



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS SALGUEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

MONIQUE FIGUEREDO DOS SANTOS

**REALIZAÇÃO DE ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REFLEXÕES A PARTIR DAS
VIVÊNCIAS EM UMA CIDADE DE PEQUENO PORTE**

SALGUEIRO/PE

2026



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
SERTÃO PERNAMBUCANO - CAMPUS SALGUEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

MONIQUE FIGUEREDO DOS SANTOS

**REALIZAÇÃO DE ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REFLEXÕES A PARTIR DAS
VIVÊNCIAS EM UMA CIDADE DE PEQUENO PORTE**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão
Pernambucano, como parte dos requisitos
para a conclusão do curso de
Especialização em Docência na Educação
Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda
Delvalhas Piccolo.

SALGUEIRO/PE

2026

S111 SANTOS, MONIQUE FIGUEREDO.

REALIZAÇÃO DE ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REFLEXÕES A PARTIR DAS VIVÊNCIAS EM UMA CIDADE DE PEQUENO PORTE / MONIQUE FIGUEREDO SANTOS. - Salgueiro, 2025.
45 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Fernanda Delvalhas Piccolo.

1. Educação Profissional. 2. Estágio. 3. cidades de pequeno porte. I. Título.

CDD 370.113



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS SALGUEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

MONIQUE FIGUEREDO DOS SANTOS

**REALIZAÇÃO DE ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REFLEXÕES A PARTIR DAS
VIVÊNCIAS EM UMA CIDADE DE PEQUENO PORTE**

Relatório de Formação apresentado ao curso Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica do IF Sertão PE, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 18/03/2026.

NOTA: 100

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Delvalhas Piccolo
IFSertãoPE/IFRJ

Prof. Dr. Fernando Ribeiro Gonçalves
Brame
IFRJ

Prof. Dr. Paulo Cássio Alves Linhares
IFSertãoPE/UEPB

SALGUEIRO/PE

Dedico esse trabalho a minha família, que sempre me apoiou e me insentivou e aos meus alunos que serviram como fonte de inspiração para esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, saúde e perseverança ao longo dessa caminhada acadêmica.

À minha família, pelo apoio constante, pela compreensão diante das ausências e pelo incentivo incondicional em cada etapa do curso. O suporte emocional e a confiança de vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos meus professores do curso de Docência na Educação Profissional e Tecnológica e ao Instituto Federal do Sertão de Pernambuco, pelos ensinamentos, pelas provocações teóricas e pelo compromisso com uma formação crítica e comprometida com a realidade social. Cada disciplina contribuiu significativamente para ampliar meu olhar sobre a EPT e sobre minha própria prática docente.

À minha orientadora, pela escuta atenta, pelas contribuições cuidadosas e pela orientação segura durante o desenvolvimento deste trabalho.

À instituição de ensino na qual atuo, aos colegas de profissão e aos estudantes, que, direta ou indiretamente, colaboraram para as reflexões que fundamentam esta pesquisa. A vivência cotidiana na escola pública foi essencial para a construção das problematizações aqui apresentadas.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, minha sincera gratidão.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso analisa a problemática da escassez de estágios obrigatórios no curso Técnico em Administração ofertado em uma escola pública estadual no município de São Felipe, Bahia, caracterizado como cidade de pequeno porte. O estudo parte da inquietação surgida na prática docente diante das dificuldades enfrentadas pelos estudantes para cumprir a carga horária de estágio supervisionado, exigência prevista na legislação educacional e no Projeto Pedagógico do Curso. O objetivo geral consiste em compreender os limites estruturais que impactam a realização do estágio obrigatório em contextos interioranos e refletir sobre alternativas formativas possíveis. A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, de caráter autobiográfico, articulando memórias profissionais, observações da prática docente e análise bibliográfica. O referencial teórico apoia-se em autores que discutem a Educação Profissional e Tecnológica e a relação entre trabalho e educação, como Saviani, Frigotto, Ciavatta, Ramos, Kuenzer e Arroyo, além da legislação pertinente, como a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 11.788/2008. Os resultados evidenciam que, embora o estágio seja compreendido como momento essencial de articulação entre teoria e prática, sua efetivação enfrenta obstáculos como a limitação do comércio local, a resistência de empresários, a ausência de políticas públicas específicas e as condições socioeconômicas dos estudantes. O estudo também apresenta estratégias já experimentadas, como projetos integradores, simulações digitais e parcerias com órgãos públicos, que buscam minimizar as lacunas formativas. Conclui-se que a garantia do estágio como direito formativo em municípios de pequeno porte demanda articulação institucional, mobilização comunitária e políticas públicas estruturantes, reafirmando o papel da escola pública na promoção de uma formação técnica comprometida com o desenvolvimento humano e social.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Estágio supervisionado. Ensino médio integrado. Cidades de pequeno porte. Formação para o trabalho.

ABSTRACT

This Undergraduate Thesis analyzes the issue of the scarcity of mandatory internships in the Technical Course in Administration offered by a public state school in the municipality of São Felipe, Bahia, characterized as a small-sized city. The study arises from concerns observed in teaching practice regarding the difficulties students face in fulfilling the supervised internship workload, a requirement established by educational legislation and the Course Pedagogical Project. The main objective is to understand the structural limitations that impact the implementation of mandatory internships in small inland municipalities and to reflect on possible formative alternatives. The research is based on a qualitative and autobiographical approach, articulating professional memories, teaching practice observations, and bibliographic analysis. The theoretical framework relies on authors who discuss Professional and Technological Education and the relationship between work and education, as well as relevant Brazilian legislation. The findings indicate that although the internship is recognized as an essential moment for integrating theory and practice, its implementation faces obstacles such as the limited local commercial sector, resistance from business owners, the absence of specific public policies, and students' socioeconomic constraints. The study also presents strategies already implemented to reduce training gaps. It is concluded that ensuring the internship as a formative right in small municipalities requires institutional articulation, community mobilization, and structured public policies, reaffirming the social role of public education in promoting comprehensive technical training.

Keywords: Professional and Technological Education. Supervised internship. Integrated secondary education. Small-sized cities. Work-oriented training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 OBJETIVOS.....	16
2.1.Objetivo geral	16
2.2.Objetivos específicos	16
3 DESENVOLVIMENTO	17
3.1. Narrativas do processo formativo.....	18
3.2 Experiências e vivências na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	20
3.3. Reflexões sobre a formação acadêmica no curso.....	27
3.3.1.Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos I e II.....	27
3.3.2. Cultura Digital e Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	29
3.3.3. Práticas educativas na EJA-EPT: teorias e didáticas.....	32
3.3.4. A docência na EPT: contingências históricas e práticas inspiradoras.....	35
3.3.5 Práticas educativas para a permanência e êxito discente na EPT: teorias e didáticas	37
3.3.6 A pesquisa e a extensão no trabalho pedagógico da EPT: teorias e didáticas.	39
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

A educação é um caminho que se constrói diariamente, por meio de escolhas, desafios, superações e conquistas, configurando-se como processo permanente de formação humana e transformação social (FREIRE, 1996; SAVIANI, 2008). Para Freire (1996), a educação é prática da liberdade e se realiza na ação-reflexão dos sujeitos sobre o mundo, sendo continuamente reconstruída nas experiências vividas.

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre minha trajetória pessoal e profissional na área educacional, articulando relatos de experiência e reflexões teóricas, e, sobretudo, discutir os desafios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em cidades de pequeno porte, com destaque para as dificuldades enfrentadas pelos discentes na realização dos estágios obrigatórios no curso Técnico em Administração. Cabe ressaltar que uma cidade de pequeno porte é um município com até 50 mil habitantes, segundo classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em geral, apresenta economia pouco diversificada, menor oferta de empregos e serviços especializados, além de relações sociais mais próximas entre os moradores.

Trata-se de uma pesquisa de caráter autobiográfico, na qual a narrativa de minha caminhada como educadora se entrelaça com estudos e referências bibliográficas, buscando fundamentar teoricamente as inquietações que emergiram da prática e que hoje se transformam em objeto de estudo.

Desde cedo, fui incentivada por minha família a valorizar a educação como o principal instrumento de transformação social. O apoio recebido foi fundamental para que eu trilhasse um caminho de dedicação aos estudos, sem desistir diante das dificuldades próprias do processo formativo. Minha infância escolar, sempre vivida na escola pública, foi marcada por experiências positivas e afetivas, lembranças de professores que me inspiraram e de colegas com quem compartilhei sonhos e descobertas. Guardo com carinho a memória de uma professora que, ao perceber meu interesse pela leitura, presenteou-me com um livro — gesto simples, mas profundamente significativo, que me fez sentir reconhecida e incentivada a continuar aprendendo. Esse ambiente de estímulo, acolhimento e valorização da escola contribuiu para fortalecer minha relação com o conhecimento e ajudou a construir em mim o desejo de seguir a carreira docente.

Concluí o ensino médio com 17 anos, em 2005, em uma escola pública, carregando comigo essa leveza da juventude, mas também a responsabilidade de definir minha trajetória profissional. Nos anos seguintes, enfrentei a rotina intensa dos cursos preparatórios para vestibulares, até que, em 2010, fui aprovada em diversas universidades públicas. Escolhi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Santo Antônio de Jesus (cidade que nasci e cresci), que é um município localizado na porção sul da região do Recôncavo Baiano, no estado da Bahia/Brasil, ele fica a aproximadamente 187 km da capital Salvador, tem uma população estimada em cerca de 109 mil habitantes, de acordo com dados mais recentes do IBGE.

A escolha da UNEB foi influenciada não apenas pela qualidade da instituição, mas também pela proximidade da minha família, o que possibilitou conciliar estudo, trabalho e vida pessoal. Ingressei, então, no curso de Licenciatura em Geografia, dando início a uma formação que ampliou meus horizontes intelectuais e minha visão crítica de mundo.

Minha trajetória docente começou ainda na graduação, no terceiro semestre do curso de licenciatura plena em geografia, quando atuei como estagiária em uma escola estadual da minha cidade. Esse primeiro contato com a sala de aula, ainda como professora em formação, foi decisivo para que eu confirmasse minha vocação e meu compromisso com a educação.

Em seguida, ainda sem concluir minha graduação, fui contratada como professora do ensino fundamental II pela prefeitura de São Miguel das Matas, município do interior baiano, com aproximadamente 10.344 mil habitantes, de acordo com o IBGE (2022). Essa cidade fica a aproximadamente 50km de Santo Antonio de Jesus, cidade em que resido, e lá vivi o desafio de conciliar longos deslocamentos diários, em transporte precário, com as exigências acadêmicas da universidade. Essa fase, embora cansativa, fortaleceu minha resiliência e reafirmou meu desejo de permanecer no magistério.

Nos anos seguintes, ainda em formação, passei a lecionar como professora contratada, em escolas municipais de Santo Antônio de Jesus, como docente do ensino fundamental II, experiência que me trouxe maior estabilidade e melhores condições de trabalho.

Em 2019, tive a oportunidade de ingressar na Rede Estadual da Bahia, com um contrato provisório, ampliando minha atuação para novos contextos educacionais.

Durante esses anos, desde o início de minha experiência docente, em 2011,

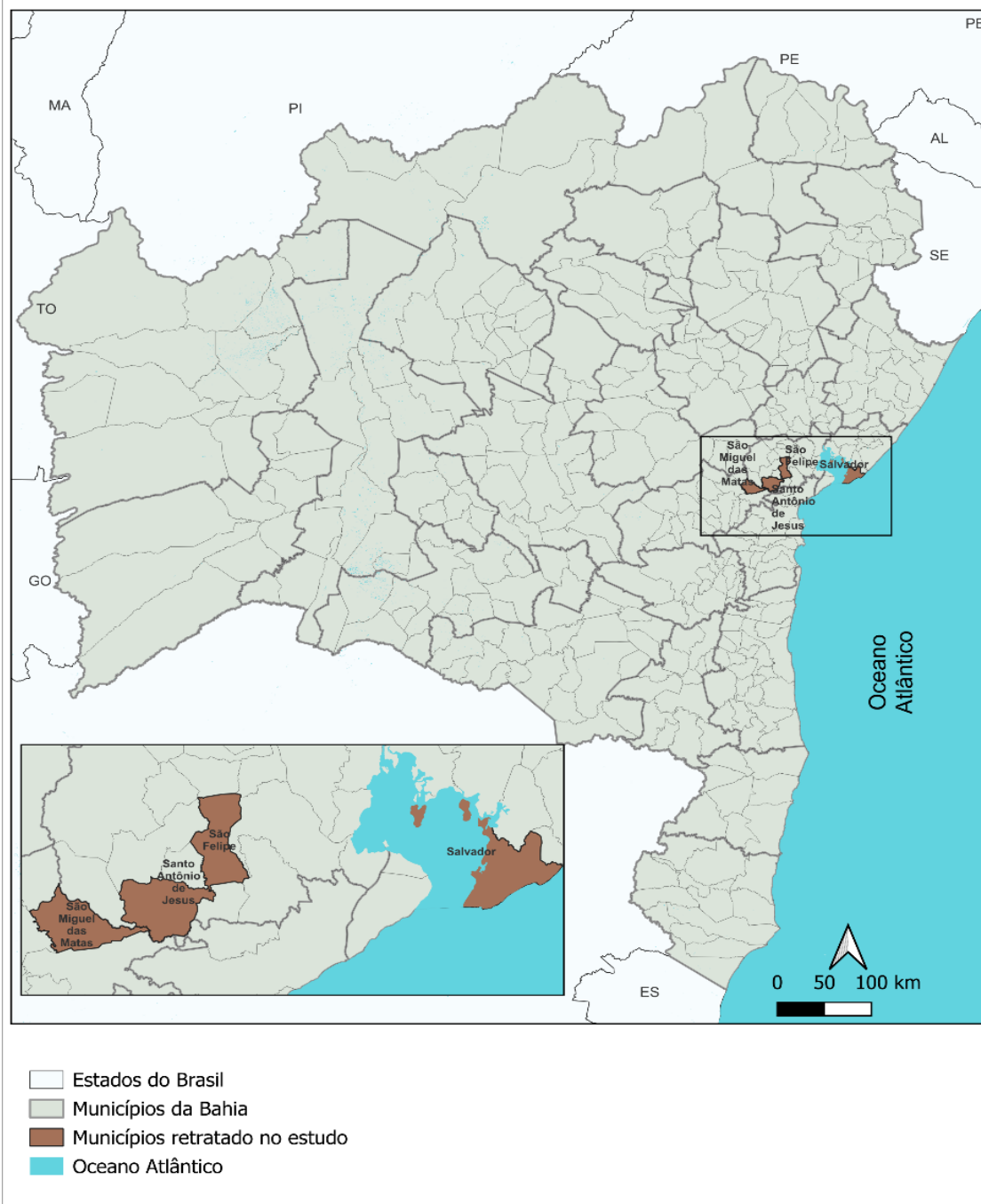
até os dias atuais, trabalhei com turmas do ensino fundamental e médio, em escolas que atendiam comunidades diversas, enfrentando desafios relacionados à infraestrutura, à evasão escolar e às condições socioeconômicas dos estudantes.

Mais recentemente, em 2022, tive a oportunidade, como docente temporária¹, de atuar também na EPT, ministrando aulas no curso Técnico em Administração em uma escola estadual localizada no município de São Felipe, no Recôncavo Baiano. Este é considerado uma cidade de pequeno porte, com população em torno de 20 mil habitantes, segundo dados do IBGE. Sua economia é predominantemente baseada no comércio local, na agricultura e no setor público, características comuns a municípios interioranos de menor porte, e sobre o qual me debruçarei mais adiante no tópico sobre minha atuação na EPT.

No mapa da página seguinte, é possível visualizar os municípios de Santo Antônio de Jesus, São Miguel das Matas e São Felipe, os quais percorri, e percorro, desde a minha formação.

¹ O regime REDA (Regime Especial de Direito Administrativo) é uma forma de contratação temporária de servidores públicos, utilizada para atender a necessidades excepcionais da administração pública, sem a realização de concurso público para cargo efetivo.

MAPA DO ESTADO DA BAHIA 2026 Localização dos Municípios retratado no estudo



Fonte: ALMEIDA. Anderson (2026)

Cada uma das vivências contribuiu para a construção da educadora que sou hoje, consolidando em mim a consciência de que o trabalho docente vai muito além da transmissão de conteúdos, sendo, antes de tudo, uma prática de compromisso social e humano.

Minha atuação profissional consolidou-se, portanto, em diferentes escolas da rede municipal e estadual de ensino. Em cada uma dessas instituições, aprendi a lidar com realidades distintas, desafios cotidianos e a diversidade de contextos que compõem a educação básica.

Minha atual vivência na educação em São Felipe, embora não tenha representado uma ruptura em minha trajetória, tem sido um capítulo importante que ampliou meu olhar sobre a docência, colocando-me diante de desafios próprios da formação técnica e de questões específicas relacionadas à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho.

Atuando em um município de pequeno porte, percebo cotidianamente as limitações estruturais que impactam diretamente a efetivação do estágio obrigatório, especialmente no curso Técnico em Administração. A escassez de empresas de médio e grande porte, a reduzida oferta de setores administrativos estruturados e a baixa formalização de empreendimentos locais tornam a busca por campos de estágio um processo complexo e, muitas vezes, angustiante tanto para a escola quanto para os estudantes.

Essa realidade tem me provocado inquietações constantes: como garantir uma formação técnica de qualidade quando o principal momento de articulação entre teoria e prática — o estágio — encontra obstáculos concretos? Como assegurar que os estudantes tenham experiências formativas significativas em um contexto onde o mercado é restrito? Essas perguntas deixaram de ser apenas desafios administrativos e passaram a ocupar meu campo de reflexão pedagógica.

A dificuldade de estágio não é apenas uma questão logística, ela toca diretamente no sentido da Educação Profissional e Tecnológica, pois o estágio constitui espaço privilegiado de aprendizagem, socialização profissional e construção de identidade no mundo do trabalho. Ao perceber o impacto dessa limitação na trajetória dos estudantes — muitos deles com expectativas de inserção profissional imediata — senti a necessidade de investigar mais profundamente essa problemática, compreender seus determinantes e buscar alternativas possíveis dentro da realidade local.

Foi dessa inquietação prática, vivenciada no cotidiano escolar, que emergiu a motivação para escrever este Trabalho de Conclusão de Curso. O TCC nasce, portanto, não apenas de uma exigência acadêmica, mas de uma necessidade concreta: refletir sobre caminhos viáveis para ampliar as oportunidades formativas dos

estudantes em contextos interioranos, propondo estratégias que articulem escola, comunidade e poder público. Assim, a pesquisa configura-se como extensão da minha prática docente, transformando uma dificuldade enfrentada no dia a dia em objeto de estudo, análise e proposição.

Foi nesse contexto da EPT que emergiu a problematização que fundamenta este Trabalho de Conclusão de Curso: como a escassez de oportunidades de estágio em cidades de pequeno porte pode comprometer a formação técnica dos estudantes e quais estratégias podem ser adotadas para garantir experiências formativas significativas nesses contextos? A dificuldade de inserção dos alunos em atividades práticas revelou-se como um dos grandes entraves para o êxito do curso.

A relevância dessa temática é amplamente reconhecida por estudiosos da área. Para Pacheco (2011), a EPT deve articular a formação humana com a preparação para o mundo do trabalho, de modo a possibilitar ao estudante tanto a inserção profissional quanto a continuidade dos estudos. Contudo, essa articulação só é plenamente viável quando o estágio, enquanto espaço de aprendizagem prática, ocorre de forma consistente e estruturada. Como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a ausência de integração entre teoria e prática fragiliza a formação técnica e compromete a autonomia do estudante.

O estágio, portanto, não pode ser reduzido a uma exigência burocrática, ele é parte essencial do processo formativo. No entanto, em cidades de pequeno porte, as limitações estruturais e econômicas dificultam a sua efetivação. Hage e Azevedo (2017) destacam que o desenvolvimento da EPT, em regiões periféricas ou interioranas, enfrenta barreiras que vão desde a escassez de empresas até a resistência de empregadores locais em acolher estudantes. Essa realidade, vivida de forma concreta em São Felipe, motivou a escolha do tema deste trabalho.

Os objetivos desta pesquisa, portanto, são: analisar como a escassez de oportunidades de estágio em cidades pequenas compromete a formação dos estudantes da EPT, discutir as implicações sociais e educacionais desse fenômeno e identificar alternativas possíveis para amenizar os impactos dessa realidade. Trata-se de um estudo autobiográfico e bibliográfico, sustentado por autores que discutem a EPT, o papel do estágio e os desafios da formação técnica no Brasil.

Essa pesquisa, que tem os contornos de um relato de formação, conecta-se diretamente à minha realidade profissional e às experiências vividas em sala de aula. Representa, também, um espaço de reflexão sobre minha própria formação como

educadora da EPT, uma vez que os desafios enfrentados pelos estudantes também me desafiaram enquanto docente, exigindo criatividade, sensibilidade e persistência. Assim, este trabalho é tanto uma investigação acadêmica quanto uma narrativa de inquietações pessoais e profissionais, que busca contribuir para o debate sobre a relevância da EPT em contextos de vulnerabilidade e sobre a necessidade de políticas públicas mais consistentes para garantir a efetividade dos estágios.

Ao discutir a realização de estágios obrigatórios na EPT em cidades de pequeno porte, espero colaborar para a compreensão de um problema que não é apenas local, mas nacional, visto que milhares de estudantes da EPT, espalhados pelo interior do Brasil, enfrentam as mesmas limitações. Acredito que refletir sobre essa questão é também assumir um compromisso com a transformação social, defendendo uma educação técnica que seja, de fato, formativa, inclusiva e emancipadora.

2 OBJETIVOS

2.1.Objetivo geral

No presente relato de formação tenho como objetivo geral analisar, a partir da pesquisa autobiográfica e no diálogo com a bibliografia, os desafios enfrentados pelos estudantes de um curso técnico, ofertado em uma escola pública de cidade de pequeno porte, para a realização do estágio obrigatório.

2.2.Objetivos específicos

Ainda tenho os seguintes objetivos específicos:

- Compreender o papel do estágio obrigatório na formação técnica de estudantes da EPT, com base na legislação e na literatura especializada.
- Investigar os principais fatores que dificultam a oferta e a realização de estágios em cidades de pequeno porte, a partir das minhas observações e de autores que tratam da relação entre escola, território e mundo do trabalho.
- Discutir, a partir de minha trajetória e de estudos existentes, as implicações da ausência de estágio na trajetória formativa e profissional dos alunos de cursos técnicos.
- Levantar, com base na produção acadêmica e nas minhas vivências, alternativas viáveis e experiências exitosas que possam ser adaptadas a contextos semelhantes, visando à efetivação de práticas formativas para além do estágio tradicional.

3 DESENVOLVIMENTO

Para o desenvolvimento deste relatório de formação, a minha opção metodológica foi pela pesquisa autobiográfica, que fundamenta-se na compreensão de que minhas vivências pessoais e profissionais constituem uma fonte legítima e produtiva de conhecimento científico quando articuladas criticamente com a produção teórica. Entendo que a pesquisa autobiográfica não se restringe ao simples relato de fatos, mas transforma memórias e trajetórias em material de análise, possibilitando reflexões sobre minhas práticas, escolhas e os condicionantes sociais que moldaram meu percurso (DELORY-MOMBERGER, 2008; NÓVOA; FINGER, 2010). Dessa forma, escrever sobre minha própria trajetória torna-se, para mim, um gesto epistemológico: utilizo a auto narrativa como instrumento para compreender dimensões históricas, institucionais e identitárias que explicam e problematizam minha ação docente.

Autores como Passeggi (2010) e Josso (2004) ressaltam que a autobiografia em pesquisa educacional favorece a conscientização do sujeito-pesquisador acerca de suas práxis, possibilitando reconhecer implicações pedagógicas e éticas de suas escolhas. A pesquisa autobiográfica, segundo esses autores, funciona também como um processo formativo: ao reconstituir e interpretar experiências, o professor amplia a compreensão sobre sua prática e consegue situar intervenções mais coerentes e contextualizadas.

Partindo dessas premissas, este trabalho combina três procedimentos metodológicos: (1) memorial autobiográfico — uso de relatos de experiência (trechos do memorial elaborado em TCC I) como fonte primária; (2) revisão bibliográfica — levantamento e leitura crítica de produções científicas e documentos legais sobre EPT, estágio supervisionado e políticas públicas; e (3) crítica reflexiva — articulação contínua entre experiência e teoria, com o objetivo de produzir proposições práticas e teóricas relevantes para a realidade das pequenas cidades. A escolha por esse desenho metodológico busca dar voz à experiência concreta vivida em sala de aula, sem isolar essa voz do diálogo mais amplo com o campo acadêmico (NÓVOA; FINGER, 2010; PASSEGGI, 2010).

Ao adotar a pesquisa autobiográfica, também me comprometo com procedimentos de rigor: a seleção criteriosa de eventos relatados, a triangulação com

fontes bibliográficas e a problematização contínua das minhas percepções à luz da literatura. Esse cuidado é essencial para evitar uma narrativa meramente confessional e garantir que o trabalho produza conhecimento reconhecível e útil para outras práticas educativas.

3.1. Narrativas do processo formativo

Minha formação é atravessada por diferentes instâncias e decisões que, em conjunto, constituíram a base para minha atuação profissional. Cresci no interior da Bahia, em uma família que sempre valorizou a educação. O incentivo familiar foi elemento decisivo: nos momentos de escolha — desde a continuidade dos estudos até a decisão de cursar licenciatura — esse apoio funcionou como um motor para persistir. Essa dimensão afetiva da formação, segundo Arroyo (2013), é um componente essencial para compreender a trajetória de professores que emergem de contextos populares; o suporte familiar atua como recurso simbólico e prático na construção do projeto profissional.

No ensino médio, experiências marcantes com professores e atividades escolares consolidaram o gosto pelo estudo e fortaleceram a ideia de que a educação poderia abrir possibilidades.

Desde muito cedo, eu sonhava em ser psicóloga, motivada pelo interesse em compreender as pessoas, suas emoções e seus processos de desenvolvimento. A ideia de ajudar o outro por meio da escuta e da orientação sempre me encantou. No entanto, o curso de Psicologia era ofertado apenas em cidades mais distantes, o que tornava difícil sua realização naquele momento da minha vida, especialmente pelas condições financeiras e pela necessidade de permanecer próxima da família.

Diante dessa realidade, optei por ingressar em uma licenciatura na cidade onde moro, Santo Antônio de Jesus, acreditando inicialmente que seria uma alternativa viável dentro das possibilidades que eu tinha. Contudo, ao longo da graduação e das primeiras experiências em sala de aula, percebi que a docência também me permitia exercer aquilo que sempre me motivou: compreender pessoas, acompanhar processos de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento humano. Aos poucos, o que começou como uma escolha circunstancial transformou-se em identificação profissional. A convivência com os estudantes, os desafios da prática

pedagógica e a possibilidade de impactar vidas por meio da educação consolidaram em mim o desejo de seguir e permanecer na carreira docente.

Ingressar na Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus de Santo Antônio de Jesus, ampliou meu repertório teórico e me colocou em contato com práticas de formação de docentes. A graduação trouxe, além do conhecimento das disciplinas específicas, experiências de estágio que anteciparam o trabalho em sala de aula e permitiram vivenciar o papel do professor como mediador de aprendizagens.

Minha experiência de estágio foi leve e significativa. Diferentemente da realidade que hoje observo na Educação Profissional, não enfrentei dificuldades para encontrar escola-campo, pois a universidade já mantém diversas parcerias consolidadas com escolas públicas do município, o que facilita a inserção dos licenciandos. Esse suporte institucional proporcionou segurança e organização ao processo formativo.

Um dos aspectos mais marcantes foi a oportunidade de estagiar na mesma escola em que concluí minha educação básica. Retornar àquele espaço, agora na condição de futura professora, teve um significado especial. Compartilhar o ambiente escolar com aqueles que um dia foram meus professores despertou sentimentos de gratidão e pertencimento. Em alguns momentos, ao ocupar a sala de aula como estagiária, recordava-me de quando estava sentada nas carteiras como aluna, observando e aprendendo.

Essa vivência foi profundamente gratificante, pois simbolizou um ciclo que se renovava: da estudante inspirada pelos docentes à licencianda que começava a construir sua própria identidade profissional. O estágio, nesse contexto, não foi apenas uma exigência curricular, mas uma experiência formativa marcante, que fortaleceu meu desejo de permanecer na docência e reafirmou minha escolha pela educação pública como espaço de transformação social.

A formação inicial na universidade foi, contudo, vivenciada concomitantemente com desafios práticos: conciliação entre estudo e trabalho, deslocamentos diários (em determinados momentos, atuando em municípios vizinhos como São Miguel das Matas), participação em cursos preparatórios e a necessidade de administrar tempo e recursos. Tardif (2014) nos lembra que a formação docente se constrói a partir de saberes diversos — acadêmicos, práticos e experienciais — e que é na tensão entre esses saberes que o professor desenvolve competências para atuar em contextos

complexos. Essa compreensão foi central para eu me reconhecer como educadora capaz de articular teoria e prática, mesmo quando as condições institucionais eram adversas.

Durante a graduação, disciplinas que privilegiavam a reflexão crítica sobre educação (teorias da educação, didática, práticas de estágio) foram determinantes. Inspirada por esses estudos e por autores como Freire (1986), desenvolvi uma concepção de educação baseada no diálogo, na valorização da experiência do estudante e no compromisso com a transformação social. Essa base teórica se revelou essencial quando, mais adiante, precisei enfrentar desafios pedagógicos próprios da EPT: adaptar conteúdos, mediar práticas profissionais e articular parcerias locais.

Além disso, a trajetória formativa não terminou com a graduação. A inserção em processos seletivos, contratos temporários e o retorno à sala de aula em diferentes redes (municipal e estadual) representaram oportunidades de crescimento profissional. A complexidade desses primeiros anos de trabalho — caracterizada por altos e baixos, vitórias e sobressaltos — contribuiu para a construção de resiliência profissional e para a convicção de que a formação é um processo contínuo, como apontam Saviani (2007) e Tardif (2014). Essa perspectiva orienta meu compromisso atual com a aprendizagem permanente, essencial para atuar em contextos da EPT que exigem atualização e criatividade pedagógica.

Por fim, a formação inicial também incorporou a experiência da prática docente em ambientes distintos: turmas heterogêneas, realidades socioeconômicas diversas e necessidades educacionais variadas. Essas vivências me ensinaram a importância de flexibilidade metodológica e de planejamento contextualizado — competências que se mostram especialmente necessárias ao trabalhar com cursos técnicos em cidades de pequeno porte, onde as oportunidades e recursos são mais limitados.

3.2 Experiências e vivências na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

A minha atuação profissional na EPT ocorreu como continuidade de uma trajetória previamente construída na educação básica. Trabalhei em escolas municipais e estaduais (destaco experiências em São Miguel das Matas, em Santo Antônio de Jesus e São Felipe), atuando com turmas do ensino fundamental e médio. Essas experiências foram fundamentais para compreender as rotinas escolares, a

administração do cotidiano pedagógico e os fatores contextuais que condicionam a prática docente em contextos do interior.

Mais recentemente, passei a lecionar no curso Técnico em Administração, em uma escola estadual de São Felipe (mesmo não possuindo formação técnica). São Felipe está situada a aproximadamente 41 quilômetros de Santo Antônio de Jesus. A cidade possui apenas uma escola de ensino médio e nela é ofertada a modalidade de ensino médio regular e a formação média integrada ao curso técnico (Educação Profissional Integrada – EPI), além da educação de jovens e adultos – EJA e Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio (PROSUB), ou seja, cursos técnicos destinados a estudantes que já concluíram o Ensino Médio e buscam formação profissional posterior.

Essa etapa ampliou meu campo de atuação ao me colocar diretamente diante das especificidades da formação técnica. A EPT, com sua ênfase na articulação entre teoria e trabalho, trouxe desafios novos: necessidade de laboratórios e materiais práticos, exigência de competências técnicas por parte dos docentes, e sobretudo, a articulação com o mundo do trabalho por meio do estágio supervisionado — etapa indispensável para a apreensão de saberes profissionais.

Muitas situações que experienciei em São Felipe são também relatadas na literatura sobre o tema: cidades de pequeno porte enfrentam dificuldades estruturais para a oferta de estágios. Em muitos casos, não há empresas de porte suficiente, o comércio local tem baixa capacidade de absorção de estagiários, e pequenos empresários resistem a abrir suas organizações para jovens em formação (SILVA; OLIVEIRA, 2018; HAGE; AZEVEDO, 2017). As razões dessa resistência são múltiplas: insegurança quanto à capacidade técnica dos estudantes, medo de perturbar o fluxo produtivo da empresa, falta de tempo para supervisão e desconhecimento sobre o que configura um estágio educativo (BRASIL, 2008).

Muitos comerciantes locais resistiam em receber estagiários, seja por insegurança, por desconhecimento das exigências legais do estágio ou mesmo por dúvidas quanto à capacidade dos jovens de desempenharem atividades profissionais com responsabilidade. Em diversas visitas realizadas ao comércio da cidade, ouvi argumentos recorrentes como: *“Professora, aqui é tudo muito corrido, não tenho tempo para ensinar”*, ou ainda *“Se ele errar, o prejuízo é meu”*. Alguns demonstravam receio em relação às questões burocráticas, perguntando se haveria custos trabalhistas ou riscos jurídicos, o que revelava desconhecimento sobre a legislação

que regulamenta o estágio e sua natureza educativa. Segundo a Lei nº 11.788/2008, o estágio é definido como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo” (BRASIL, 2008, art. 1º).

Em outras situações, percebi uma postura marcada por desconfiança quanto à maturidade dos estudantes. Houve quem afirmasse: *“Esses meninos só querem o papel assinado, não querem trabalhar de verdade”*, generalizando comportamentos e desconsiderando o esforço de muitos jovens que buscam, justamente no estágio, uma oportunidade de aprender e demonstrar suas competências. Em uma conversa específica, um comerciante relatou que já havia tido uma experiência negativa anterior com um estagiário e, por isso, preferia não “correr o risco novamente”. Essa fala evidenciou como experiências isoladas acabam influenciando decisões futuras, criando barreiras coletivas.

Também presenciei situações em que a resistência estava relacionada ao perfil familiar dos estudantes. Em municípios pequenos, onde as relações são próximas e todos se conhecem, alguns empregadores associavam o desempenho do jovem à reputação da família, o que reforça como fatores sociais e culturais interferem nas oportunidades profissionais. Esse aspecto revelava que a dificuldade não era apenas estrutural, mas também simbólica, envolvendo confiança, imagem social e capital relacional.

Essas vivências foram marcadas por diálogos constantes, tentativas de esclarecimento e construção de confiança. Muitas vezes precisei explicar que o estágio é uma atividade supervisionada, que o estudante não substitui um funcionário e que há acompanhamento da escola. Em alguns casos, após conversas mais detalhadas, consegui sensibilizar comerciantes, mostrando que o estágio poderia contribuir para a organização administrativa do próprio estabelecimento. Contudo, o processo sempre exigiu negociação, persistência e construção gradual de credibilidade.

Essas experiências evidenciaram que a dificuldade de inserção dos estudantes em campos de estágio vai além da limitação do mercado local; envolve também percepções, expectativas e relações sociais próprias de cidades de pequeno porte. Compreender essas resistências tornou-se parte essencial da minha prática docente e reforçou a necessidade de pensar estratégias mais estruturadas de aproximação entre escola e comunidade, capazes de transformar desconfiança em parceria e

insegurança em oportunidade formativa. Esse cenário despertou em mim inquietações que ultrapassaram os limites da prática docente e se transformaram em objeto de estudo acadêmico.

Em sala de aula, a ausência do estágio supervisionado compromete a consolidação de competências que se desenvolvem de forma mais consistente na vivência concreta do ambiente de trabalho, como responsabilidade, postura profissional, autonomia e capacidade de decisão.

Mesmo não atuando diretamente nas disciplinas técnicas, é possível perceber, nas falas dos estudantes, a insegurança quanto à própria preparação: muitos expressam receio de não se sentirem “prontos” para o mercado, evidenciando o quanto compreendem o estágio como etapa decisiva da formação.

Do ponto de vista legal, o estágio obrigatório integra o Projeto Pedagógico do Curso e deve ocorrer, em geral, nos períodos finais da formação. A Lei nº 11.788 define o estágio como “ato educativo escolar supervisionado” (BRASIL, 2008, art. 1º), reforçando que ele não se configura como mera atividade laboral, mas como componente formativo articulado à proposta pedagógica. A Lei nº 9.394 também assegura que a Educação Profissional deve articular teoria e prática, consolidando a formação para o trabalho (BRASIL, 1996).

No campo teórico, autores que discutem a Educação Profissional reforçam a centralidade da prática na formação. Para Saviani (2007), o trabalho é princípio educativo, pois é por meio dele que o sujeito se apropria dos conhecimentos historicamente produzidos. Nessa perspectiva, o estágio não pode ser entendido como simples treinamento, mas como momento de síntese entre teoria e prática. Kuenzer (2011) argumenta que a formação profissional exige a inserção do estudante em situações reais ou simuladas de trabalho, capazes de desenvolver competências técnicas e sociais. Ainda, Pimenta e Lima (2012), ao discutirem o estágio na formação docente, destacam que ele constitui espaço de reflexão crítica sobre a prática, permitindo ao estudante compreender os fundamentos da atividade profissional para além da execução mecânica de tarefas.

No contexto de um município de pequeno porte como São Felipe, entretanto, a concretização desse princípio enfrenta limites estruturais. O comércio local, majoritariamente composto por pequenos estabelecimentos familiares, possui capacidade reduzida de absorção. Se, a cada ano, duas turmas concluem o curso técnico, dezenas de jovens necessitam cumprir simultaneamente a carga horária

obrigatória prevista no plano de curso — geralmente entre 200 e 400 horas. Embora a legislação permita a realização do estágio em outros municípios, fatores como transporte e condições socioeconômicas dos estudantes dificultam essa alternativa.

É importante destacar que existe, na organização interna da escola, outra forma de conclusão do curso técnico: a elaboração de um plano de negócio. O plano de negócio consiste em um documento técnico que descreve detalhadamente uma proposta de empreendimento, contemplando análise de mercado, planejamento financeiro, definição de público-alvo, estratégias de gestão e viabilidade econômica. Trata-se de um instrumento amplamente utilizado na área administrativa como ferramenta de planejamento e organização de empreendimentos. Contudo, na realidade da escola em que atuo, essa modalidade de conclusão não é adotada para o Ensino Médio Integrado, sendo utilizada apenas no PROSUB, conforme prática interna institucional.

Assim, para os estudantes do integrado, o estágio permanece como principal requisito de conclusão, o que reforça o impacto da escassez de campos de prática. A insuficiência de oportunidades não se configura apenas como questão administrativa, mas como desafio que afeta diretamente a efetivação do princípio da articulação entre teoria e prática, defendido por diferentes autores da área. Garantir o estágio como direito formativo implica mobilização institucional, diálogo com a comunidade e busca de alternativas que assegurem a integralidade da formação na Educação Profissional Técnica.

A lacuna entre o que é ensinado em sala e o que o mundo do trabalho exige torna-se ainda mais pronunciada quando o estudante não possui vivência concreta. Autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Pacheco (2011) alertam que a EPT deve promover uma formação que articule aprendizado técnico e formação cidadã; sem o estágio, essa articulação fica fragilizada.

Diante desse panorama, a atuação docente na Educação Profissional Técnica exige múltiplas habilidades que extrapolam o espaço da sala de aula. Ainda que eu não atue nas disciplinas técnicas específicas, a vivência cotidiana na escola evidencia que o professor da EPT precisa assumir também o papel de articulador entre escola e comunidade, especialmente em municípios de pequeno porte, onde as oportunidades de estágio são restritas.

Em diferentes momentos, participei de reuniões com colegas e equipe gestora nas quais a principal pauta era: *“Onde vamos conseguir campo de estágio para essa*

turma?” A preocupação tornava-se ainda mais evidente quando se aproximava o período final do curso. Lembro-me de estudantes que, ansiosos, perguntavam nos corredores: *“Professora, já conseguiu alguma empresa para a gente?”* Essa expectativa revelava não apenas a necessidade de cumprir uma exigência curricular, mas o desejo de vivenciar uma experiência concreta de inserção profissional.

Diante das dificuldades, algumas estratégias foram construídas coletivamente. Entre elas, a realização de projetos integradores que simulavam situações reais de organização administrativa. Em uma dessas experiências, os estudantes organizaram uma feira interna de empreendedorismo, assumindo funções de planejamento, divulgação e atendimento. Embora não substituísse o estágio formal, a atividade permitiu exercitar responsabilidade, organização e trabalho em equipe. Em outro momento, houve parceria com uma secretaria municipal para auxiliar na organização de documentos e atualização de cadastros. A presença dos estudantes nesses espaços foi resultado de diálogo prévio com gestores públicos, que inicialmente demonstravam receio quanto às exigências legais, mas, após esclarecimentos sobre a Lei nº 11.788, aceitaram colaborar.

Essas vivências reforçam que, na EPT, a docência requer postura proativa e capacidade de mobilização. Em contextos onde o campo tradicional de estágio é insuficiente, torna-se necessário criar cenários formativos alternativos, estabelecer diálogo com o poder público e envolver a comunidade local. Ainda que tais estratégias não substituam integralmente o estágio supervisionado, elas representam esforços concretos para assegurar aos estudantes experiências que aproximem formação escolar e mundo do trabalho, minimizando as limitações estruturais próprias de municípios de pequeno porte.

Essas iniciativas, embora promissoras, também evidenciam limites concretos: a validação formal dessas experiências como estágio, a disponibilidade de supervisores qualificados e a necessidade de articulação institucional mais ampla envolvendo sistemas de ensino, prefeituras e setor produtivo. Embora exista respaldo legal — especialmente na Lei nº 11.788, que regulamenta o estágio como ato educativo supervisionado — a efetivação dessa política depende de condições materiais e institucionais que nem sempre estão presentes em municípios de pequeno porte. A própria Lei nº 9.394 estabelece a articulação entre educação e mundo do trabalho, mas não assegura, por si só, os meios concretos para que essa integração ocorra de forma equitativa em todos os territórios.

No âmbito da Educação Profissional Técnica, há regulamentações curriculares, exigências previstas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e orientações normativas dos sistemas estaduais de ensino que determinam carga horária, acompanhamento docente e critérios de validação do estágio. Além disso, no caso do curso Técnico em Administração, há referenciais vinculados à área profissional e às normativas do sistema educacional que orientam competências e perfil de conclusão. Entretanto, mesmo com esse conjunto de normas, observa-se a ausência de políticas públicas específicas voltadas à ampliação de campos de estágio em cidades pequenas — como programas permanentes de incentivo fiscal, bolsas públicas para empresas concedentes ou consórcios estruturados intermunicipais.

Pacheco (2011) argumenta que a consolidação da Educação Profissional no Brasil exige políticas estruturantes e financiamento adequado, especialmente para garantir a integração entre formação e prática social do trabalho. Moura (2010) também destaca que a efetividade da EPT depende de ações articuladas entre Estado, instituições formativas e setor produtivo, não podendo recair exclusivamente sobre a iniciativa individual do docente ou da escola.

Assim, embora o arcabouço legal e normativo esteja estabelecido, sua materialização revela desigualdades territoriais. A atuação docente na EPT em cidades pequenas, portanto, não pode ser compreendida de forma isolada; ela requer articulação intersetorial, apoio institucional e reconhecimento das especificidades locais para que o direito ao estágio — previsto em lei — seja efetivamente garantido aos estudantes.

No plano pessoal, lecionar na EPT me proporcionou grande realização: ver estudantes interessados em formar-se e em buscar alternativas concretas de trabalho é gratificante. Ao mesmo tempo, os desafios citados — infraestrutura, oferta de estágios e formação docente específica — constituem fontes constantes de inquietação e de planejamento coletivo com a equipe escolar. Essas inquietações são o motor do presente TCC: reunir a experiência prática com a literatura para pensar alternativas aplicáveis ao contexto de São Felipe e municípios semelhantes.

3.3. Reflexões sobre a formação acadêmica no curso

Nesse momento, abordo as disciplinas cursadas no programa de Docência na EPT que foram fundamentais para consolidar repertórios teóricos e práticos que dialogam diretamente com a problemática do estágio em cidades de pequeno porte. A seguir, discuto as seis disciplinas que marcaram minha trajetória e me ajudaram a compreender a problemática que levantei ao escrever esse trabalho, articulando o que foi estudado com as possibilidades de aplicação na realidade investigada.

3.3.1. Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos I e II

As disciplinas “Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos I e II” possibilitaram o aprofundamento de conceitos essenciais para compreender a relação histórica e social entre trabalho e educação, favorecendo a análise de diferentes perspectivas acerca da finalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Nesse sentido, observa-se que uma das concepções mais presentes na história da educação brasileira é a dualista, caracterizada pela separação entre formação intelectual e formação para o trabalho manual. Essa lógica contribuiu para a manutenção das desigualdades sociais ao destinar às classes trabalhadoras uma educação voltada predominantemente para a execução de tarefas, enquanto a formação científica e reflexiva permanecia restrita às elites (SAVIANI, 2007). Em complementação a essa visão, autores da tradição crítica defendem que o trabalho deve ser compreendido como elemento estruturante da formação humana, pois “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos como trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154), sendo, portanto, fundamento ontológico da própria existência social.

Sob essa perspectiva, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) criticam a redução da educação profissional à mera preparação de mão de obra para atender às demandas imediatas do mercado, argumentando que tal entendimento reforça uma formação fragmentada e instrumental. Para os autores, a EPT precisa estar comprometida com uma formação humana integral, capaz de articular ciência, cultura, tecnologia e trabalho, superando a dicotomia entre teoria e prática e possibilitando ao estudante compreender os fundamentos dos processos produtivos. Assim, a proposta do ensino

médio integrado surge como alternativa à lógica fragmentária, uma vez que busca garantir “uma formação que não separe cultura geral e cultura técnica, mas que as integre numa perspectiva unitária” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35).

Outro fundamento amplamente discutido nas disciplinas refere-se ao trabalho como princípio educativo, entendido não apenas como atividade produtiva, mas como mediação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conforme Saviani (2007), ao transformar a natureza por meio do trabalho, o ser humano também se transforma, desenvolvendo capacidades intelectuais e sociais. Dessa forma, incorporar o trabalho ao processo educativo significa reconhecer seu potencial formativo e sua centralidade na constituição do sujeito. Nessa mesma direção, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem a politecnia, compreendida como o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, permitindo ao estudante ir além do aprendizado operacional e alcançar uma compreensão crítica do funcionamento do sistema produtivo.

A noção de formação omnilateral também se destaca nesse debate, pois pressupõe o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões — intelectual, ética, cultural e técnica —, em oposição a uma formação unilateral voltada apenas para o desempenho de funções específicas. Tal concepção reforça a necessidade de uma educação comprometida não apenas com a empregabilidade, mas com a emancipação humana e a participação social consciente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Nesse contexto, torna-se indispensável a indissociabilidade entre teoria e prática, uma vez que a fragmentação do conhecimento limita a compreensão da realidade e empobrece o processo formativo.

À luz desses fundamentos, o estágio no período de formação deve ser compreendido como prática educativa, isto é, como uma ação pedagógica intencional, planejada e supervisionada que integra o processo de formação do estudante. Não se trata apenas de proporcionar vivência profissional, mas de criar condições para que o educando analise criticamente as relações de trabalho e articule os conhecimentos escolares às situações concretas. Como destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a formação profissional precisa possibilitar a leitura crítica da realidade, evitando que o estudante seja preparado somente para se adaptar às exigências do mercado. Assim, quando orientado por princípios pedagógicos, o estágio torna-se espaço privilegiado de aprendizagem, no qual teoria e prática dialogam e produzem novos saberes.

Essa compreensão torna-se ainda mais relevante quando se observa a realidade de municípios pequenos, onde frequentemente há escassez de empresas e de campos tradicionais para a realização de estágios. Entretanto, essa limitação não deve ser interpretada como impedimento para a formação profissional, mas como oportunidade para a construção de alternativas pedagógicas coerentes com a perspectiva da formação integral. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ressaltam que a educação profissional precisa considerar as condições concretas dos territórios e dialogar com as demandas sociais locais. Dessa forma, a reconfiguração do estágio pode ocorrer por meio de projetos de aprendizagem contextualizados, parcerias com instituições públicas, organizações comunitárias e pequenos empreendimentos, além do desenvolvimento de práticas integradoras que aproximem escola e comunidade.

Ao participar de experiências vinculadas à realidade local, o estudante amplia sua compreensão sobre o papel social do trabalho e reconhece-se como sujeito capaz de intervir na realidade. Essa aproximação fortalece o sentido formativo da EPT, pois, conforme Saviani (2007), a educação deve possibilitar ao indivíduo não apenas adaptar-se ao mundo, mas compreender suas contradições e atuar em sua transformação. Desse modo, mesmo em contextos com limitações estruturais, é possível preservar o caráter educativo do estágio desde que ele esteja fundamentado em uma proposta pedagógica crítica e comprometida com a formação humana.

Portanto, as disciplinas contribuíram significativamente para a compreensão de que a Educação Profissional e Tecnológica não deve restringir-se ao treinamento técnico, mas orientar-se por uma concepção de educação que articule trabalho, ciência e cultura. Ao reconhecer o trabalho como princípio educativo e defender a integração entre teoria e prática, essa abordagem reafirma o papel da EPT na formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos, capazes de compreender o mundo do trabalho para além de sua dimensão produtiva (SAVIANI, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

3.3.2. Cultura Digital e Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

A disciplina “Cultura Digital e EPT” contribuiu para ampliar o meu repertório teórico e metodológico sobre o uso das tecnologias na formação profissional, evidenciando que sua inserção no contexto educacional deve ocorrer de forma crítica e intencional.

Kenski (2012) afirma que as tecnologias digitais “alteram profundamente as formas de ensinar e aprender”, pois ampliam o acesso à informação, favorecem a interação e possibilitam novas formas de construção do conhecimento. Para a autora, a simples presença de recursos tecnológicos não garante inovação pedagógica; é necessário que estejam articulados aos objetivos educacionais e às necessidades formativas dos estudantes (KENSKI, 2012). Nessa direção, Moran (2013) destaca que as tecnologias potencializam aprendizagens mais ativas ao permitir que os alunos participem de experiências interativas, investigativas e colaborativas, deslocando o foco do ensino transmissivo para práticas centradas no estudante.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, essa discussão torna-se ainda mais relevante devido às transformações no mundo do trabalho, cada vez mais marcado pela digitalização dos processos produtivos. Segundo Castells (1999), vive-se em uma sociedade estruturada em redes informacionais, na qual o domínio das tecnologias tornou-se condição fundamental para a participação social e profissional.

Assim, integrar a cultura digital à EPT significa preparar os estudantes para atuarem em um cenário em que flexibilidade, autonomia e capacidade de lidar com informações são competências essenciais. Kenski (2012) reforça essa ideia ao afirmar que as tecnologias “não substituem a prática, mas podem potencializá-la”, permitindo simulações, experimentações e contato com realidades profissionais que muitas vezes não estão disponíveis no espaço local.

Ao considerar a realidade de municípios de pequeno porte — frequentemente caracterizados pela limitação de empresas e de campos formais de estágio —, as estratégias digitais apresentam alternativas pedagógicas viáveis para assegurar experiências formativas consistentes. Os estágios virtuais supervisionados, por exemplo, podem ser organizados em ambientes digitais nos quais os estudantes realizam atividades práticas acompanhadas pelo professor, participam de reuniões on-line e produzem relatórios reflexivos. Conforme Moran (2013), os ambientes virtuais ampliam o tempo e o espaço da aprendizagem, permitindo que ela ocorra para além da sala de aula e favorecendo processos mais personalizados.

Outra possibilidade refere-se ao uso de simuladores de sistemas administrativos, que recriam situações próximas às rotinas organizacionais e permitem ao estudante testar hipóteses e tomar decisões sem os riscos de um ambiente real. Para Kenski (2012), as simulações educativas possibilitam “experimentar, errar e recomeçar”, favorecendo a aprendizagem significativa. Essa perspectiva dialoga com

Valente (2014), que defende o uso das tecnologias como suporte para metodologias ativas, nas quais o estudante aprende ao realizar tarefas contextualizadas e resolver problemas concretos.

Os laboratórios remotos e ambientes virtuais de prática também se configuram como estratégias relevantes, pois permitem o desenvolvimento de projetos colaborativos mediados por plataformas digitais. Nesses espaços, os estudantes podem compartilhar documentos, organizar fluxos de trabalho e acompanhar o andamento das atividades, aproximando-se das dinâmicas profissionais contemporâneas. Segundo Moran (2013), a aprendizagem em rede fortalece a colaboração e amplia as possibilidades de construção coletiva do conhecimento. Além disso, parcerias com instituições a distância podem viabilizar projetos reais mediados por tecnologia, contribuindo para reduzir o distanciamento entre formação escolar e prática profissional.

No campo da minha prática pedagógica, implementei atividades que utilizaram ferramentas digitais para simular rotinas administrativas, buscando aproximar os estudantes das exigências do mundo do trabalho. Uma dessas experiências consistiu na elaboração de um controle de estoque em planilhas eletrônicas. A atividade foi organizada a partir de uma situação-problema envolvendo uma empresa fictícia, na qual os estudantes precisaram registrar entradas e saídas de produtos, calcular saldos e identificar a necessidade de reposição. Durante o processo, foi possível perceber maior engajamento dos alunos, além do desenvolvimento de habilidades relacionadas à organização de dados e à tomada de decisões. Kenski (2012) ressalta que o uso pedagógico das tecnologias favorece a autonomia, pois incentiva o estudante a buscar soluções e a atuar de maneira mais ativa na aprendizagem.

Outra atividade envolveu a emissão de notas fiscais fictícias por meio de modelos digitais. Os estudantes receberam diferentes cenários de venda e precisaram preencher corretamente os documentos, atentando para aspectos formais e legais. Essa prática contribuiu para reduzir a distância entre teoria e prática, aspecto fundamental na formação profissional. Para Moran (2013), quando o estudante aplica conhecimentos em situações simuladas, a aprendizagem tende a se tornar mais significativa, pois está vinculada a um contexto de uso.

Também foi realizado um atendimento ao cliente simulado por videoconferência, no qual os estudantes assumiram alternadamente os papéis de atendente e cliente para resolver demandas previamente estruturadas. A atividade

buscou desenvolver competências comunicacionais, postura profissional e capacidade de resolução de problemas. Ao final, promoveu-se um momento de reflexão coletiva, permitindo que os alunos analisassem seus desempenhos e identificassem possibilidades de melhoria. Esse movimento vai ao encontro do que Valente (2014) defende ao afirmar que a aprendizagem mediada por tecnologias deve estimular a reflexão sobre a própria prática, favorecendo a construção do conhecimento.

Os resultados dessas experiências evidenciaram que o uso intencional das tecnologias pode ampliar as oportunidades formativas, especialmente em contextos onde o acesso a experiências presenciais é restrito. Castells (1999) observa que a sociedade contemporânea exige sujeitos capazes de aprender continuamente e adaptar-se a novas realidades, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que incorporem a cultura digital. Contudo, é importante reconhecer que tais estratégias não substituem integralmente a vivência em ambientes reais de trabalho. Como alerta Kenski (2012), as tecnologias devem ser compreendidas como meios que enriquecem o processo educativo, e não como soluções isoladas.

Dessa forma, a disciplina evidenciou que integrar a cultura digital à EPT implica repensar práticas pedagógicas e criar condições para que os estudantes utilizem as tecnologias de maneira crítica e produtiva. Ao possibilitar simulações, interações e experiências mediadas, os recursos digitais contribuem para minimizar lacunas formativas e fortalecer a preparação profissional dos estudantes. Educar na cultura digital, portanto, significa reconhecer que ensinar e aprender hoje envolve múltiplas linguagens, espaços e tempos, exigindo da escola uma postura aberta à inovação, mas comprometida com a intencionalidade pedagógica e com a formação integral dos sujeitos (KENSKI, 2012; MORAN, 2013).

3.3.3. *Práticas educativas na EJA-EPT: teorias e didáticas*

A disciplina “Práticas educativas na EJA-EPT: teorias e didáticas” ofereceu importantes subsídios para compreender as especificidades do trabalho pedagógico com estudantes que acumulam trajetórias escolares e sociais diversas — realidade bastante presente nos cursos técnicos ofertados em contextos interioranos.

Diferentemente do público tradicional da educação básica, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) carregam experiências marcadas por

interrupções escolares, inserção precoce no trabalho e responsabilidades familiares, o que exige da escola um olhar mais sensível para suas condições concretas de vida. Arroyo (2013) enfatiza que os sujeitos da EJA são historicamente produzidos por processos de exclusão educacional e social, e que reconhecê-los implica superar práticas escolares padronizadas e construir propostas pedagógicas que dialoguem com suas realidades. Para o autor, “os jovens e adultos não chegam à escola vazios de experiências; chegam carregados de saberes construídos na vida e no trabalho” (ARROYO, 2013).

Nesse sentido, a articulação entre EJA e Educação Profissional e Tecnológica demanda metodologias que valorizem a experiência social dos estudantes e promovam aprendizagens significativas. Entre essas metodologias, destacam-se a aprendizagem baseada em problemas, os projetos integradores, o reconhecimento de saberes prévios e as práticas contextualizadas, que partem de situações reais vivenciadas pelos educandos. Arroyo (2013) defende que o currículo da EJA precisa ser organizado a partir das necessidades concretas dos sujeitos, rompendo com modelos rígidos e reconhecendo que a formação ocorre também fora da escola. Nessa mesma direção, Freire (1996) argumenta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, pois “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, construídos nas múltiplas experiências sociais.

A compreensão da trajetória dos estudantes torna-se central nesse debate. Nogueira, Romanelli e Zago (2013), ao dialogarem com a sociologia da educação, destacam que os percursos escolares são profundamente influenciados pelo contexto familiar, pelas condições materiais e pelo capital cultural disponível. A família, nesse sentido, não apenas transmite valores e expectativas em relação à escola, mas também define estratégias — ainda que muitas vezes limitadas — de acompanhamento da vida escolar dos filhos. Assim, compreender a trajetória educativa implica considerar as relações entre família e escola, reconhecendo que o sucesso ou a interrupção dos estudos não podem ser explicados apenas pelo esforço individual.

Essa análise aproxima-se das contribuições de Bourdieu (1998), para quem a escola tende a legitimar desigualdades ao valorizar determinados repertórios culturais em detrimento de outros. O autor argumenta que os estudantes oriundos de contextos populares frequentemente enfrentam maiores obstáculos porque não dominam o capital cultural socialmente reconhecido pela instituição escolar. Desse modo, ao

ignorar as trajetórias e os saberes construídos fora do espaço formal, a escola corre o risco de reforçar processos de exclusão. Reconhecer essas trajetórias, portanto, não é apenas um gesto pedagógico, mas uma postura ética e política comprometida com a democratização do ensino.

No contexto da EJA-EPT, essa perspectiva possibilita pensar propostas formativas mais flexíveis, inclusive no que se refere ao estágio. Ao contemplar a experiência prévia dos estudantes, torna-se viável desenhar estágios alternativos que considerem atividades informais de trabalho, projetos desenvolvidos no âmbito familiar ou iniciativas empreendedoras locais como parte do processo formativo. Arroyo (2013) destaca que a educação de jovens e adultos precisa dialogar com os territórios e com as práticas sociais dos educandos, reconhecendo que o trabalho — mesmo quando realizado de forma não formal — constitui espaço de aprendizagem.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando se observam estudantes que já trabalham ou que assumem responsabilidades no cuidado de familiares. Muitos conciliam jornadas extensas de trabalho com os estudos, enquanto outros exercem funções essenciais na organização da vida doméstica, como o cuidado de filhos, idosos ou parentes doentes. Tais experiências, frequentemente invisibilizadas pela escola, desenvolvem competências como responsabilidade, organização do tempo, resolução de problemas e autonomia. Para Freire (1996), respeitar a realidade do educando significa compreender suas condições de existência e construir práticas pedagógicas que não neguem sua humanidade.

Nesse cenário, validar experiências e reconhecer competências adquiridas fora da escola apresenta-se como estratégia potente para aproximar formação e mundo do trabalho. Essa valorização dialoga com a ideia de que a aprendizagem ocorre ao longo da vida e em múltiplos espaços sociais. Bourdieu (1998) lembra que diferentes formas de capital — cultural, social e simbólico — influenciam as trajetórias dos sujeitos; logo, reconhecer saberes construídos na prática cotidiana contribui para reduzir distâncias entre cultura escolar e cultura vivida.

Entretanto, essa abordagem exige mudanças nos instrumentos de avaliação. Torna-se necessário adotar procedimentos mais qualitativos, como portfólios, registros reflexivos, avaliação por competências e acompanhamento processual da aprendizagem, substituindo práticas meramente classificatórias. Arroyo (2013) ressalta que avaliar na EJA implica considerar os percursos e avanços dos estudantes, e não apenas medir resultados padronizados. Além disso, é fundamental estabelecer

diálogo com a legislação do estágio e com as diretrizes da educação profissional para garantir legitimidade formativa a essas experiências, evitando que sejam percebidas como alternativas improvisadas.

Dessa forma, a disciplina contribuiu para a compreensão de que trabalhar com a EJA articulada à EPT requer mais do que adaptações metodológicas; exige uma mudança de olhar sobre os sujeitos da aprendizagem. Reconhecer suas trajetórias, valorizar seus saberes e considerar suas condições de vida são movimentos essenciais para construir práticas educativas mais inclusivas e socialmente comprometidas. Como afirma Arroyo (2013), educar jovens e adultos é, sobretudo, reconhecer seus direitos à formação e à dignidade. Assim, ao integrar experiências de vida ao processo formativo, a escola não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também fortalece uma educação profissional mais humana, democrática e conectada à realidade dos estudantes.

3.3.4. A docência na EPT: contingências históricas e práticas inspiradoras

A disciplina “Docência na EPT: contingências históricas e práticas inspiradoras” me possibilitou compreender que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, é resultado de um processo histórico marcado por disputas de projetos formativos e por diferentes concepções acerca da relação entre educação e trabalho.

Desde o início do século XX, a educação profissional foi frequentemente direcionada às camadas populares com um caráter assistencialista e voltado à preparação de mão de obra, como ocorreu com as Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909. Esse modelo reforçou a dualidade estrutural da educação brasileira, na qual a formação intelectual era destinada às elites, enquanto a formação técnica atendia às demandas produtivas (KUENZER, 2011).

Ao longo das décadas, especialmente a partir da segunda metade do século XX, a EPT passou por reformulações impulsionadas pelas transformações econômicas e pelas exigências do mundo do trabalho. Para Kuenzer (2011), compreender essa trajetória é essencial para perceber que a educação profissional sempre esteve tensionada entre uma formação restrita às necessidades do mercado e a defesa de uma formação mais ampla, capaz de articular conhecimentos científicos, tecnológicos e sociais. Nesse cenário, as políticas públicas assumem papel decisivo,

pois podem tanto reforçar modelos pragmáticos quanto promover propostas mais integradoras.

Machado (2008) destaca que a consolidação de uma EPT comprometida com a formação humana depende da articulação entre políticas educacionais, investimentos institucionais e práticas pedagógicas inovadoras. Segundo a autora, experiências bem-sucedidas na educação profissional demonstram que, mesmo em contextos adversos, é possível criar oportunidades formativas quando há planejamento coletivo e compromisso social. Assim, mais do que reproduzir modelos prontos, a docência na EPT exige capacidade de leitura da realidade e disposição para construir alternativas.

Nesse contexto, as chamadas práticas inspiradoras ganham relevância por evidenciar caminhos possíveis para superar limitações estruturais, especialmente em regiões onde o mercado de trabalho é restrito. Machado (2008) aponta que iniciativas baseadas na cooperação institucional tendem a ampliar as oportunidades de formação prática, uma vez que distribuem responsabilidades e potencializam recursos existentes. Entre essas experiências, destacam-se os consórcios intermunicipais, nos quais diferentes municípios se organizam para compartilhar campos de estágio, laboratórios e projetos formativos. Essa lógica colaborativa reduz desigualdades regionais e permite que estudantes tenham acesso a experiências que dificilmente estariam disponíveis em suas cidades de origem.

Outro exemplo relevante refere-se às parcerias entre escolas e órgãos públicos, como prefeituras, secretarias municipais e instituições comunitárias. Kuenzer (2011) observa que a aproximação entre escola e setor público pode favorecer a construção de espaços reais de aprendizagem, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento local. Estudantes de cursos técnicos, por exemplo, podem atuar em projetos administrativos, organização de arquivos, digitalização de documentos ou apoio a processos de gestão, vivenciando situações concretas de trabalho sob acompanhamento pedagógico.

Além disso, a inserção da própria escola como espaço produtivo constitui uma estratégia potente. Machado (2008) argumenta que ambientes pedagógicos estruturados para a prestação de serviços ou desenvolvimento de projetos permitem articular teoria e prática de forma mais orgânica. Oficinas, empresas juniores, núcleos de empreendedorismo e laboratórios de práticas administrativas são exemplos de

iniciativas que transformam a escola em um espaço de experimentação profissional, favorecendo aprendizagens contextualizadas.

Ao relacionar essas práticas com minha realidade profissional, torna-se evidente que a docência na EPT requer uma postura proativa. O professor deixa de ser apenas executor do currículo e passa a atuar como mediador de oportunidades formativas, mobilizando a comunidade, dialogando com o poder público e propondo convênios que ampliem os horizontes dos estudantes. Essa atuação demanda iniciativa e capacidade de articulação, mas está alinhada ao que Kuenzer (2011) defende como compromisso social da educação profissional: formar sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade em que vivem.

Nesse sentido, negociar parcerias locais, aproximar a escola de pequenas empresas, cooperativas ou setores da administração pública e incentivar projetos de empreendedorismo são estratégias que podem fortalecer o curso Técnico em Administração, especialmente em municípios com mercado limitado. Ainda que tais ações exijam esforço institucional, elas contribuem para evitar que a formação profissional se torne excessivamente teórica ou distante das práticas sociais.

Portanto, a disciplina reforçou a compreensão de que a EPT não é estática, mas construída historicamente a partir de disputas, avanços e reinvenções. Conhecer práticas inspiradoras demonstra que os obstáculos estruturais não precisam ser encarados como barreiras intransponíveis, mas como desafios que convocam a criatividade pedagógica e a ação coletiva. Assim, a docência na EPT configura-se como um trabalho que ultrapassa os limites da sala de aula e se insere em um projeto maior de desenvolvimento educacional e social, no qual a articulação entre escola, comunidade e políticas públicas se torna condição fundamental para ampliar as possibilidades formativas dos estudantes (MACHADO, 2008; KUENZER, 2011).

3.3.5 Práticas educativas para a permanência e êxito discente na EPT: teorias e didáticas

A disciplina “Práticas educativas para a permanência e êxito discente na EPT: teorias e didáticas” proporcionou reflexões fundamentais sobre os fatores que influenciam a trajetória escolar dos estudantes, evidenciando que o acesso à educação não garante, por si só, a permanência nem o sucesso acadêmico. Questões sociais, econômicas, culturais e institucionais interferem diretamente no percurso

formativo, exigindo da escola uma postura ativa na construção de estratégias de acolhimento e acompanhamento.

Segundo Arroyo (2014), compreender os sujeitos da educação em suas múltiplas realidades é condição essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Para o autor, os estudantes não podem ser vistos apenas como números ou matrículas, mas como sujeitos históricos que carregam experiências, expectativas e, muitas vezes, trajetórias marcadas por desigualdades. Essa perspectiva contribuiu significativamente para que eu ampliasse meu olhar sobre os alunos da EPT, especialmente aqueles que demonstram ansiedade e frustração diante da dificuldade de conseguir um campo de estágio.

No contexto das cidades de pequeno porte, essa discussão torna-se ainda mais relevante. A escassez de empresas, a limitação do setor produtivo e, por vezes, a resistência de comerciantes locais em receber estagiários acabam gerando insegurança nos estudantes quanto à conclusão do curso. Tal cenário pode provocar desmotivação e até evasão escolar, fenômeno que, conforme destaca Frigotto (2010), está frequentemente associado à ausência de políticas educacionais capazes de garantir condições reais de continuidade dos estudos.

Durante a disciplina, compreendi que promover a permanência discente exige mais do que intervenções pontuais; demanda uma reorganização das práticas pedagógicas e institucionais. Estratégias como acompanhamento individualizado, flexibilização de percursos formativos e fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade aparecem como caminhos possíveis para reduzir os impactos das desigualdades educacionais.

Essa compreensão conecta-se diretamente à problemática do meu TCC, pois a dificuldade de acesso ao estágio obrigatório pode comprometer não apenas a formação técnica, mas também o sentimento de pertencimento do estudante ao curso. Quando o aluno não vislumbra possibilidades concretas de aplicação dos conhecimentos adquiridos, a escola corre o risco de perder seu sentido formativo.

Outro aprendizado significativo da disciplina foi a valorização do papel do professor como mediador de trajetórias. Mais do que transmitir conteúdos, o docente da EPT precisa atuar como alguém que orienta, escuta e constrói alternativas diante dos desafios enfrentados pelos estudantes. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que ensinar exige compromisso com a realidade do educando, o que implica reconhecer limites e, ao mesmo tempo, buscar possibilidades transformadoras.

Ao refletir sobre minha prática, percebo que muitas inquietações surgiram justamente da observação cotidiana dos alunos preocupados com a realização do estágio. Essa realidade reforçou em mim a necessidade de compreender melhor como a instituição pode colaborar para que esses estudantes não tenham sua formação interrompida por fatores externos.

Assim, a disciplina contribuiu para consolidar a ideia de que discutir estágio também é discutir permanência e êxito. Garantir experiências formativas significativas significa ampliar horizontes profissionais, fortalecer a autoestima discente e reafirmar o papel social da EPT como promotora de oportunidades.

3.3.6 A pesquisa e a extensão no trabalho pedagógico da EPT: teorias e didáticas

A disciplina “A pesquisa e a extensão no trabalho pedagógico da EPT” ampliou minha compreensão sobre o papel da escola como espaço de produção de conhecimento e de diálogo com a sociedade. Ao longo dos estudos, tornou-se evidente que ensino, pesquisa e extensão constituem dimensões indissociáveis do processo educativo, sobretudo quando se busca uma formação crítica e contextualizada.

De acordo com Demo (2011), a pesquisa deve ser entendida como princípio educativo, pois é por meio dela que o estudante desenvolve autonomia intelectual, capacidade investigativa e postura crítica diante da realidade. Essa concepção desloca o aluno da posição de mero receptor de conteúdos, tornando-o protagonista do próprio aprendizado.

Relacionando essa perspectiva ao tema deste trabalho, percebo que a pesquisa pode contribuir para o mapeamento das potencialidades locais, identificando espaços que, muitas vezes, não são reconhecidos como campos formativos. Pequenos empreendimentos, associações comunitárias e órgãos públicos podem se tornar parceiros da escola quando há um movimento investigativo que aproxima instituição e comunidade.

Além disso, a extensão, conforme destaca Pacheco (2015), representa uma ponte entre a educação profissional e as demandas sociais, permitindo que o conhecimento produzido na escola dialogue com as necessidades do território. Essa

articulação é especialmente importante em municípios pequenos, onde a escola frequentemente ocupa papel central no desenvolvimento local.

Durante a disciplina, compreendi que ações extensionistas podem fortalecer vínculos institucionais e contribuir para reduzir a distância entre formação e mundo do trabalho. Projetos que envolvam consultorias para o comércio local, organização administrativa de pequenos negócios ou ações de educação financeira, por exemplo, podem favorecer tanto a aprendizagem dos estudantes quanto o crescimento da comunidade.

Essa reflexão reforça a relevância social do tema do TCC, pois pensar alternativas para o estágio não significa apenas resolver uma exigência curricular, mas também ampliar o alcance social da Educação Profissional e Tecnológica.

Outro aspecto importante discutido na disciplina foi a necessidade de uma formação docente investigativa. Nóvoa (2009) defende que professores que pesquisam sua própria prática tornam-se mais conscientes de suas escolhas pedagógicas e mais preparados para enfrentar contextos complexos. Essa ideia dialoga diretamente com a proposta autobiográfica deste trabalho, uma vez que minhas experiências profissionais não são apenas lembranças, mas fontes de reflexão e produção de conhecimento.

Ao conectar pesquisa, extensão e estágio, torna-se possível compreender que a formação técnica deve estar enraizada na realidade social dos estudantes. Ignorar as especificidades dos territórios significa reforçar desigualdades e limitar o potencial transformador da educação.

Nesse sentido, a disciplina contribuiu para fortalecer em mim a percepção de que a escola precisa assumir uma postura mais ativa na construção de redes de colaboração. Mais do que esperar oportunidades externas, é necessário criar caminhos que aproximem formação e prática social.

A análise das disciplinas cursadas ao longo do curso de Docência na EPT evidencia que todas, sob diferentes perspectivas, convergem para a compreensão de que a Educação Profissional e Tecnológica deve estar comprometida com uma formação humana integral, socialmente referenciada e sensível às especificidades dos territórios. Os fundamentos da relação trabalho-educação reforçam o estágio como prática educativa e não mera exigência burocrática; a cultura digital amplia possibilidades formativas diante das limitações estruturais; as discussões sobre EJA-EPT e permanência discente destacam a centralidade das trajetórias e

condições concretas dos estudantes; e a pesquisa e a extensão apontam para a necessidade de uma escola que dialogue ativamente com a comunidade.

Em conjunto, esses referenciais teóricos e experiências formativas aprofundaram minha compreensão sobre os desafios da realização de estágios obrigatórios em cidades de pequeno porte, evidenciando que essa problemática ultrapassa a dimensão administrativa e se insere em um debate mais amplo sobre direito à educação, desenvolvimento local e justiça social na EPT.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse relatório de formação articulei minha autobiografia e a literatura estudada no decorrer da Especialização em Docência na Educação Profissional e tecnológica com o foco sobre a EPT e os estágios obrigatórios, especialmente, ao que se refere à escassez de oferta dos estágios em cidades de pequeno porte bem como as alternativas possíveis a esta situação.

Saliento que a pesquisa autobiográfica traz a contextualização das experiências vividas na escola e permite identificar obstáculos reais, tais como recusa de comerciantes em aceitar os estagiários, falta de laboratórios para atividades de estágio de forma remota, docentes sem formação técnica específica da área, bem como identificar as estratégias já tentadas, tais como projetos integradores, simulações digitais, parcerias públicas, e que trouxeram resultados positivos da perspectiva de realização de atividades de estágio pelos estudantes.

Além disso, observei que a combinação entre memórias autobiográficas e produção teórica se apresenta como um recurso extremamente valioso para compreender os desafios enfrentados na realização de estágios obrigatórios em cidades de pequeno porte. Essa abordagem possibilitou uma análise crítica das condições locais, das limitações do contexto educacional e profissional, bem como da relação entre as experiências vividas pelos estudantes e a formação técnica oferecida pela escola de nível médio-técnico.

A articulação entre minha trajetória pessoal, a prática docente e os referenciais teóricos evidenciam como fatores históricos, institucionais e sociais influenciam a efetividade da Educação Profissional e Tecnológica, reforçando a relevância de considerar as especificidades de cada realidade, de cada território no entendimento dos processos formativos

Ao mesmo tempo, a análise apresentada no decorrer do relatório de formação reafirmou que a problemática do estágio não pode ser compreendida apenas como uma exigência burocrática prevista na Lei nº 11.788, mas como parte constitutiva do projeto formativo da Educação Profissional, conforme orienta a Lei nº 9.394 ao defender a articulação entre educação e trabalho.

A escassez de campos de estágio em municípios de pequeno porte revela tensões entre a legislação, as diretrizes curriculares e as condições materiais efetivamente disponíveis, evidenciando desigualdades territoriais que impactam

diretamente os estudantes.

Nesse sentido, a reflexão construída neste trabalho aponta para a necessidade de ampliar o debate sobre políticas públicas que considerem as realidades interioranas, promovendo estratégias de cooperação entre escolas, poder público e setor produtivo. Também reforça a importância de práticas pedagógicas criativas e contextualizadas, capazes de minimizar lacunas formativas sem perder de vista o princípio da formação integral.

Diante da problemática que orienta este estudo — compreender como a escassez de oportunidades de estágio em cidades de pequeno porte compromete a formação técnica dos estudantes da EPT —, é possível afirmar que essa limitação impacta diretamente a consolidação da articulação entre teoria e prática, elemento essencial à formação profissional. A ausência de campos de estágio, somada à resistência de comerciantes locais, à fragilidade das parcerias institucionais e à pouca diversificação do setor produtivo, dificulta a vivência concreta das práticas profissionais, podendo gerar insegurança, desmotivação e até atrasos na conclusão dos cursos.

Nesse contexto, a literatura e as experiências analisadas indicam que a superação desses entraves passa pela ampliação do entendimento do estágio como prática educativa, o que permite sua ressignificação por meio de estratégias como o desenvolvimento de projetos integradores com foco em demandas reais da comunidade, o uso de tecnologias digitais para simulação de práticas administrativas, a formalização de parcerias com órgãos públicos e instituições locais e o fortalecimento do diálogo entre escola e setor produtivo. Tais possibilidades não eliminam totalmente as dificuldades estruturais, mas apontam caminhos viáveis para garantir experiências formativas significativas, mesmo em contextos com limitações, reafirmando o compromisso da Educação Profissional e Tecnológica com uma formação que articule conhecimento, prática e realidade social.

Finalizo, portanto, reforçando a perspectiva de que compreender e enfrentar a escassez de estágios exige olhar sensível às experiências vividas, fundamentação teórica consistente e compromisso institucional com a garantia do direito à formação profissional. Ao integrar memória, teoria e prática, este estudo contribui para a reflexão sobre os caminhos possíveis para fortalecer a Educação Profissional Técnica em contextos locais específicos, reafirmando seu papel social na ampliação de oportunidades e na construção de projetos de vida para os jovens.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. ***Currículo, território em disputa***. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. ***Ofício de aluno: sentidos e significados do aprender na escola***. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, M. ***Ofício de mestre: imagens e autoimagens***. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. ***Escritos de educação***. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 02 fev. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 21 set. 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb006_12.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

CASTELLS, M. ***A sociedade em rede***. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DEMO, P. ***Educar pela pesquisa***. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, P. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. ***A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista***. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (org.). ***Ensino médio integrado: concepção e contradições***. São Paulo: Cortez, 2005.

KENSKI, V. ***Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação***. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KUENZER, A. ***Ensino médio e educação profissional: desafios da integração***. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. ***Didática***. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, L. Educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios, tendências e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, 2008.

MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

NOGUEIRA,; ROMANELLI, G; ZAGO, N (org.). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2013.

NÓVOA, Ao. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, E. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2015.

PIMENTA, S; LIMA, M. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. **Educação profissional e tecnológica: história, conceitos e políticas públicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, De. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VALENTE, J. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educação & Sociedade**, 2014.