpo docente, abrangendo workshops práticos sobre metodologias ativas (PBL role-playing), utilização da Matriz de Competências Socioemocionais e planejamento conjunto dos Projetos Integradores (PI), culminando na elaboração de roteiros padronizados por disciplina para assegurar alinhamento transversal aos eixos estruturantes do PPT.

Na fase 2 (Meses 2-4 – Execução PI/PBL, 80h) ocorre a implementação propriamente dita, com a execução dos quatro módulos sequenciais por meio de Projetos Integradores semestrais e Aprendizagem Baseada em Problemas, nos quais os alunos confrontam dilema organizacionais reais fornecidos por empresas parceiras, demandando síntese interdisciplinar e aplicação prática dos conteúdos sob supervisão docente monitorada.

A fase 3 (Mês 5 – Simulações + Feedback Empresarial, 20h) consolida os ganhos por meios de simulações avançadas de processos seletivos e dinâmicas de feedback 360º envolvendo empresas parceiras, egressos mentores e coordenadores, permitindo ajustes finais e validação externa da preparação dos discentes para o mercado de trabalho.

A avaliação adota abordagem por competências, operacionalizada através de rubrica escalonada (1-5) que pondera Desempenho Técnico (40%), Proatividade e Iniciativa (30%) e Desempenho em Equipe (30%), complementada por portfólio digital individual, auto avaliação reflexiva e avaliação paritária entre pares, indicadores institucionais de sucesso incluem taxa de efetivação de estagiários superior a 70% , Net Promoter Score (NPS) de egressos acima de 80 e aumento nas indicações familiares para a unidade escolar, monitorados via plataforma digital integrada ao CPS Carreiras.

Essa estruturação garante avaliação formativa contínua (durante os módulos) e sumativa certificada (ao final), aproximando os critérios escolares das práticas de gestão de desempenho corporativas modernos.

9.4 Atores Envolvidos

Os atores envolvidos neste projeto compõem uma rede colaborativa que articula escola, mercado de trabalho e comunidade, condição indispensável para a efetiva inserção profissional dos estudantes. A proposta pressupõe corresponsabilidade entre sujeitos internos e externos à unidade escolar, de modo a garantir que o processo formativo reflita tanto nas exigências organizacionais quanto as especificidades do território.

No âmbito interno, o projeto conta com um coordenador do PPT, responsável pela gestão geral da proposta, articulação entre os módulos, acompanhamento dos indicadores e interlocução com a equipe gestora da escola. Os docentes, organizados em equipe multidisciplinar, planejam e executam os Projetos Integradores, aplicam as metodologias ativas e realizam a avaliação por competências, atuando como mediadores da aprendizagem e da cultura organizacional. Os alunos, por sua vez, são protagonistas do processo, participando ativamente das atividades, simulações, autoavaliações e construção de portfólios formativos.

No âmbito externo, destacam-se os egressos mentores, convidados a compartilhar suas trajetórias profissionais, desafios e aprendizados, atuando como referências concretas para os estudantes em formação. As empresas parceiras, selecionadas conforme a vocação econômica da região, colaboram com a proposição de casos reais, participação em bancas avaliativas,

ofertas de visitas técnicas e quando possível, oportunidades de estágio e emprego. A comunidade local também é considerada ator relevante, especialmente em projetos que envolvem demandas sociais do território, fortalecendo o vínculo da escola com o seu entorno. De forma geral, estabelece-se uma lógica e mentoria mútua entre escola e mercado, em que todos aprendem e se transformam a partir dessa interação.

9.5 Recursos e Infraestrutura

A execução do PPT demanda a organização criteriosa de recursos humanos, materiais e de infraestrutura, garantindo condições adequadas para o desenvolvimento das atividades previstas sem onerar de forma desproporcional a rotina da escola. A proposta foi pensada para maximizar o uso de recursos já disponíveis nas unidades de ensino técnico, complementados por ferramentas acessíveis e de baixo custo.

9.5.1 Recursos Humanos

Em termos de recursos humanos para a execução do projeto, serão necessários:

- Coordenador do PPT (1): 20h/semana dedicadas à gestão geral, articulação com parceiros externos e monitoramento de resultados.
- Docentes envolvidos (6/turma): planejamento interdisciplinar, execução dos módulos e aplicação de metodologias ativas.
- Egressos voluntários (10/ano): mentoria em palestras, rodas de conversa e avaliações formativas.

9.5.2 Recursos Materiais

Os recursos materiais necessários para a execução do projeto, são os seguintes:

- Laboratórios escolares existentes: adaptados para simulações de ambientes produtivos e organizacionais.
- Softwares gratuitos: Trello (Gestão de Projetos Integradores), Canva (Portfólios digitais).
- Recursos financeiros: angariar recursos através de parcerias institucionais.

9.5.3 Infraestrutura física

Quanto à infraestrutura necessária para o desenvolvimento do projeto, serão necessários:

- Salas de aula, laboratórios e auditórios.
- Equipamentos: Wi-fi, projetores multimídia ou televisores e computadores.

9.6 Resultados Esperados

Ao consolidar essa proposta, espera-se que o Projeto Pedagógico Transversal atue como um catalisador de empregabilidade e maturidade profissional. Entre os resultados projetados, destaca-se a redução significativa do "choque de realidade" no primeiro emprego, entregando ao mercado um egresso mais seguro e plenamente adaptado às hierarquias e fluxos de trabalho. Além disso, a iniciativa fortalece a identidade institucional da unidade escolar, que passa a ser reconhecida como um elo vital do arranjo produtivo local. Como indicadores qualitativos e quantitativos de sucesso, prevê-se o aumento nas taxas de efetivação de estagiários e uma melhora sensível no *feedback* das empresas parceiras em relação ao perfil técnico e comportamental dos formandos.

Ressalta-se que o produto técnico proposto não se configura como um modelo fechado, mas como uma proposta orientadora, passível de adaptações e aprimoramentos, podendo subsidiar futuras práticas pedagógicas no âmbito do ensino profissional.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos propostos nesta pesquisa, foi possível analisar a formação profissional como elemento central no processo de preparação do egresso para o mercado de trabalho. Observou-se que a articulação entre teoria e prática, aliada a uma cultura organizacional e escolar comprometida com a formação integral do estudante, contribui significativamente para o desenvolvimento de competências técnicas, sociais e humanas.

Dessa forma, os objetivos estabelecidos foram atendidos na medida em que o estudo permitiu refletir criticamente sobre o papel das instituições de ensino profissional na formação do egresso e sua inserção em contextos organizacionais diversos.

O presente trabalho teve como objetivo analisar a cultura organizacional das escolas estaduais de ensino técnico e sua influência na formação profissional dos estudantes e em sua inserção no mundo do trabalho. Partindo de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, buscou-se compreender de que modo os elementos culturais presentes nas instituições de ensino técnico impactam os processos formativos e a preparação dos egressos para as demandas do mercado de trabalho contemporâneo.

A análise da formação profissional torna-se mais consistente quando articulada ao mundo organizacional, uma vez que as instituições de ensino também se configuram como organizações, inseridas em contextos sociais, culturais e econômicos mais amplos. Nesse sentido, a cultura organizacional exerce influência direta sobre as práticas pedagógicas, as relações interpessoais e os processos formativos desenvolvidos no ambiente escolar. Compreender a escola sob essa perspectiva organizacional permite ampliar o olhar sobre a formação técnica, indo além dos conteúdos curriculares formais.

Ao considerar essa abordagem, compreende-se que a formação do estudante não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve a internalização de valores, normas e comportamentos que refletem tanto a cultura escolar quanto as exigências do mundo do trabalho. Assim, a cultura organizacional das escolas técnicas desempenha papel central na construção de competências profissionais e socioemocionais, contribuindo para a preparação do estudante para contextos profissionais diversos e dinâmicos.

Os resultados obtidos apontam para a urgência de políticas públicas que considerem a cultura organizacional como componente estratégico da qualidade da educação técnica. Não

basta ampliar vagas ou padronizar currículos se a cultura escolar permanecer atravessada por práticas discriminatórias, desvalorização dos sujeitos ou ausência de escuta. É preciso investir em formação continuada dos gestores, fortalecer a gestão democrática, reconhecer a diversidade dos territórios e garantir que o projeto pedagógico seja, de fato, construído com a comunidade escolar. As escolas que conseguiram transformar suas culturas internas o fizeram por meio de processos coletivos, pactos institucionais e abertura ao diálogo. Essas experiências demonstram que a mudança é possível quando há coragem institucional, clareza de projeto e compromisso com a justiça educacional.

Diante disso, recomenda-se que as Secretarias Estaduais de Educação desenvolvam diagnósticos participativos sobre a cultura organizacional de suas escolas técnicas, promovam espaços permanentes de formação e reflexão para equipes gestoras e docentes e criem mecanismos de escuta qualificada dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade. Também se recomenda que as avaliações institucionais incluam indicadores de equidade, clima escolar e participação democrática, indo além dos indicadores tradicionais de desempenho. Por fim, sugere-se que novas pesquisas aprofundem a relação entre cultura institucional e inserção no mercado de trabalho a partir da perspectiva dos próprios egressos, acompanhando suas trajetórias profissionais ao longo do tempo. Isso permitiria avaliar não apenas os resultados imediatos da formação técnica, mas também seus impactos duradouros na vida dos sujeitos.

Assim, reafirma-se que a cultura organizacional não é um elemento periférico, mas o coração pulsante da escola, onde se definem os sentidos da formação, os modos de ser professor, aluno e gestor e as possibilidades reais de construção de uma educação técnica pública, democrática e transformadora.

Como contribuição prática, o trabalho propôs um produto técnico na forma de um projeto pedagógico transversal, com potencial de aplicação em instituições de ensino técnico, visando fortalecer a integração entre formação profissional, cultura organizacional e demandas do mercado de trabalho. Ressalta-se que, embora o estudo não tenha contemplado pesquisa empírica com sujeitos, suas análises oferecem subsídios relevantes para reflexões futuras e para o aprimoramento das práticas pedagógicas e organizacionais no âmbito do ensino técnico estadual.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para o debate acadêmico sobre cultura organizacional e educação profissional, destacando a importância de compreender as escolas técnicas como organizações formativas estratégicas na preparação de jovens para os desafios

do mundo do trabalho e para a construção de trajetórias profissionais mais conscientes e qualificadas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Educação após Auschwitz. *In: Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos, educadores e a função social da escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. **Improving organizational effectiveness through transformational leadership**. Thousand Oaks: Sage, 1993.
- BENEVIDES, M. V. Educação para a cidadania e direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 565-572, set./dez. 2007.
- BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Anuário Estatístico do Brasil. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 out. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012.
- CAMERON, K. S.; QUINN, R. E. **Diagnosing and changing organizational culture: Based on the Competing Values Framework**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- CANÁRIO, R. **A Escola: das promessas às incertezas**. Educação Unisinos, São Leopoldo: UNISINOS, v. 2, n. 12, p. 73-81, ago. 2008.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DEAL, T. E.; KENNEDY, A. A. **Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1982.
- DELUIZ, N. Formação do trabalhador: produtividade e cidadania. **Educação & Sociedade**, Shape, 1995.
- DENISON, D. R. Organizational culture: can it be a key lever for driving organizational change? *In: CARTWRIGHT, S.; COOPER, C. L. (Ed.). The Blackwell Handbook of Organizational Culture*. London: Wiley, 2000.

- DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- GONÇALVES, A. R. A formação técnica e a inovação: um caminho para o desenvolvimento. **Revista de Educação e Tecnologia**, v. 15, n. 1, p. 45-60, 2019.
- HOFSTEDE, G.; HOFSTEDE, G. J.; MINKOV, Michael. **Cultures and Organizations: Software of the Mind**. 3. ed. New York: McGraw-Hill, 2010.
- JACKSON, P. W. **La vida en las aulas**. 4. ed. Madrid: Morata, 1996.
- KRUG, H. N. Formação docente e educação profissional: desafios e perspectivas. *In*: KRUG, H. N. **Educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Unesp, 2020. p. 75–95.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Presente! Revista de Educação**, CEAP-Salvador (BA), jan/abr 2009.
- NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PAINE, L. S. Managing for Organizational Integrity. **Harvard Business Review**, v. 72, n. 2, p. 106-117, mar./abr. 1994.
- PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, A. O papel da educação técnica na empregabilidade juvenil. **Cadernos de Educação**, v. 10, n. 1, p. 45–60, 2015.
- SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança: uma visão dinâmica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1985.
- SILVA, J. R.; CARDOSO, M. S. **Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas para a inserção no mercado de trabalho**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2021.
- TREVIÑO, L. K.; WEAVER, G. R.; REYNOLDS, S. J. Behavioral Ethics in Organizations: A Review. **Journal of Management**, v. 32, n. 6, p. 951-990, 2005.
- VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

GLOSSÁRIO

Cultura organizacional – Conjunto de valores, crenças, práticas, símbolos e normas compartilhados por membros de uma instituição, que orientam comportamentos e moldam as relações dentro do ambiente escolar.

Educação profissional técnica – Modalidade de ensino voltada à formação de competências específicas para o exercício de atividades no mundo do trabalho, geralmente vinculada ao nível médio de ensino.

Equidade educacional – Princípio que busca garantir condições justas para todos os estudantes, considerando as diferentes necessidades e contextos sociais, com o objetivo de superar desigualdades estruturais.

Formação integral – Perspectiva educacional que considera o ser humano em sua totalidade, integrando aspectos cognitivos, emocionais, sociais, éticos e técnicos no processo de aprendizagem.

Gestão democrática – Modelo de administração escolar pautado na participação coletiva, na transparência das decisões e no envolvimento da comunidade escolar na construção do projeto pedagógico.

Inserção no mercado de trabalho – Processo de transição do estudante da escola para o mundo do trabalho, incluindo oportunidades de emprego, estágios, empreendedorismo ou outras formas de atuação profissional.

Políticas públicas educacionais – Conjunto de ações, leis, programas e diretrizes formuladas por órgãos governamentais com o objetivo de organizar, regulamentar e promover a educação no país.

Projeto Político-Pedagógico (PPP) – Documento que orienta as práticas educativas de uma escola, expressando sua identidade, seus objetivos, valores, metas e estratégias pedagógicas.

Competências socioemocionais – Habilidades relacionadas ao autoconhecimento, à empatia, ao trabalho em equipe, à resiliência e ao autocontrole, fundamentais para a convivência e a inserção social e profissional.

Práticas pedagógicas – Conjunto de métodos, estratégias, interações e ações desenvolvidas por educadores no processo de ensino-aprendizagem.