



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

CLAUDIA COELHO GOMES

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: UMA AVALIAÇÃO A
PARTIR DO ESPAÇO ESCOLAR**

FORTALEZA

2025

CLAUDIA COELHO GOMES

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: UMA AVALIAÇÃO A PARTIR
DO ESPAÇO ESCOLAR

Disertação submetida à Banca de Defesa do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre (M.Sc.) em Avaliação de Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Território e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. José Almir Farias Filho

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G613p Gomes, Claudia Coelho.
Política de Educação Profissional no Ceará: uma avaliação a partir do espaço escolar / Claudia Coelho
Gomes. – 2025.
149 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. José Almir Farias Filho.

1. Políticas públicas. 2. Educação profissional. 3. Arquitetura escolar. 4. Avaliação pós-ocupação. 5. Ceará,
Brasil. I. Título.

CDD 320.6

CLAUDIA COELHO GOMES

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARA: UMA AVALIAÇÃO A PARTIR
DO ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação submetida à Banca de Defesa do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre (M.Sc.) em Avaliação de Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Território e Cultura.

Aprovada em: 27/06/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Almir Farias Filho (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Roselane Gomes Bezerra
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Ricardo Alexandre Paiva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, Donizete Gomes e Maria Hilda

Veras Coelho Gomes.

A minha família.

Aos meus amigos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por ter me proporcionado chegar até aqui.

Aos meus pais, Donizete Gomes e Maria Hilda Gomes

A minha família, que me ajudou e me motivou em todas as circunstâncias para a realização desse sonho, me dando forças para continuar quando mais precisei.

Agradeço os meus amigos, que estiveram comigo durante todo o curso, foram muito pacientes em minhas ausências e me ajudaram bastante me dando dicas e apoio moral para o desenvolvimento dessa dissertação.

Ao Meu sobrinho, Leo Gomes, que esteve sempre presente me apoiando e me dando forças para que eu continuasse na luta durante essa etapa da minha vida.

Ao Meu Orientador, Prof. Dr. José Almir filho, por ter aceitado orientar a minha dissertação, além de compartilhar ensinamentos e experiências, sendo crucial para a conclusão do meu projeto. Meu sincero agradecimento.

Aos professores Doutores Ricardo Alexandre Paiva e Roselane Gomes Bezerra, por participarem da banca examinadora trazendo consigo os seus anos de experiência e conhecimento. Muito grata.

Por fim, aos meus amigos do tênis, de guerra e da vida, que me motivaram nos momentos oportunos e que compartilharam dos mesmos sentimentos a respeito dos desafios do Mestrado, dando suporte para seguir adiante.

RESUMO

A política pública de Educação Profissional no Brasil tem se consolidado, especialmente nas últimas décadas, como uma estratégia fundamental para a formação de jovens e adultos, visando tanto à inserção no mundo do trabalho quanto à ampliação das oportunidades educacionais. Nesse contexto, a adoção de projetos arquitetônicos padronizados para escolas profissionalizantes emerge como parte integrante dessa política, funcionando como instrumento de racionalização de recursos, adequação funcional e otimização da expansão da rede de ensino técnico. De fato, um ambiente escolar voltado ao ensino profissional deve dispor de espaços pedagógicos apropriados às demandas específicas da formação técnica, promovendo a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de competências profissionais e a preparação para os desafios do mundo do trabalho. Esta pesquisa tem como objetivo avaliar como o projeto arquitetônico ‘Padrão-MEC’ para escolas de educação profissional contribui para a adequação à realidade local e a apropriação dos espaços pela comunidade escolar, a partir do caso da Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira, localizada na capital cearense. O estudo adota uma abordagem avaliativa, articulando categorias conceituais das áreas de políticas públicas e educação, com enfoque no marco legal da política de educação profissional e nos programas governamentais voltados à expansão da rede, com especial atenção à experiência no estado do Ceará. Como método avaliativo adotou-se o instrumento da Avaliação Pós-Ocupação (APO), que combina procedimentos qualitativos e quantitativos, permitindo uma análise de desempenho do ambiente construído, de modo a identificar as eventuais inadequações e lacunas, além de captar as demandas e percepções do público-alvo. Os resultados obtidos indicam que o ‘Padrão-MEC’ tem se mostrado, em termos gerais, uma iniciativa eficaz no campo da educação profissional. Essa constatação foi obtida por meio de observação de campo e corroborada pelos dados coletados em questionário aplicado junto aos professores, à equipe gestora e ao corpo técnico-administrativo. No caso estudado, salas de aula, biblioteca, refeitório e demais espaços de uso comum apresentam boas condições de desempenho. No entanto, foram identificados aspectos que requerem melhorias, entre eles: a acessibilidade para pessoas com deficiência visual e auditiva; a disponibilidade de espaços adequados para descanso no ambiente escolar; o acesso à conexão à internet; e manutenção das centrais de ar-condicionado.

Palavras-chave: políticas públicas – avaliação; educação profissional; escola ‘padrão MEC’; arquitetura escolar; avaliação pós-ocupação; Ceará, Brasil.

ABSTRACT

Public policy on Vocational Education in Brazil has consolidated itself, especially in recent decades, as a fundamental strategy for the training of young people and adults, aiming both at their entry into the world of work and at expanding educational opportunities. In this context, the adoption of standardized architectural designs for vocational schools emerges as an integral part of this policy, functioning as a tool for rationalizing resources, adapting functions, and optimizing the expansion of the technical education network. Indeed, a school environment focused on vocational education must have pedagogical spaces appropriate to the specific demands of technical training, promoting the connection between theory and practice, the development of professional skills, and preparation for the challenges of the world of work. This research aims to evaluate how the MEC Standard architectural design for vocational education schools contributes to adapting to local realities and fostering the appropriation of spaces by the school community, based on the case of the Jaime Alencar de Oliveira State Vocational Education School, located in Ceará's capital. The study adopts an evaluative approach, articulating conceptual categories from the fields of public policy and education, focusing on the legal framework for vocational education policy and government programs aimed at expanding the network, with particular attention to the experience in the state of Ceará. The Post-Occupancy Evaluation (POE) instrument was adopted as the evaluation method. This instrument combines qualitative and quantitative procedures, enabling a performance analysis of the built environment, identifying potential inadequacies and gaps, in addition to capturing the demands and perceptions of the target audience. The results indicate that the MEC Standard has proven, overall, to be an effective initiative in the field of vocational education. This finding was obtained through field observation and corroborated by data collected through a questionnaire administered to teachers, the management team, and technical-administrative staff. In the case studied, classrooms, the library, the cafeteria, and other common areas performed well. However, aspects requiring improvement were identified, including: accessibility for people with visual and hearing impairments; the availability of adequate rest areas in the school environment; access to internet; and maintenance of central air conditioning.

Keywords: public policy – evaluation; vocational education; MEC standard school; school architecture; post-occupancy evaluation; Ceará, Brazil.

“A arquitetura é a arte que determina a identidade do nosso tempo e melhora a vida das pessoas.” (Santiago Calatrava)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diagrama do desenho metodológico da pesquisa.....	22
Quadro 1 - Modalidades de Ensino, de acordo com a Lei nº 9.394/96.....	27
Quadro 2 - Cursos abrangidos pela EPT.....	28
Figura 2 - Diagrama da Linha do tempo EPT.....	29
Quadro 3 - Quadro Síntese da História da Educação Profissional no Brasil.....	30
Figura 3 - Distribuição das EEEPs no Estado do Ceará.....	46
Quadro 4 - Eixos e Cursos Técnicos.....	47
Figura 4 - Mapa EEEPS-2022.....	51
Figura 5 - Projeto arquitetônico de EEEP Ceará.....	53
Figura 6 - Diagrama da Linha do Tempo de EEEPS.....	57
Figura 7 - Maquete do projeto padrão de escola técnica do MEC.....	60
Figura 8 - Planta Baixa 1 do projeto padrão de escola técnica do MEC.....	61
Figura 9 - Planta Baixa 2 do projeto padrão de escola técnica do MEC.....	61
Figura 10 - Fachada principal da EEEP Jaime Alencar de Oliveira	82
Figura 11 - Mapa Localização EEEP Jaime Alencar de Oliveira.....	83
Figura 12 - Mapa Comportamental	89
Quadro 5 - Quadro-resumo das respostas às perguntas sobre a EEEP Jaime Alencar	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução de investimentos federais em educação profissional nos últimos quatro anos (em bilhões)	36
Gráfico 2 - Gênero	90
Gráfico 3 - Faixa Etária	90
Gráfico 4 - Acessibilidade do transporte público e/ou estacionamento	91
Gráfico 5 - Acessibilidade quanto a rampas, escadas, sanitários e auditório	91
Gráfico 6 - Acessibilidade quanto à inclusão de deficientes visuais e auditivos	92
Gráfico 7 - Acessibilidade quanto à disponibilidade de espaços para descanso no ambiente escolar	92
Gráfico 8 - Dimensionamento dos halls, circulações internas (pátio, laboratórios, salas de aula, áreas de esporte etc.) e rampas	93
Gráfico 9 - Locais de convívio dos alunos	94
Gráfico 10 - Refeições no ambiente escolar	94
Gráfico 11 - Ambiente de convívio entre as pessoas	95
Gráfico 12 - Jardim interno da Escola	95
Gráfico 13 - Temperatura dentro das salas de aula sem uso de ar-condicionado	96
Gráfico 14 - Ventilação natural nas salas de aula e outros espaços acadêmicos	97
Gráfico 15 - Efetividade do isolamento acústico do prédio em relação a interferências externas	97
Gráfico 16 - Efetividade do isolamento acústico do prédio em relação a interferências internas	98
Gráfico 17 - Iluminação natural em salas de aula e outros ambientes acadêmicos	99
Gráfico 18 - Iluminação artificial no prédio no período noturno	99
Gráfico 19 - Tamanho dos ambientes de sala de aula e outros ambientes acadêmicos	100
Gráfico 20 - Localização das tomadas, interruptores e pontos de iluminação	100
Gráfico 21 - Disponibilidade de equipamentos e instalações de áudio visual (data show, TV, retroprojetor etc.) nas salas de aula	101
Gráfico 22 - Serviço de Internet aos docentes nas salas de aula	101
Gráfico 23 - Eficiência (quantidade e tamanho) de quadro de pincel na instituição	102
Gráfico 24 - Revestimentos de piso e parede, bancadas e divisórias nos sanitários	103
Gráfico 25 - Ventilação natural nos sanitários	103
Gráfico 26 - Portas e janelas no prédio	104

Gráfico 27 - Mobiliário destinado ao corpo docente e núcleo gestor quanto aos aspectos ergométricos e conforto	105
Gráfico 28 - Serviços de Internet prestado ao núcleo gestor (diretoria, coordenação e secretaria)	105
Gráfico 29 - Eficiência do telhado (vazamentos e goteiras)	106
Gráfico 30 - Vedações verticais (paredes) quanto à proteção de infiltrações nos ambientes	107
Gráfico 31 - Eficiência do elevador	107
Gráfico 32 - Segurança pessoal e patrimonial dentro do prédio escolar	108
Gráfico 33 - Qualidade da limpeza do ambiente escolar	109
Gráfico 34 - Disponibilidade de sabão líquido, papel higiênico e papel toalha nos sanitários	109
Gráfico 35 - Limpeza geral do ambiente escolar	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise: Estrutura e Vedação.....	86
Tabela 2 - Análise: Cobertura e Revestimento/ Acabamento.....	87
Tabela 3 - Análise: Impermeabilização e Esquadrias.....	87
Tabela 4 - Análise: Instalações Prediais e Segurança.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALECE	Assembleia Legislativa do Ceará
APLs	Arranjos Produtivos Locais
BNDS	Banco Nacional de Desenvolvimento Social
CEFET	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CENTEC	Centros de Ensino Tecnológico
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CREDEs	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ES	Ensino Superior
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Financiamento Estudantil
FECOP	Fundo Estadual de Combate à Pobreza
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação
IBAPE	Instituto Brasileiro de Avaliações e Perícias de Engenharia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IE	Infraestrutura
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
IN	Instrução Normativa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
NBR	Normas Brasileiras
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PGM	Procuradoria Geral do Município
PMCFFor	Plano Municipal de Caminhabilidade de Fortaleza
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PMUM	Plano Mestre Urbanístico de Mobilidade
PPA	Plano Plurianual
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional da Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEDUC	Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TESE	Tecnologia Empresarial Sócioeducacional
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Problematização: delineamentos do objeto de investigação	16
1.2	Objetivos	21
1.3	Metodologia da pesquisa avaliativa	21
1.4	Estrutura da dissertação	24
2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA	26
2.1	Trajetória e transformações da educação profissional no Brasil	26
2.2	Política de educação profissional no Estado do Ceará	42
2.3	A rede das EEEPs no Ceará	50
2.4	O projeto da escola de educação profissional ‘Padrão MEC’	58
3	O ESPAÇO ESCOLAR: FORMA E DESEMPENHO	63
3.1	A importância do espaço físico escolar	63
3.2	Adequação e desempenho do ambiente construído	72
3.3	A avaliação pós-ocupação	78
4	AVALIANDO O CASO DA EEEP JAIME ALENCAR DE OLIVEIRA	82
4.1	Sobre a EEEP Jaime Alencar de Oliveira	82
4.2	O que dizem as observações de campo	85
4.3	O que dizem os questionários aplicados	89
4.3.1	<i>Perfil dos respondentes</i>	90
4.3.2	<i>Acessibilidade</i>	91
4.3.3	<i>Área de circulação e vivência</i>	93
4.3.4	<i>Conforto ambiental e recursos materiais</i>	96
4.3.5	<i>Infraestrutura</i>	102
4.4	Discutindo os resultados	111
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICE A - PESQUISA DE SATISFAÇÃO DO USUÁRIO DA EEEP	124
	APÊNDICE B - PLANTA BAIXA: EEEP	135
	APÊNDICE C - LEVANTAMENTO FOTOGRÁFICO	136
	ANEXO A - MAQUETE ELETRÔNICA/ EEEP	148

1 INTRODUÇÃO

1.1 Problematização: delineamentos do objeto de investigação

A avaliação de políticas públicas é um processo sistemático que serve não apenas para a verificação do uso de recursos públicos nas mais diversas áreas atendidas pelo Estado, mas também auxilia em tomadas de decisões que beneficiam a coletividade humana. A educação é um dos pilares de uma sociedade mais igualitária, visto que o campo educacional se caracteriza como uma importante esfera da sociedade no sentido de possibilitar a formação cognitiva e relacional dos indivíduos, assim como a formação de cidadãos críticos e emancipados intelectualmente.

Segundo Lima Filho (2003), as políticas públicas educacionais adotadas no Brasil do século XXI têm tido como prioridade a dimensão produtiva e de mercado, filiando-se aos pressupostos da Teoria do Capital Humano, uma vez que suas ideias centrais apontam para a educação como fator determinante do progresso técnico, da mobilidade social e do desenvolvimento da nação. Nesse contexto, alguns temas ganharam maior visibilidade nas agendas educacionais, ligados à ressignificação dos currículos escolares, à expansão da carga horária dentro das escolas e à profissionalização compulsória dos indivíduos numa tentativa de adequá-los, mesmo que de forma periférica, à lógica do trabalho.

De acordo com Soares, César e Mambrini (2001), os estudos sobre a avaliação educacional no Brasil buscam compreender, entre outras coisas, as variáveis relevantes para explicar o desempenho escolar dos alunos nos exames padronizados. Tal compreensão permite o desenvolvimento e o lançamento de políticas públicas para melhorar a qualidade da Educação. Segundo Barbosa e Fernandes (2001), diversos fatores atuam, concomitantemente, em vários níveis da inserção social para determinar o desempenho escolar do aluno. Tal desempenho é, portanto, o resultado dessa complexa interação. Os autores verificaram que, depois do controle da variável do nível socioeconômico, a infraestrutura e os equipamentos são também variáveis preditoras do desempenho dos alunos.

A **Política Pública de Educação Profissional no Brasil** refere-se ao conjunto de diretrizes, programas e ações governamentais voltadas para a formação técnica e profissionalizante da população, com o objetivo de qualificar trabalhadores para o mercado de trabalho e promover o desenvolvimento econômico e social. Essa é uma das sete modalidades de ensino dispostas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996 (Brasil, 1996), a qual pode

ser ofertada tanto na educação básica como na superior. Ela engloba os ensinos fundamental, médio e superior, excluindo a educação infantil.

A política pública de educação profissional busca equilibrar formação educacional, qualificação da mão de obra e desenvolvimento econômico, sendo um elemento estratégico para a inclusão social e a competitividade do país. Dessa forma, a qualidade do espaço para a execução das suas atividades é de fundamental importância para a consecução dos objetivos propostos por esta política pública. Barguil (2006) argumenta que a arquitetura do espaço escolar, com suas salas, paredes e espaços vazios, contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Isso porque a infraestrutura física e os serviços básicos têm grande importância para os objetivos curriculares, fato que denota a não neutralidade do espaço físico escolar construído.

Dito de outra maneira, para o pleno funcionamento do processo educativo, são necessários recursos, humanos e materiais, para que a escola funcione adequadamente, como professores, material didático, boa gestão e, evidentemente, uma boa infraestrutura escolar. A preocupação com o **ambiente escolar** apropriado para o desenvolvimento das atividades humanas deve ser uma prioridade em todos os setores. Ao estender a prédios escolares, visto que esses locais abrigam inúmeras pessoas com a finalidade de adquirir conhecimento e cultura, fica claro que a educação se constitui como prioridade política. Portanto, é necessário que a arquitetura desses prédios esteja adequada para receber os estudantes e que possibilite o máximo de condições de ensino-aprendizagem.

Há grande interesse em desvendar e explicar o rendimento dos alunos, avaliando as características físicas da escola, incluindo a metodologia e abordagem adotadas pelos professores. Tal situação ocorre, pois, essas explicações podem ser utilizadas, entre outras coisas, para fortalecer a capacitação de gestores escolares, a formação de professores e a promoção de políticas públicas. Todas essas ações têm o intuito de ampliar o desempenho cognitivo e acadêmico dos jovens brasileiros.

A realidade de ambientes educacionais no Brasil mostra-se diferente do que é proposto em projetos de escolas de alto desempenho. Diversas deficiências, como ausência de manutenção e tecnologia, baixos índices em conforto térmico e acústico, salas de aulas que não permitem atividades variadas atrapalham o desempenho dos alunos, são fatores que refletem nas avaliações de desempenho dos alunos. Dados do Censo Escolar 2023 indicam que 14,7 milhões de estudantes enfrentam problemas de saneamento, 63% das escolas não possuem bibliotecas, 35% não têm internet de qualidade e 88% carecem de laboratórios de informática. Apenas 0,6% das instituições possuem estrutura completa, enquanto nas áreas

rurais 85,2% das escolas possuem apenas o básico. Além disso, apenas 0,1% das escolas são totalmente acessíveis para alunos com deficiência, evidenciando a necessidade urgente de investimentos para melhorar o ambiente educacional no país. E garantir melhores condições de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, existem indicadores planejados para dar uma visão das múltiplas dimensões da infraestrutura. Cada um deles destaca um aspecto do ambiente escolar, tais como: acesso a serviços públicos, espaços educacionais, recursos pedagógicos, condições para a inclusão, entre outros. Esses indicadores são mais sensíveis à localização das escolas (urbana ou rural), a região do país, ao estado ou ao município, e aos espaços disponíveis nos estabelecimentos de ensino. Consideramos essa abordagem múltipla e de especial interesse para as políticas públicas, que podem ser mais efetivas se direcionadas para aspectos específicos da infraestrutura escolar, levando também em conta a capacidade de investimento dos sistemas de ensino e respeitando as prioridades locais.

O **interesse pelo tema** surgiu a partir de minha formação inicial como Engenheira Civil, além do trabalho como servidora pública de carreira na Assembleia Legislativa do Ceará (ALECE). Penso que avaliar o espaço escolar é uma contribuição significativa já que a **infraestrutura escolar** é uma prioridade na área educacional no Brasil, haja vista as metas e estratégias do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024, lei 13.005/2014 (Brasil, 2014), em especial seu artigo 11. Além de legislação própria, o país é signatário da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada no Fórum Mundial de Educação, que enfatiza a importância de os governos se comprometerem a construir e melhorar as instalações físicas das escolas, apropriadas para jovens e sensíveis às deficiências e ao gênero, para promover ambientes de aprendizagem seguros e inclusivos para todos.

Nota-se que a preocupação em dotar as escolas públicas com infraestrutura adequada é antiga e está presente nas legislações do país ao longo da história (Faria Filho; Vidal, 2000). Do período colonial à República, as pedagogias legitimadas em cada época afetavam não apenas a concepção arquitetônica dos prédios, mas também os equipamentos, as práticas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e a formação dos professores para que utilizem os recursos disponíveis (Sales, 2000). Nesse sentido, a infraestrutura escolar se confunde com o próprio serviço escolar e com o direito à educação.

O espaço escolar configura-se como elemento fundamental para a formação do ser humano. O exame entre o usuário e o ambiente é uma questão que deve ser cuidadosamente relacionada, pois deve existir uma interação entre espaço físico, atividades pedagógicas e comportamento humano. Dessa maneira, é importante que os projetos de escolas concebam

edificações que possam ser modificadas ao longo dos anos, além de considerar o conforto ambiental: as condições térmicas, luminosas e acústicas que resultam em variações climáticas, comprometendo o bem-estar e o aproveitamento didático dos alunos que estejam nesses ambientes.

Esta pesquisa se concentra na análise da estratégia de adoção de projeto arquitetônico “Padrão MEC” criada a nível federal pela política nacional de Educação Profissional e Tecnológica e adotada no estado do Ceará. Em termos gerais, um padrão ou modelo de projeto arquitetônico para unidades educacionais refere-se a um conjunto normativo e tipológico de diretrizes espaciais, funcionais, construtivas e pedagógicas que orienta a concepção e a implantação de edifícios escolares. Trata-se de uma síntese entre parâmetros técnicos, princípios pedagógicos e políticas públicas, cujo objetivo é garantir qualidade, eficiência e equidade no provimento da infraestrutura educacional.

Todavia, os modelos arquitetônicos escolares muitas vezes expressam uma tensão entre padronização e contextualização. Por um lado, a padronização permite o controle técnico e a expansão em larga escala da rede educacional. Por outro, pode negligenciar aspectos locais e específicos, como clima, cultura, dinâmica urbana e ruralidade. Além disso, no contexto contemporâneo, há um movimento crítico crescente que propõe a superação dos modelos rígidos e prescritivos, defendendo abordagens participativas, inclusivas e territorializadas.

Partindo de tais considerações, levantou-se uma **questão de pesquisa avaliativa**: Quais são os desafios e as potencialidades do modelo arquitetônico “Padrão MEC” na promoção da qualidade do ensino e da formação profissional nas escolas públicas do Ceará?

Esta questão parece pertinente quando se observa o cenário do estado do Ceará, onde vem se desenvolvendo, desde 2008, um programa voltado para a ressignificação do Ensino Médio nas escolas da rede pública. Em um contexto de grande entusiasmo, as escolas de educação profissional surgiram como um caminho para a profissionalização dos indivíduos concomitantemente à sua escolarização de nível médio. Seguiu-se, então, a expansão da rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), construídas no formato “Padrão MEC” e que têm apresentado resultados expressivos na formação acadêmica e profissional de seus alunos.

Em 2018, mais de 20 mil estudantes de escolas públicas do estado foram aprovados em universidades, representando um crescimento de 19,6% em relação a 2017 (SEDUC-CE). No Enem 2023, a EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa, em Acaraú, teve 78% dos alunos com notas a partir de 900 na redação (Diário do Nordeste). Além disso, no

segundo semestre de 2024, 18.938 alunos da 3ª série do Ensino Médio realizaram estágios curriculares obrigatórios em parceria com 6.712 empresas, fortalecendo a empregabilidade dos egressos (SEDUC-CE).

Esses dados demonstram a relevância das EEEPs na melhoria dos índices educacionais e de empregabilidade no estado. São escolas de tempo integral, com uma infraestrutura diferenciada que contempla laboratórios, ginásio com quadra poliesportiva e auditório – tudo isso resultante de um modelo arquitetônico muito bem construído e definido, sendo, atualmente, inclusive, carro-chefe da vitrine política educacional do Governo do Estado do Ceará.

Para esta avaliação, considera-se o estudo de caso da Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira, situada na cidade de Fortaleza/CE. Esta unidade escolar foi inaugurada em 2013, passando a compor a posição de 91ª unidade de educação profissionalizante no estado e a 18ª de Fortaleza, sendo a primeira com o Padrão MEC. Trata-se, portanto, de unidade de referência e significativa como estudo de caso.

O estudo sobre o tema justifica-se pela possibilidade de gerar contribuições à administração de um edifício público escolar, já que um plano de manutenção direciona os serviços que precisam ser executados dentro de um intervalo de tempo e facilita seu acompanhamento, alcançando maior controle financeiro dos gastos públicos, geralmente já bastante limitados. Tratando-se de instituições públicas, existe a escassez de recursos tanto financeiros quanto de materiais, equipamentos e de mão de obra, o que intensifica a necessidade de um gerenciamento correto das ações de manutenção predial preventiva.

Em uma abordagem avaliativa, é importante destacar que uma avaliação da adequação e desempenho do ambiente construído pode trazer inúmeros benefícios, sendo possível destacar: (a) permitem apresentar as inadequações presentes na escola e suas possíveis soluções para as deficiências encontradas; (b) melhoram o conforto ambiental visando o aumento no nível de satisfação dos usuários da escola, contribuindo para a valorização do espaço escolar e de seus usuários, levando em conta as suas necessidades e propondo novas diretrizes para futuros projetos, evitando futuros erros construtivos.

No caso das escolas profissionalizantes é ainda mais importante, uma vez que são necessários elementos estruturais tanto para aulas teóricas como para formações práticas dentro do exercício de cada profissão por elas ofertadas. Ademais, a originalidade deste estudo, da mesma forma, consiste em razão para a realização da investigação. No processo de construção do estado da arte sobre políticas públicas de escolas de educação profissional, desempenho e infraestrutura sobre edifícios de escolas de educação profissional pertencentes

à Rede Federal de Educação, observou-se que a maioria dos estudos se dedica a edifícios de ensino secundário ou de campos universitários.

1.2 Objetivos

Objetivo Geral

Avaliar como o projeto arquitetônico ‘Padrão-MEC’ para escolas de educação profissional contribui para a adequação à realidade local e a apropriação dos espaços pela comunidade escolar, a partir do caso da Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira, localizada na capital cearense.

Objetivos Específicos

1. Compreender o processo histórico da política de educação profissional no Brasil e estado do Ceará;
2. Identificar a importância da adequação e desempenho do ambiente construído para a qualidade do ensino e da aprendizagem;
3. Avaliar as condições físicas, funcionais e ambientais da Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira, com base em dados empíricos, levantamentos de campo.

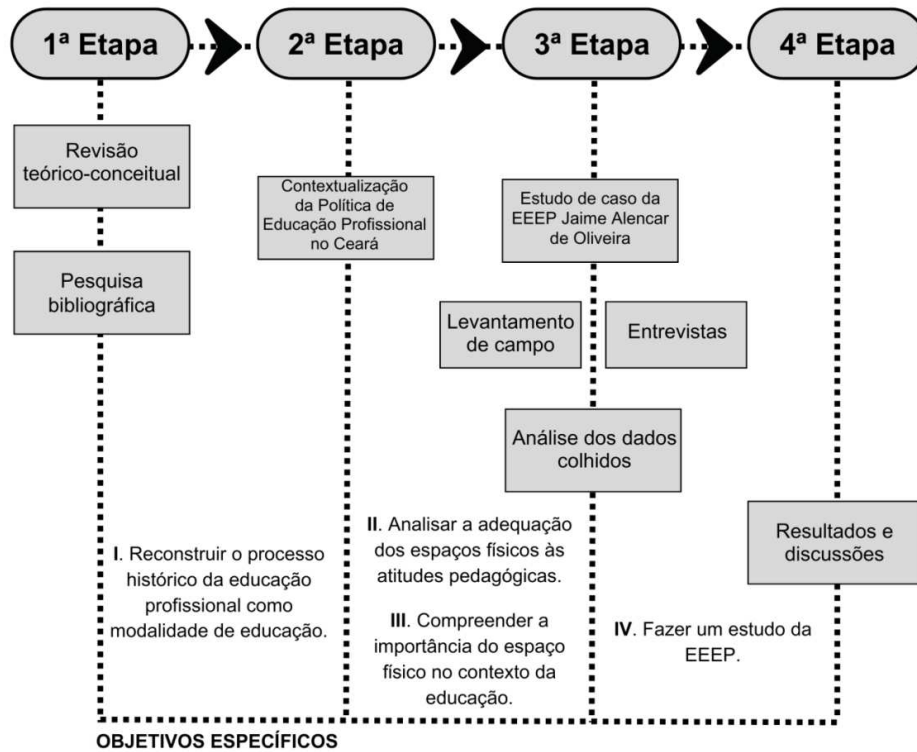
1.3 Metodologia da pesquisa avaliativa

A pesquisa avaliativa de políticas públicas é um campo da pesquisa social aplicada que busca analisar a eficácia, eficiência e impactos de políticas governamentais, programas ou projetos. No contexto das políticas públicas de educação profissional, por exemplo, a pesquisa avaliativa pode examinar se as iniciativas promovem a formação adequada da força de trabalho e contribuem para o desenvolvimento econômico e social.

A avaliação de políticas públicas é essencial para embasar decisões governamentais, promover maior transparência e garantir que os recursos sejam alocados de maneira eficiente. No caso da educação profissional, a pesquisa avaliativa pode contribuir para a melhoria dos programas existentes, a formulação de novas estratégias e o fortalecimento da relação entre ensino e mercado de trabalho. A metodologia proposta para

essa pesquisa encontra-se estruturada em quatro etapas, conforme descrição a seguir (ver Figura 1).

Figura 1: Diagrama do desenho metodológico da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A **primeira etapa** consiste em uma revisão teórico-conceitual, na qual são explorados os conceitos-chave com base em pesquisa bibliográfica: política pública de educação e arquitetura escolar. Para esta etapa da pesquisa priorizou-se abordagem de autores Frago e Escolano (2001), Saviani (2007), Santiago (2011), Moura (2007) e Carvalho (2013), a fim de contemplar perspectivas mais aproximadas do objeto desta pesquisa. Como fundamentos teóricos-chave no desenvolvimento da pesquisa, tem-se a infraestrutura de arquitetura escolar.

A **segunda etapa** consiste na contextualização da Política de Educação Profissional no Ceará, especificamente no que se refere à infraestrutura física dos equipamentos educacionais. Ela tem o objetivo de compreender os princípios e normativas para o projeto, a construção e o uso dos equipamentos educacionais edificados.

A **terceira etapa** consiste no estudo de caso da EEEP Jaime Alencar de Oliveira, localizada no bairro Luciano Cavalcante situado na cidade de Fortaleza/CE. O objetivo é fazer uma avaliação pós-ocupação, aferir a qualidade e o desempenho do ambiente construído da

escola, baseado nos critérios da Norma de Desempenho dos Edifícios: ISSO 6241(1984), adaptado à NBR 15.575 (2013) – Desempenho de Edificações Habitacionais, visando o aumento do nível de satisfação dos usuários e possibilitando o diagnóstico para, a partir daí, propor recomendações para a escola. Busca-se, com isso, compreender as formas de uso e apropriação, as inadequações, as carências, as demandas do público-alvo.

Para isso, esta etapa foi dividida em dois momentos: levantamentos de campo e questionários (entrevistas). No primeiro momento, foram utilizadas as técnicas de observação sistemática (*Análise Walkthrough*) e mapa comportamental. No segundo momento, foram aplicados questionários (*Google Forms*), com perguntas direcionadas aos professores e à gestão escolar da referida escola. Os dados coletados por esta ferramenta *online* contribuíram para a redução do tempo e confiabilidade dos resultados. Com a utilização desses instrumentos de avaliação pós-ocupação, registrou-se as condições dos aspectos físicos e ambiente escolar.

A avaliação pós-ocupação é um processo utilizado para analisar o desempenho e a funcionalidade de um ambiente ou edificação após seu uso efetivo pelos ocupantes. Trata-se de uma metodologia que visa compreender como o espaço construído atende às necessidades dos usuários, identificando aspectos positivos e problemas relacionados ao conforto, segurança, eficiência, sustentabilidade e satisfação dos usuários.

Embora os resultados da busca estejam focados na avaliação de cursos de pós-graduação no Brasil, o conceito de avaliação pós-ocupação é amplamente utilizado na área de arquitetura, urbanismo e engenharia civil para garantir a qualidade dos projetos construídos, promover melhorias e orientar futuras intervenções.

Em resumo, a avaliação pós-ocupação consiste em: 1. Analisar o uso real do espaço após a sua ocupação, verificando se as condições projetadas foram efetivamente alcançadas; 2. Coletar dados qualitativos e quantitativos sobre o desempenho do ambiente, incluindo conforto térmico, acústico, iluminação, funcionalidade, segurança e satisfação dos usuários; 3. Identificar falhas, necessidades de manutenção ou melhorias para otimizar o uso e a qualidade do ambiente; 4. Fornecer subsídios para futuros projetos e políticas públicas relacionadas à construção e uso do espaço.

Esse tipo de avaliação é fundamental para garantir que os ambientes construídos cumpram seu propósito de forma eficiente e satisfatória para seus usuários, promovendo também a sustentabilidade e a valorização do patrimônio construído.

1.4 Estrutura da Dissertação

O presente trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos, incluindo Introdução e Considerações Finais. O seguimento introdutório encerra com o estudo das Políticas Públicas de Educação, contendo a relevância e a justificativa da política pública em estudo, os objetivos, os delineamentos do objeto de estudo e o itinerário metodológico, além da estrutura da dissertação.

O **segundo capítulo** traz os marcos teóricos da pesquisa, explorando questões em torno da complexidade das Políticas Públicas de Educação. Tal tópico abrange seu contexto histórico e conceitual, com sua conexão nas políticas que visam a integração do ensino médio de formação geral com a formação técnica no Brasil e no Ceará, sob o prisma histórico, a dualidade estrutural que caracteriza o modelo educacional brasileiro ao longo dos séculos XX e XXI, e as tentativas de integração. Também parte da análise das políticas EPT que resultaram com as configurações das estruturas educacionais de cada período histórico.

Além disso, esse capítulo, traz uma discussão sobre os planos legais que regem as políticas de EPT à extensão da história educacional brasileira e seus rebates no território cearense. Examina-se alguns dispositivos que embasam as concepções formativas de educação profissional, suas contradições e intencionalidades de formação integral que pouco se aproximam de uma formação politécnica almejada pela proposta pedagógica. Dentre os dispositivos, mencionamos o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a), que intencionou a integração da EPT ao Ensino Médio após a revogação do Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), e o Decreto nº 6.302/2007 (Brasil, 2007), instituinte do Programa Brasil Profissionalizado e sua influência direta no financiamento que deu origem à expansão da Rede Estadual de Escolas Profissionais do Ceará.

No tocante à EEEP em análise, as concepções formativas das políticas públicas de EPT e dispostas nos documentos institucionais (Projeto Político-Pedagógico, Plano da Gestão e outros) que orientam as práticas educativas dessa escola evidenciam a formação para a qualificação técnica dos educandos. Por fim, analisaremos as propostas das EEEPS, seus principais marcos históricos e normativos relativos à trajetória da rede pública estadual de Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Ceará.

O **terceiro capítulo** trata dos Fundamentos da Infraestrutura de Arquitetura Escolar, com ênfase nas escolas de ensino profissional. Primeiramente, discute-se a importância do espaço físico escolar, destacando seu papel no apoio ao processo educacional, favorecendo o aprendizado, a interação social e o bem-estar da comunidade escolar. A

adequação e a adaptação dos ambientes são vistas como essenciais para atender às demandas específicas de atividades teóricas e práticas, incluindo a flexibilidade para futuras mudanças.

Em seguida, são explorados os elementos fundamentais de infraestrutura e ambiente escolar, como conforto térmico e acústico, iluminação, ventilação, conectividade e sustentabilidade, ressaltando como esses fatores contribuem para um ambiente saudável e produtivo. A acessibilidade é outro ponto, garantindo que todos tenham acesso e mobilidade no ambiente escolar. O desempenho do espaço construído é discutido em termos de eficiência energética, manutenção, durabilidade e segurança, aspectos que asseguram a longevidade e funcionalidade da escola. Por fim, são apresentados os parâmetros projetuais específicos para o ensino profissional, que incluem a organização de espaços para laboratórios e oficinas, a escolha de mobiliário e equipamentos adequados e a criação de áreas de convivência, todas adaptadas para atividades práticas e alinhadas com as exigências do mercado de trabalho.

No **quarto capítulo**, adentra-se na avaliação do caso da EEEP Jaime Alencar de Oliveira, sendo feita uma análise da edificação depois da obtenção de informações sobre o edifício, seu funcionamento e seus usuários para a avaliação dos sistemas construtivos da escola. Durante o percurso, foram observadas e averiguadas as características do edifício de modo a identificar seus aspectos de uso e funções, assim como elaborar registros fotográficos para posteriores registros e análises. Conclui-se o quarto capítulo com a apresentação dos resultados e discussões do processo avaliativo. Essas seções juntas ajudam a construir uma exposição sobre o que foi encontrado na pesquisa e como esses achados podem ser compreendidos dentro do campo de estudo.

2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

2.1 Trajetória e transformações da educação profissional no Brasil

Neste subcapítulo, exploraremos a trajetória histórica e a situação atual das políticas de educação profissional no Brasil. O foco da análise se estenderá do início do século XVI, época marcada pela influência da "pedagogia jesuítica" (Saviani, 2008), até a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), examinando as propostas de articulação e integração da educação profissional ao ensino médio, conforme os decretos publicados a partir da segunda metade da década de 1990.

O termo **Educação Profissional** foi introduzido na LDB através da lei n. 9.394/96, capítulo II, artigo 39: “A educação profissional, integrada as diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996).

O Programa Brasil Profissionalizado surge como uma Política Pública Social e Educacional, visando, através da educação, ofertar capacitação, qualificação, desenvolvimento pessoal e profissional, bem como resgatar jovens e adultos para a escola, para que através desta qualificação eles consigam se inserir no mercado de trabalho formal, ocupando vagas de trabalho melhores do que sem a qualificação, podendo, assim, melhorar suas condições de vida e traçar um futuro diferente. Portanto, como as políticas públicas atendem às necessidades da população através de ações do Estado ou por parceria, faz-se necessário estudá-las para compreender melhor sua amplitude e atuação.

Primeiramente, é preciso explicar do que se trata a “educação profissional”. Fomentada pelas políticas públicas de educação profissional, ela é uma das sete modalidades de ensino dispostas na LDB de 1996, a qual pode ser ofertada tanto na educação básica como na superior. À exceção da educação infantil, ela engloba os ensinos fundamental, médio e superior, como podemos ver a seguir no Quadro 1, extraído do “Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015”.

Quadro 1: Modalidades de Ensino, de acordo com a Lei nº 9.394/96.

Níveis	Etapas		Modalidades
Educação Superior	Ensino Superior	Pós-graduação	EaD EJA
		Graduação	Educação Profissional Educação Escolar Indígena
Educação Básica	Ensino Médio		Educação Especial
	Ensino Fundamental		Educação do Campo Educação Quilombola
	Educação Infantil	Pré-escola	
		Creche	

Fonte: Elaborado com base na LDB de 1996 (Brasil, 2014).

As modalidades de ensino, embora independentes entre si, são formas de educação que se manifestam na oferta escolar conforme as demandas e necessidades específicas, permeando de maneira articulada os diferentes níveis e etapas da educação. Conforme a Resolução CNE/CEB 6/2012 (ABMES, 2012), no seu artigo 2º, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de acordo com a Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008), abrange três tipos de cursos que se desenvolvem de maneiras diversas. O Quadro 2 fornece uma visão geral da educação profissional como modalidade de ensino, que inclui três tipos distintos de cursos: 1) cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional; 2) cursos técnicos de nível médio, que podem ser oferecidos de forma articulada ou subsequente ao ensino médio, integrados ou concomitantes a essa etapa da educação básica; e 3) cursos tecnológicos, que englobam tanto graduação quanto pós-graduação.

Assim, a educação profissional é estruturada em três tipos de cursos: 1) FIC (Formação Inicial e Continuada); 2) Técnicos de nível médio; e 3) Tecnológicos. Os cursos técnicos de nível médio podem ser oferecidos de forma concomitante, sequencial ou integrada ao ensino médio. Por outro lado, os cursos tecnológicos, que são exclusivamente de nível superior, podem ser oferecidos tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação.

Quadro 2: Cursos abrangidos pela EPT.

Modalidade de Ensino	Tipos de Cursos	Formas de desenvolvimento	
Educação Profissional	De formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional		
	Técnicos de Nível Médio	Articulada ao Ensino Médio	Integrada ao Ensino Médio
			Concomitante ao Ensino Médio
		Subsequente ao Ensino Médio	
	Tecnológicos	Graduação	
Pós-graduação			

Fonte: Elaborado com base na Resolução CNE/CEB 6 (2012).

É evidente que a realidade atual é muito diferente do que acontecia no passado, seja em épocas mais distantes ou mais recentes. Estudos de historiadores e educadores mostram que o período colonial, iniciado no começo do século XVI, foi caracterizado pelo que Saviani (2008) chamou de "pedagogia jesuítica". A colonização do Brasil se desenvolveu em três fases interligadas: a posse e exploração da terra com a subjugação de seus habitantes, a educação como um meio de aculturação e a catequese como ferramenta para difundir e converter os colonizados à religião dos colonizadores. No campo da educação, o objetivo era inculcar nos colonizados as práticas, técnicas, símbolos e valores dos colonizadores, com a intenção clara de promover a adaptação disciplinar, moral e intelectual desses indivíduos à nova realidade a que estavam submetidos.

Saviani (2008) discute, assim, a relação profunda entre os processos de colonização, educação e catequese, destacando a educação indígena que ocorreu no século XVI, especialmente por meio da aplicação do plano de instrução desenvolvido por Manuel Nóbrega. Esse plano se fundamentava no que o autor denominou "pedagogia brasílica", uma forma específica de intervenção na prática educativa da colônia, que contou com a participação crucial de missionários das ordens religiosas, considerados os principais responsáveis pela implementação da educação jesuítica.

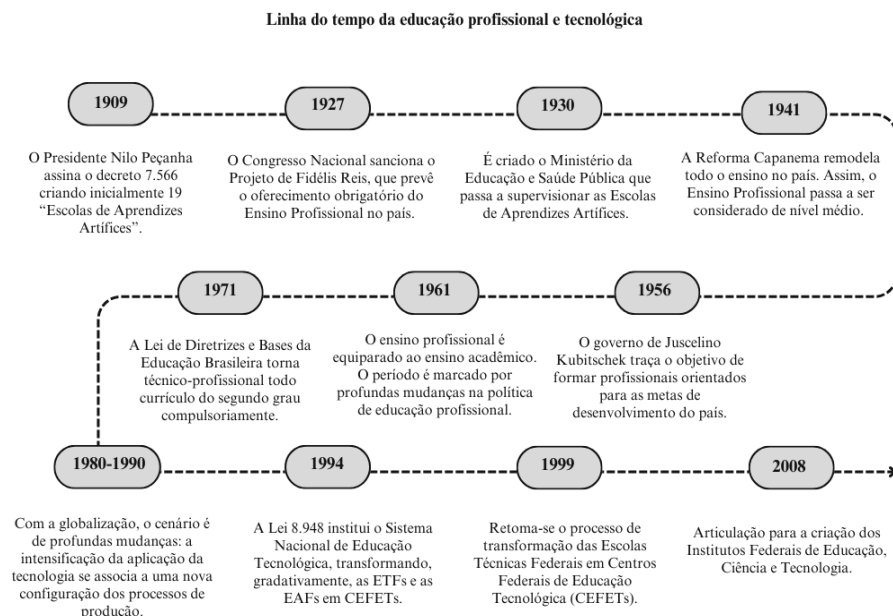
A escolha inicialmente dada pelos jesuítas, por meio dos planos interpostos nos séc. XVI e XVII, a uma educação caracterizada pelo aspecto humanístico, elitista e universal, essencialmente direcionada para os que objetivavam ingressar no ensino superior, acabou por

traçar a orientação da educação desenvolvida no Brasil nos demais séculos, a qual incorporou gradativamente a valorização e priorização do conteúdo propedêutico em detrimento do, assim chamado à época, aprendizado profissional e agrícola.

No Brasil, a educação profissional teve seus primeiros registros durante o período colonial, voltada principalmente para índios e escravos, que eram treinados em ofícios específicos. Esse modelo de ensino começou a ser visto como algo destinado quase exclusivamente às camadas sociais mais baixas. Desde o início, portanto, a educação profissional parecia estar ligada a uma abordagem assistencialista e excludente, perpetuando uma visão de que ela serviria apenas a um grupo social mais desfavorecido.

Segundo o Ministério de Educação (2019), a formação para o trabalho no Brasil se deu a partir do período da colonização, destacando-se, dentre outros, o desenvolvimento de aprendizagens laborais realizadas nas Casas de Fundação e de Moeda e nos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil, instituídos ainda no chamado ciclo do ouro¹ durante o Brasil Império, mais especificamente entre os anos de 1822 e 1889. O destaque foi a instalação das Casas de Educandos Artífices em dez províncias no período que se estendeu entre 1840 e 1865.

Figura 2: Diagrama da Linha do tempo EPT.



Fonte: MEC (2024).

¹Período caracterizado por uma nova arrancada no crescimento econômico brasileiro e pelo princípio do controle mercantilista, iniciado em 1690, com a descoberta de metais preciosos na região onde hoje é o estado de Minas Gerais. O ciclo do ouro modificou o centro de atividade econômica do Brasil para o Centro-Sul, trazendo migrantes de todas as partes do país para a referida região, principalmente vindos do Nordeste (Baer, 2002).

Somente a partir do início do século XIX, mais especificamente no ano de 1809, a educação profissional foi formalmente instituída no Brasil, o que se deu a partir da criação do Colégio das Fábricas por parte do então Príncipe Regente D. João VI. Durante o referido século, diversas instituições foram criadas para oferecer essa modalidade de educação a crianças pobres e órfãs, tendo “propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras” (Escott *et al.*, 2012, p. 494). Percebe-se, portanto, que a oferta de educação profissional no Brasil veio após a chegada da corte portuguesa, fuga de Napoleão Bonaparte, em 1808. O país mudaria seu *status* de colônia para reino unido nos anos seguintes, fortalecendo a economia e educação no país.

Quadro 3: Síntese da História da Educação Profissional no Brasil.

Período	Principais Ações e Leis	Objetivos e Direcionamentos
1809	Criação do Colégio das Fábricas por D. João VI.	Início da formação de operários para diversos ofícios.
Século XIX	Expansão das escolas de ofícios para crianças pobres e órfãs.	Capacitação em ofícios e habilidades técnicas para trabalhadores.
1906	Criação das Escolas de Aprendizes Artífices .	Expansão da educação profissional nas áreas comercial, industrial e agrícola.
1937-1945 (Estado Novo)	Reforma Capanema (Decreto nº 4.244/42), criação do SENAI e SENAC .	Formação de trabalhadores voltada à indústria e ao mercado de trabalho, com controle estatal.
1961	Primeira LDB (Lei nº 4.024/61): integração do ensino técnico ao ensino médio.	Promover maior acesso ao ensino técnico e facilitar a mobilidade social.
1971	Lei nº 5.692/71 : obrigatoriedade de habilitação profissional no ensino médio.	Formação técnica obrigatória no ensino médio, focada na industrialização.
1996	Nova LDB (Lei nº 9.394/96): reestruturação do ensino médio e técnico.	Integração da educação profissional com o ensino médio e redução das desigualdades.
2004	Decreto nº 5.154/2004 : educação profissional integrada ao ensino médio.	Articulação entre formação geral e profissional para melhorar a qualificação dos jovens.
2007	Criação do Programa “Brasil Profissionalizado” .	Expansão da educação profissional integrada ao ensino médio nas redes estaduais.
2011	Criação do Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego).	Aumentar o acesso à educação técnica e promover a qualificação profissional para inclusão no mercado de trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Assim, segundo Romanelli (1986), após a independência do Brasil no início do século XIX, a crescente demanda por educação contribuiu significativamente para aumentar o interesse das camadas intermediárias da população pela escola. Nesse período, a educação

passou a ser vista como um meio importante para a ascensão social e para o acesso ao poder político. Filhos da pequena burguesia começaram a se unir aos filhos da oligarquia rural na busca pelo prestígio social que um diploma escolar poderia proporcionar, sendo a educação a chave para conquistar esse *status*.

A educação profissional no Brasil surgiu pautada pela divisão social do trabalho, havendo o intuito inicial de transformar homens livres, indígenas e escravos numa força de trabalho prontamente disponível às demandas urgentes dos grandes núcleos populacionais que surgiam no séc. XIX. Nessa época, além das iniciativas privadas, também se registraram ações do poder público no sentido de promover a formação de mão de obra, transformando artistas e aprendizes vindos principalmente de Portugal, atraídos pelas indústrias que se instalavam no Brasil, em força de trabalho. Dentre as escolas de formação profissional existentes até 1864, tínhamos: o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, o Curso Comercial de Pernambuco, a Escola de Agricultura do Pará e a Escola de Agricultura do Maranhão (Rubega, 2000).

Essa lógica assistencialista, de um currículo essencialmente tecnicista, que foi conferida inicialmente à educação profissional no Brasil, de acordo com Moura (2007), adequa-se aos anseios de uma sociedade escravocrata e, até então, extremamente dependente da Coroa portuguesa. Diante desses acontecimentos, destacamos que a proposta inicial da implantação de tal modelo de educação no país não se distanciou da ideia de manutenção de um sistema educacional baseado na dualidade estrutural caracterizada essencialmente pela existência de diferenciados tipos de escola direcionados para distintos extratos sociais (Kuenzer, 2005).

Um sistema que foi oficialmente instituído pela Constituição da República de 1891, através da descentralização do ensino promovida por tal legislação, que consolidou a “dualidade de sistemas” atribuindo à União a responsabilidade de criar e gerir as instituições de ensino superior e ensino secundário acadêmico pelo país e aos Estados os ensinos primário e profissional. Na época, esses eram desenvolvidos, mormente pelas chamadas “escolas normais” de nível médio, destinadas a jovens do sexo feminino, e pelas “escolas técnicas”, para onde eram direcionados os de sexo masculino (Ramanelli, 1986).

No início do século XX, em 1906, a educação profissional começou a se expandir, influenciada por fatores políticos, econômicos e sociais. Esse desenvolvimento foi impulsionado por uma política que promovia o ensino nas áreas comercial, industrial e agrícola, iniciativa liderada pelo então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Pouco tempo depois, foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, marcando o início da

Rede Federal de Educação Profissional no Brasil (Centeno *et al.*, 2013). Vale destacar que, nesse contexto, as elites econômicas, predominantemente compostas por oligarcas ligados à exploração do café, tiveram uma influência significativa na definição e no direcionamento das políticas voltadas para a educação profissional no país.

A fase democrática no Brasil perdurou até os anos 1930, antes da ascensão de Getúlio Vargas à presidência, que se destacou por liderar um regime autoritário. Esse período, chamado de Estado Novo, durou de 1937 a 1945, sendo caracterizado, entre outras coisas, pela forte influência de interesses políticos na educação nacional. Durante esse tempo, o governo brasileiro enxergou nas políticas de educação profissional uma oportunidade para promover uma forma de cidadania diretamente ligada à inserção no mercado de trabalho.

Isso ocorreu especialmente por meio da regulamentação do Decreto nº 4.244 de 1942 (Brasil, 1942), conhecido por Reforma Capanema, composto por seis leis orgânicas instituídas naquele período com a finalidade de redesenhar o sistema de ensino brasileiro (Cervi, 2005). Tais leis passaram a estruturar o ensino técnico-profissionalizante, sendo decretadas, respectivamente: em 1942, a Lei referente ao ensino industrial; em 1943 a que versava sobre o ensino comercial; e em 1946 a que tratava do ensino agrícola.

É importante destacarmos que a Reforma Capanema, também chamada de "Lei Orgânica do Ensino Secundário", teve como um de seus principais objetivos reestruturar o que se entendia como ensino médio na época. Essa reforma impôs novos padrões ao sistema educacional brasileiro, com o intuito de adaptar o Estado à nova realidade socioeconômica emergente. Além disso, ela sugeriu o uso de ferramentas para aumentar a influência do governo na educação, embora isso não tenha diminuído o caráter elitista associado ao ensino médio.

Até o início da década de 1930, houve no Brasil a preponderância de instituições profissionalizantes que tinham o intuito de formar trabalhadores capazes de exercer ofícios de interesse específicos das oligarquias detentoras do poder político e que, portanto, pouco contribuíam para a ampliação da noção de cidadania entre os alunos egressos. A partir do ano de 1937, durante o chamado Estado Novo, houve a tentativa de fomento de políticas educacionais com o propósito de se formar um cidadão submisso aos ditames estatais, especialmente por meio da concessão de direitos sociais.

O fortalecimento da educação profissional no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas visava incluir os mais pobres no mercado de trabalho, vinculando sua cidadania à capacidade de consumo limitada pela renda do emprego. Nesse contexto, com a crise econômica dos anos 1930 e a ascensão da burguesia industrial, foram criados o Serviço

Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, e as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Escolas Técnicas Federais pela Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942.

No final da década de 1950, essas escolas ganharam autonomia e intensificaram a formação de técnicos, essenciais para a industrialização. Entretanto, persistia a divisão educacional: as classes favorecidas seguiam para o ensino secundário e superior, enquanto os filhos de trabalhadores se destinavam às escolas primárias e profissionais, focadas em prepará-los rapidamente para o mercado de trabalho. A superação dessa divisão só começou a ser vislumbrada na década de 1960, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, que buscou equiparar o ensino técnico ao médio, facilitando o acesso ao ensino superior e promovendo a mobilidade social e a redução das desigualdades socioeconômicas.

A primeira LDB surgiu num cenário marcado pela tentativa de substituição de um modelo econômico agroexportador para um nacional desenvolvimentista, o qual requeria novas modalidades de cursos a serem ofertados. No entanto, a proposta se mostrou apenas superficialmente diferenciada do que já se havia posto em termos de política pública de educação profissional. A formação do cidadão continuava carente de atenção, uma vez que tais políticas, que visavam precipuamente ao preenchimento de lacunas laborais, apenas se apresentavam numa perspectiva diferenciada, atendendo agora às necessidades mercadológicas urbano-industriais.

A Lei n. 4.024/61, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, trouxe uma mudança significativa ao reconhecer os cursos técnicos como equivalentes ao ensino médio (Brasil, 1961). Essa lei eliminou, em parte, a segregação que antes diferenciava os diplomas obtidos no ensino técnico e no ensino médio. A partir dessa lei, ambos os certificados passaram a ser igualmente válidos como requisito para ingresso no ensino superior. Além disso, a primeira LDB não apenas integrou os cursos técnicos ao nível médio, como também dividiu o ensino técnico de nível médio em três áreas: industrial, agrícola e comercial.

Em 1971, foi instituída a segunda LDB do país, a Lei nº 5.692/71, chamada de Lei de Diretrizes e Bases do Governo Militar (Brasil, 1971), que tornou obrigatória a habilitação profissional para todos que cursassem o ensino médio. Isso se deu em meio ao período da ditadura militar, quando o governo brasileiro se articulava tanto aos interesses do capital internacional quanto aos das elites nacionais. Tal iniciativa revelou a existência de pelo menos três objetivos implícitos por parte dos militares: a contenção da demanda de estudantes

secundaristas que queriam ingressar no ensino superior, a despolitização por meio de um currículo tecnicista e a preparação da força de trabalho qualificada capaz de atender às necessidades do crescimento econômico, tão propagado pelos governantes (Kuenzer, 1997).

A segunda LDB, publicada durante o regime militar, marcou um ponto crucial para o desenvolvimento do Brasil, que buscava alcançar um "milagre econômico" e expandir seus negócios. Ao tornar obrigatória a habilitação profissional no ensino médio, como parte de uma política que visava não apenas atender à demanda por mão de obra qualificada para impulsionar o crescimento econômico, mas também restringir o acesso à universidade, atingiu seu objetivo de limitar a mobilização social. Essa abordagem foi potencialmente prejudicial para a formação dos cidadãos brasileiros, ao restringir o acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, limitar a capacidade de reflexão crítica da juventude da época.

Segundo Shiroma *et al* (2011), esse período foi marcado pelo vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, pela modernização de hábitos de consumo, pela integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, pela defesa do Estado, pela repressão e pelo controle político-ideológico da vida intelectual e artística bem como pela redução da concepção de desenvolvimento ao campo estritamente econômico.

Ressalta-se ainda que, no período do regime militar, foi referendada a proposta de Lei 7.044/82, a qual resgatou a possibilidade de as escolas fazerem a opção entre a oferta de ensino médio ou técnico (Brasil, 1982). Foi quando se observou uma espécie de retrocesso no sentido de, novamente, se preconizar a segregação na oferta de cursos de ensino médio propedêutico e cursos técnico-profissionalizantes (Centeno *et al.*, 2013). Vemos que tal legislação, ao revogar a compulsoriedade profissionalizante do ensino de segundo grau, consentiu que a formação profissional de nível médio voltasse a se destinar prioritariamente às classes sociais economicamente menos favorecidas.

Na década de 1980, com a manutenção e acentuação da ideia de dualidade estrutural, a permanência desse sistema paralelo de ensino técnico e de regular foi sobremaneira questionada, especialmente no que se refere à concepção de que deveria haver certo grau de articulação entre a educação ofertada pelo Estado, incluindo o seu papel no preparo para o exercício da cidadania, e a devida qualificação para o exercício das atividades laborais. Assim, o poder revolucionário que instituiu a Constituição Federal de 1988 consubstanciou o entendimento da educação como condição de pleno desenvolvimento humano, de cidadania e qualificação profissional.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2018, p.160).

Nos anos 1980, a economia dos países latino-americanos, incluindo o Brasil, enfrentou um período de estagnação, caracterizado por altos níveis de desemprego e inflação descontrolada. Esse contexto criou um ambiente propício para a implementação da chamada "Reforma do Estado", que teve lugar na década de 1990. Essa reforma incluiu, entre outras medidas, a privatização de empresas estatais e a terceirização de serviços públicos.

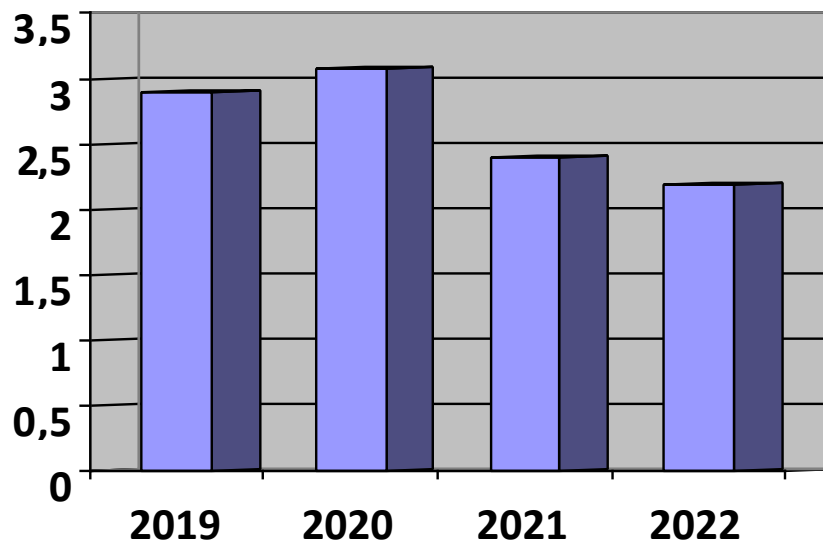
Durante esse período, também foram promulgadas a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essas mudanças foram impulsionadas pelas reformas sugeridas pelo ex-ministro Bresser Pereira, que visavam reestruturar a administração pública com foco na qualidade e na produtividade dos serviços, além de promover a profissionalização dos servidores públicos. A proposta de reorganização estatal baseou-se em modelos que já tinham sido bem-sucedidos em vários países desenvolvidos. Nesse cenário, os governos neoliberais dos presidentes Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso implementaram políticas para abrir o mercado brasileiro ao capital estrangeiro e promover o enxugamento do setor público por meio de várias privatizações.

A LDB de 1996, que surgiu frente a uma série de mudanças promovidas pela Reforma do Estado, trouxe de volta a possibilidade de, facultativamente, ofertar o ensino médio na rede pública, desde que atendida a formação geral do educando, articulado à preparação para o exercício de profissões técnicas. A LDB trouxe no seu bojo um aspecto inovador, ao revelar, de acordo com Kuenzer e Grabowski (2006), que a educação profissional deveria ser fomentada por meio de condutas com propósito claro, fazendo uso de arranjos sistematizados sobre uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica e sócio-histórica. Fosse por concepção, fosse por norma, tornou-se a educação profissional um componente intrínseco à educação nacional.

Cabe ainda destacar que a Lei nº 9.394/96 prevê que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (Brasil, 2017 [1996], p. 29). Quer dizer, a educação profissional passa a ser ofertada tanto no ambiente escolar como no laboral, podendo ser fornecida por empresas que possuam parceria com o governo do estado para ofertar vagas para estagiários, sendo, em alguns estados brasileiros, remuneradas, com verbas provenientes dos cofres públicos.

Ao longo dos últimos quatro anos, o volume de recursos destinados pelo governo federal à educação profissional tem sido gradualmente reduzido, especialmente a partir do ano de 2020, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Evolução de investimentos federais em educação profissional nos últimos quatro anos (em bilhões).



Fonte: Ministério da Economia (2022).

Conforme a série histórica que compreende o período do mandato do presidente Jair Bolsonaro, extraída do Plano Plurianual (PPA) do governo federal 2016-2019 e do PPA 2020-2023, é possível notar que o orçamento destinado à educação profissional, que em 2020 era de 3,08 bilhões de reais, foi substancialmente reduzido para 2,40 bilhões em 2021, representando uma diminuição de aproximadamente 22%. Para o ano de 2022, percebemos que há uma nova queda no nível de investimentos por parte do governo federal, tendo o seu orçamento destinado à educação profissional reduzido novamente, agora na ordem de R\$ 210 milhões, o que representa cerca de um volume de recursos 9% menor que o ofertado em 2021.

A diminuição sistemática de investimentos a nível federal indica a falta de prioridade que o poder público brasileiro tem dado ao fomento de políticas públicas de educação profissional nos últimos anos, fato que repercute negativamente no desenvolvimento de ações e programas voltados para a promoção de tal modalidade de educação nos estados brasileiros. É preciso ressaltar, no entanto, que a redução de investimentos não foi exclusividade da educação profissional, mas de todo o conjunto de políticas do sistema nacional de educação, da educação básica à pós-graduação. Esse cenário foi ainda mais preocupante por conta da pandemia de COVID-19 que assolou o país.

Continuando com a lei 9394/96, a entrada em vigor do Decreto nº 2.208/97 regulamentou o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da LDB de 1996, os quais tratavam sobre a possibilidade de articulação entre o ensino técnico profissionalizante e o ensino médio ofertado nas escolas, contudo ia na contramão de tal preceito (Brasil, 1997). O que se viu, na prática, foi a oferta distinta e independente dos ensinos médio e técnico, instituindo-se a educação profissional como uma modalidade dividida em três níveis de ensino – básico, técnico e tecnológico – cujos currículos se constituíam de forma preponderantemente diferenciada do ensino médio (Oliveira *et al.*, 2017).

Na segunda metade da década de 1990, receberam corpo duas questões centrais, a saber: a mudança na estrutura dos cursos com a finalidade de acelerar a inserção dos egressos no mercado de trabalho, atingindo, portanto, o nível de empregabilidade, e o imperativo da necessidade de se tornar a educação profissional menos onerosa ao Estado e mais acessível às camadas populares, sendo a oferta de preços mais competitivos nas mensalidades dos cursos técnicos. Tais pontos fomentam o debate em torno de que, naquele instante, a educação consolidava-se como mais um dos setores empresariais que deveriam ser alvo de políticas públicas (Centeno *et al.*, 2013). Foi um cenário que já se projetava no sentido de reproduzir os reflexos provenientes da dualidade estrutural da educação brasileira.

É preciso destacar que o panorama nacional para a educação profissional brasileira foi desenhado a partir da implementação de uma série de reformas no ensino, especialmente a partir dos anos 1990, as quais sofreram consideráveis influências dos preceitos neoliberais propagados por diversos organismos multilaterais, como é o caso da UNESCO, que organizou a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e que também protagonizou o Segundo Congresso Internacional sobre o Ensino Técnico e Profissional, em 1999, em Seul, na Coreia do Sul, o qual produziu recomendações acerca de seis temas prioritários para a educação profissional no contexto mundial (Moraes *et al.*, 2017).

A Conferência Mundial de Educação para Todos elaborou um relatório intitulado “Declaração Mundial de Educação para Todos” que destacaram objetivos como a universalização do acesso à educação, a promoção da equidade, o fortalecimento de alianças intersetoriais e a criação de ambientes de aprendizagem adequados, além de enfatizar requisitos como políticas contextualizadas, mobilização de recursos e solidariedade internacional para reduzir disparidades globais. Já o relatório do “Segundo Congresso Internacional sobre o Ensino Técnico e Profissional” recomendou a adaptação do ensino técnico às demandas do século XXI, priorizando flexibilidade, inovação, cidadania, inclusão

de grupos marginalizados, uso de tecnologias e aprendizagem ao longo da vida. Também ressaltou o papel das parcerias, do apoio internacional e de organismos multilaterais como UNESCO e OIT na promoção da educação profissional, especialmente em países periféricos como o Brasil.

O início do séc. XXI foi sinalizado pela reintegração do ensino técnico ao ensino médio, o que se materializou com a publicação do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a), que revogou o Decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997). A partir desse momento, as políticas públicas de educação profissional integrada ao ensino médio se inscreveram num ambiente político-econômico composto por: grande volume de programas sociais voltados para os estratos mais vulneráveis da população, relativa estabilidade econômica que favoreceu investimentos públicos na área da educação e impulso no estabelecimento de parcerias público-privadas, a exemplo do Programa Universidade para Todos (Prouni)² e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

O Decreto nº 5.154/2004, no seu art. 4º, diz que “a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” e que essa articulação poderá ocorrer de três de formas: 1) integrada – contando com matrícula única para cada aluno; 2) concomitante – a qual pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso; e 3) subsequente – que deve ser oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (Brasil, 2004a).

Ao analisar a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, Oliveira *et al.* (2017) atentam que este surgiu a partir da mobilização dos setores educacionais ligados ao campo da educação profissional, incluindo nesse bojo sindicatos e pesquisadores. Confirmam também que trouxe de volta a possibilidade de se ofertar um ensino médio de caráter politécnico, entendido como educação tecnológica. Segundo as alterações propostas, “cumpre esclarecer que estas não contemplam a concepção de ensino médio integrado e de educação unitária, politécnica e omnilateral defendidas por professores, estudantes, sindicalistas e outros profissionais ligados à educação” (Oliveira *et al.*, 2017, p. 6).

O resgate da oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio firmou-se com publicação da Lei nº 6.302/2007, a qual institui o Programa “Brasil Profissionalizado”, que visou desenvolver e reestruturar o ensino médio por meio da combinação entre a formação geral, científica e cultural e a formação profissional dos estudantes, buscando promover a

²É um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (Brasil, 2020).

articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais (Brasil, 2007). Além do mais, procurou estimular a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional na rede pública estadual de educação. A Lei teve como intuito a construção de um novo modelo de ensino médio, baseado na articulação entre a educação profissional e a formação geral do educando.

Magalhães e Castioni (2019) destacam que o Decreto nº 6.094/2007 instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação³(PDE), tendo a educação profissional como um dos seus cinco principais eixos e prevendo o aumento na disponibilidade de verbas para contratação de docentes e técnicos administrativos, além da construção de novas unidades federais. Esse plano permitiu que a rede federal de educação profissional se expandisse pelo país, principalmente porque o PDE contou com o “Brasil Profissionalizado” e o Pronatec. Os autores lembram que a apropriação da ideia de politécnica se constituiu como um problema na relação de tensionalidade entre a “Identidade de Escola Técnica e a Vontade de Universidade” presente nos IFs.

A Lei nº 11.741/2008 veio a alterar alguns dispositivos da atual LDB, que passou a dividir o desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio em duas formas: a articulada com o ensino médio e a subsequente, com cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Quanto à forma articulada, a referida legislação passou a indicar que ela pode ser desenvolvida de duas maneiras: integrada ou concomitante (Brasil, 2008).

Nos últimos dez anos, portanto, foi possível notar que programas como o “Brasil Profissionalizado”, em 2008, e o “Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego” (Pronatec), em 2011, sobressaíram-se frente às políticas nacionais de educação profissional. O Programa “Brasil Profissionalizado” destacou-se por ser parte do plano de expansão da educação profissional pelo país, uma vez que trouxe no bojo da lei que o institucionalizou a possibilidade de se promover uma ação voltada para o fomento da educação profissional nas redes estaduais de ensino médio. Foi, portanto, a tentativa de se propagar pelo Brasil a ideia de expansão das instituições responsáveis pela articulação entre o ensino médio e a educação profissional.

³O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi um conjunto de programas que visou melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. Lançado em 2007, tinha um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes desse prazo. Seu objetivo era identificar os problemas que afetavam a qualidade da educação brasileira, assim o PDE promoveu uma alteração na avaliação nacional da educação básica com a criação da Prova Brasil. A partir disso, o MEC buscou cruzar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) em um único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (Saviani, 2009).

No que tange ao Pronatec, instituído pela Lei nº 12.513 (Brasil, 2011), ele teve como objetivo principal ampliar o acesso à educação profissional, configurando-se como uma política pública voltada para a integração entre educação, trabalho, emprego e renda. O programa foi criado com a missão de expandir e interiorizar a oferta dessa modalidade educacional, atendendo à demanda existente no contexto da educação no Brasil. Sua proposta envolveu a inclusão no orçamento público do financiamento tanto de cursos técnicos e profissionais de nível médio quanto de cursos de formação inicial e continuada voltados para trabalhadores. Além disso, o Pronatec visava atingir o maior número possível de pessoas interessadas em se qualificar para facilitar seu ingresso no mercado de trabalho, independentemente do nível de escolaridade formal que possuísem.

Tanto o “Pronatec” como o “Brasil Profissionalizado” foram implementados de maneira associada com programas que buscavam a aceleração do crescimento econômico. Eles alcançaram espaço na agenda dos diferentes governos, estaduais e municipais, sob o argumento de que a oferta da educação profissional poderia ser capaz de conduzir os estudantes de escola pública, geralmente filhos de pais e mães pertencentes às classes populares, ao aumento das oportunidades educacionais e à ampliação da capacidade reflexiva. No entanto, sabemos que tal argumentação muitas vezes ocultou o real interesse do Estado na questão, ou seja, a redução dos descompassos existentes entre a demanda por mão de obra qualificada e a promoção do crescimento econômico.

Outro marco legal foi o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), estruturado em 20 metas associadas a estratégias para o crescimento e desenvolvimento da educação brasileira no período que compreende os anos de 2014 a 2024, que trouxe no seu centro o compromisso com uma educação de qualidade, dotada de muitos investimentos, que exigiram dos gestores públicos vontade política e provocaram desgastes com diferentes atores sociais. Afonso e Gonzalez (2016) lembram que as metas 10 e 11, ao contemplarem a EPT, estimularam a ampliação da oferta de cursos mediante a expansão no número de Institutos Federais (IFs) e de iniciativas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), fomentando, assim, o crescimento no número de matrículas na EPT em nosso Brasil.

A política de Estado que gerou a criação do Pronatec possibilitou um volume sem precedentes de investimentos para a construção de novos campi dos Institutos Federais (IFs) em todo o país. Considerando que a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê três formas de formação técnica no nível médio (concomitante, subsequente ou integrada), Afonso e Gonzalez (2016) afirmam que a abordagem adotada priorizou atender a todos os públicos,

mas sem definir claramente a posição do Estado sobre a relação entre educação e trabalho na educação profissional. Os autores destacam que somente a participação de todos os entes envolvidos fará com que o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração consolide uma EPT mais direcionada à formação humana e ao desenvolvimento integral dos indivíduos.

Segundo Magalhães e Castioni (2019), o Plano Nacional de Educação Profissional – Planfor, (1995-2002), o Plano Nacional de Qualificação Profissional – PNQ (2003-2007) e o Pronatec (2011) são relevantes iniciativas públicas de EPT no Brasil. Os autores alertam que, apesar do aumento na oferta de EPT, não se tem percebido eficácia nas aproximações entre oferta e demanda por empregos. Eles compreendem que há uma baixa articulação entre o sistema produtivo e as instituições de EPT no Brasil e que os governos brasileiros recorrentemente pecam na adoção de suas iniciativas ao negligenciar a coordenação entre demanda de emprego e oferta de qualificação. Planfor, PNQ e Pronatec são exemplos que “falharam em conectar o mundo da escola com o mundo do trabalho e foram políticas desconectadas com a oferta de emprego” (Magalhães; Castioni, 2019, p. 7).

Percebemos, então, que a expansão da EPT pelo país, por meio dos referidos programas, foi fruto da priorização da educação profissional na agenda política brasileira. Tal fato permitiu que duas importantes problemáticas fossem reveladas, primeiro a de que a maior parte dos alunos egressos dos IFs tem como prioridade acessar o ensino superior, em vez do ingresso imediato no mercado de trabalho, e a segunda de que são poucas as pesquisas aplicadas, desenvolvidas por docentes, com a intenção de aprimorar as atividades econômicas locais nos arredores dos seus campos. Assim, Magalhães e Castioni (2019, p. 11) afirmam que convivemos com a percepção de que “há uma valorização de cursos tecnológicos, com o mesmo grau de cursos universitários, e uma desvalorização de cursos técnicos, devido à ideia de que o acesso ao mercado de trabalho só é possível com o ensino superior”.

Nesse contexto, entendemos que a valorização dos cursos técnicos de nível médio só se dará quando houver o fortalecimento da sua relação com o mercado de trabalho, atentando-se para os interesses dos produtores regionais e produzindo resultados passíveis de se converterem em benefícios efetivos para os setores produtivos, o que, segundo Magalhães e Castioni (2009), requer que as instituições de ensino estejam ligadas ao mundo do trabalho, articuladas aos órgãos públicos e à sociedade civil.

2.2. Política de Educação Profissional no Estado do Ceará

Nessa seção resgataremos a história da educação profissional no Ceará, através da compreensão do contexto histórico de sua emergência do ensino profissionalizante no Ceará, buscando estabelecer sua relação com o quadro de seu surgimento em nível nacional; Resgatar as primeiras iniciativas de escolas profissionais, os primeiros cursos estudados e o porquê da criação dessas escolas; Identificar a repercussão dessa modalidade de ensino ao longo da história da educação cearense e as mudanças ou permanência do seu sentido original nas iniciativas atuais. No próximo momento descreveremos como e quando começaram a surgir as escolas de ensino profissional no Ceará, onde estão concentradas e sua importância para a vida social e econômica do nosso estado.

As primeiras iniciativas de educação profissional no nosso estado se deram, como já foi dito anteriormente, dentro de um contexto que demandava mão de obra em uma época de revolução industrial. A educação profissionalizante no Ceará também começou a surgir no período do século XIX por volta de 1843. Como essa demanda ocorria no Brasil inteiro, no Ceará também já começaram a surgir as primeiras iniciativas e escolas para atender a essa modalidade.

A primeira escola de ensino profissionalizante criada no Ceará foi o Liceu do Ceará, que era vinculado ao ensino médio. Com o crescimento da cidade e o surgimento de novos colégios, como a Escola Normal, o Colégio São João, Colégio Fortaleza, o Cearense, São José, entre outros, o ensino secundário foi se democratizando em Fortaleza. O Liceu, inclusive, no século XX, passou a ter maior abertura para alunos pobres e oferecer o ensino misto, pois durante muito tempo foi um educandário estritamente masculino, com as moças estudando na Escola Normal.

A escola funcionava e a educação realmente acontecia, pois os professores eram bons, trabalhavam motivados e os alunos tinham interesse em aprender. Esses recebiam uma formação multidimensional. Além das aulas teóricas de português, matemática, história, biologia etc., tinham aulas de música, praticavam esportes olímpicos, tinham formação política extracurricular e um grande crescimento pessoal devido à convivência com alunos de diferentes classes sociais. Atualmente, o Liceu de Fortaleza atende a uma grande demanda de alunos, porém não oferece, em Fortaleza, cursos profissionalizantes, assim como não é tão valorizado como antigamente. No interior do estado ainda funcionam vários Liceus, os quais possuem cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Uma dessas instituições que se firma até hoje em todo o nosso estado é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), que teve a sua origem como Escola de Aprendizes e Artífices, criada em 1909 pelo então Presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909). A Escola muda de nome diversas vezes até que, em 1968, passa a se chamar Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE), para depois chamar-se Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE). Dentre os cursos ofertados pela instituição, se efetivou a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico, com os estudantes que concluem o 9º ano do Ensino Fundamental podendo ingressar nessa modalidade de ensino. Os cursos disponíveis são: Edificações, Eletrotécnica, Informática, Mecânica Industrial e Telecomunicações. O atual IFCE oferece cursos de nível técnico (integrado, subsequente e EJA), graduação (tecnologia, licenciatura e bacharelado) e pós-graduação.

O SENAI do Ceará, também conhecido como Senai Departamento Regional, também faz parte das instituições profissionais mais conhecidas no estado, tendo sido criado em 27 de novembro de 1943. A primeira escola no Ceará foi o Centro de Formação Profissional de Fortaleza. O SENAI começou ministrando cursos de Mecânico Ajustador, Torneiro Mecânico, Carpinteiro e Desenhista Técnico. Nos primeiros 45 anos de atividade, o SENAI Ceará formou 110.827 profissionais nas diversas áreas sendo todos os cursos gratuitos focados para formação de mão de obra especializada para as Indústrias.

As escolas de educação profissional citadas acima são exemplos de instituições públicas (IFCE) e privadas (SENAI) que persistem desde as primeiras iniciativas até os dias atuais. Porém, hoje existem muitas outras escolas profissionalizantes, inclusive privadas, que oferecem cursos em diversas áreas, pois a demanda e a qualificação exigidas pela sociedade no mercado de trabalho estão cada vez maiores. Desse modo, esses cursos oferecem uma qualificação voltada diretamente para a mão de obra das empresas e indústrias, preparando o indivíduo para exercer determinada função dentro da empresa.

O sistema de Ensino Médio integrado da educação profissional foi agregado à Lei de Diretrizes e Bases do Ministério da Educação em 2006. De modo a estimular a educação profissional, criar mais oportunidades de emprego para os jovens cearenses e solucionar a falta de mão de obra qualificada no mercado local, o Governo do Estado tem apostado na construção de escolas profissionalizantes.

A política pública que formou a rede das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) no Estado do Ceará tem alcançado dimensões que ultrapassam aspectos de uma política focalizada. A partir da verificação da rede de escolas, número de municípios

atingidos, quantidade de estudantes, valores que compõem receitas e despesas, além do envolvimento de várias instituições do pacto federativo: União, Estados e Municípios (com diversos órgãos envolvidos), justificou-se a necessidade de aprofundar o estudo da iniciativa estatal, uma vez que se configura como uma arena pública, portanto, merece ser examinada com a devida nitidez.

Assim, no contexto de uma ofensiva capitalista intensa e com problemas estruturais profundos e irremediáveis, é possível traçar um panorama, ainda que de forma breve, sobre o cenário em que foi criada, desenvolvida e implementada a política de Educação Profissional e Tecnológica no Ceará. Essa política pública se apresenta como uma solução consensual, mas repleta de contradições entre as lideranças políticas e diferentes setores da sociedade. No entanto, ela não ocorre de forma isolada: ela se insere em um contexto histórico que, embora tenha características particulares, está profundamente interligado à dinâmica do capitalismo, com suas diferentes formas de impacto e transformação no tecido social.

Permeado por um discurso de visão protagonista, de formação e inclusão do jovem no mundo do trabalho, em 2007, o Governo Federal criou o Programa Brasil Profissionalizado (PBP) através do Decreto nº 6.302/2007 (Brasil, 2007). Tinha como objetivo, entre outros, apoiar e fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica aumentando e melhorando a qualidade da formação profissional no país; proporcionar a articulação entre a formação científica e a formação profissional ao Ensino Médio e das instituições de ensino com os arranjos produtivos locais; expandir a matrícula no Ensino Médio integrado à educação profissional nos sistemas de ensino público federal, estadual e municipal.

Com a perspectiva de impulsionar a melhoria do Ensino Médio, potencializando a articulação entre o ensino básico e o mundo do trabalho, e apoiado pelo repasse dos recursos financeiros do Governo Federal através do Programa Brasil Profissionalizado, o estado do Ceará aderiu ao programa, complementando os valores financeiros necessários com recursos do Tesouro Estadual e investindo-os nas ações de apoio à gestão educacional e formação de gestores e professores, assim como em construção, ampliação, reforma de escolas, aquisição de acervo bibliográfico, equipamentos mobiliários, alimentação, contratação de professores técnicos, fardamento, bolsa estágio para os estudantes e materiais didáticos diversos (Santos, 2014).

Dessa forma, no segundo semestre do ano letivo de 2008, o Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação, dava início à importante e inovadora política de formação do ensino médio integrado à educação profissional em vinte e cinco escolas, denominadas,

inicialmente, de Centros Educacionais para a Juventude (CEJOVEM), em referência ao público composto por 4.181 alunos predominantemente jovens.

Posteriormente, os CEJOVEM foram denominados Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), através da Lei Estadual nº 14.273/2008 (Ceará, 2008). Acerca do modelo de funcionamento dessas instituições de ensino, a citada Lei estabeleceu que

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação – SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho.

Parágrafo único. Para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, terá jornada de tempo integral.

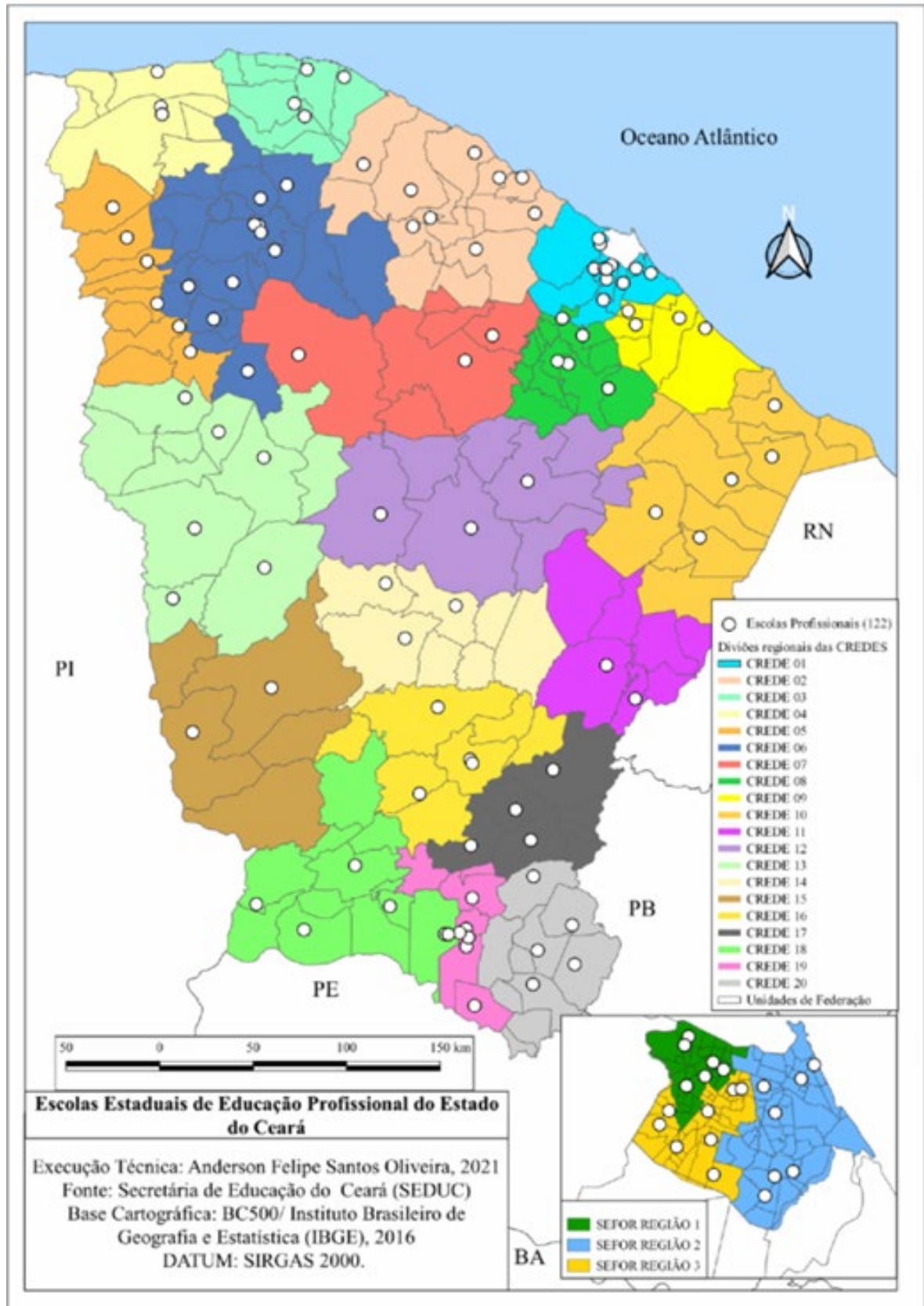
Art. 2º As Escolas Estaduais de Educação Profissional terão estrutura organizacional definida em Decreto, fundamentada em parâmetros educacionais que venham a atender os desafios de uma oferta de ensino médio integrado à educação profissional com corpo docente especializado e jornada de trabalho integral (Ceará, 2008).⁴

As EEEP foram distribuídas, inicialmente, em 20 dos 184 municípios cearenses, sendo cinco escolas situadas na capital, Fortaleza, cada unidade contemplando uma região administrativa de abrangência da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) e as demais 15 escolas distribuídas em cidades do interior do estado (Pacatuba, Pacajus, Redenção, São Benedito, Quixadá, Senador Pompeu, Jaguaribe, Tabuleiro do Norte, Bela Cruz, Itapipoca, Crateús, Sobral, Santa Quitéria, Tauá, Iguatu, Cedro, Crato, Barbalha e Brejo Santo), com vistas a contemplar diferentes Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), sendo a SEFOR e as CREDE responsáveis, respectivamente, pela execução das políticas educacionais no âmbito das escolas estaduais da capital e interior, conforme mapa demonstrado na Figura 3.

Atualmente há 122 EEEPs distribuídas em 98 municípios (Figura 3) no território cearense, ofertando no total 52 cursos técnicos divididos em 13 eixos tecnológicos (Quadro 4).

⁴Em 2020, passou por atualização, passando a ter o seguinte texto: Art. 2º As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), terão corpo docente especializado e jornada de trabalho integral, sendo sua estrutura organizacional regulamentada através do Decreto que definir a estrutura organizacional da Secretaria da Educação – SEDUC.

Figura 3: Distribuição das EEEPs no estado do Ceará (2010).



Fonte: SEDUC (2021).

Quadro 4: Eixos e Cursos Técnicos das EEEPs do Ceará.

EIXOS	CURSOS TÉCNICOS						
1. Ambiente e saúde	Enfermagem	Estética	Massoterapia	Meio ambiente	Nutrição e dietética	Saúde bucal	
2. Controle e processos industriais	Automação industrial	Eletromecânica	Eletrotécnica	Fabricação mecânica	Manutenção automotiva	Mecânica	
3. Desenvolvimento educacional e social	Secretaria escolar	Tradução e interpretação de libras	Instrução de libras – experimental				
4. Gestão e negócios	Administração	Comércio	Contabilidade	Finanças	Logística	Secretariado	Transações Imobiliárias
5. Informação e comunicação	Informática	Redes de Computadores					
6. infraestrutura	Agrimensura	Desenho de Construção Civil	Edificações	Portos			
7. Militar	(Não há cursos ofertados)						
8. Produção alimentícia	Agroindústria						
9. Produção cultural e design	Design de Interiores	Modelagem do Vestuário	Multimídia	Paisagismo	Produção de Áudio e Vídeo	Produção de Moda	Regência
10. Produção industrial	Biotecnologia	Móveis	Petróleo e Gás	Química	Têxtil	Vestuário	
11. Recursos naturais	Agricultura	Agronegócio	Agropecuária	Aquicultura	Fruticultura	Mineração	
12. Segurança	Segurança do Trabalho						
13. Turismo, hospitalidade e lazer	Eventos	Guia de Turismo	Hospedagem				

Fonte: Célula de Desenvolvimento Curricular e do Ensino Técnico (CEDET, 2021).

À época, a escolha dos locais beneficiados considerou critérios diversos, entre eles estarem situadas em áreas de vulnerabilidade social, apresentarem indicadores educacionais e quantitativo de matrícula abaixo do esperado e reunirem condições necessárias a implantação. Os quatro primeiros cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados (Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho) estavam inseridos dentro de um contexto econômico de crescimento e da necessidade de formação técnica para uma atuação profissional mais qualificada na área atendida.

As EEEPs são instituições que se diferenciam das outras modalidades escolares não somente pela estrutura curricular, didática e composição do quadro de professores, mas também pela sua estrutura física. Quando comparadas às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), que não recebem o mesmo tratamento por parte do governo do Estado, nas EEEPs há um aparato mais moderno, com quadra esportiva coberta, vestuários masculinos e femininos, laboratórios equipados para os cursos técnicos, laboratórios equipados de linguagens, de matemática, de física, de química, de biologia e de informática, elevador e rampa para cadeirantes, além de climatizadores em todos os ambientes fechados e a viabilização de três refeições diárias acompanhadas por nutricionistas, entre outros.

No início da implantação das EEEPs houve a adesão e, conseqüentemente, adaptação das estruturas físicas de algumas escolas já existentes, chamadas de regulares, que foram escolhidas pela Secretaria da Educação com base em três critérios específicos: a) localização em áreas de vulnerabilidade social; b) apresentação de indicadores educacionais abaixo do esperado como forma de revitalizá-las; e c) apresentação de condições mínimas necessárias à implantação (Ceará, 2015).

Houve também escolhas criteriosas em relação aos cursos técnicos que seriam ofertados nas cidades de acordo com características socioeconômicas singulares analisadas pela Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria de Planejamento Econômico do governo. A escolha dos cursos se deu em função das características socioeconômicas dos municípios inicialmente contemplados, em diálogo com os projetos estratégicos do governo estadual no que se refere ao desenvolvimento econômico e produtivo do Ceará. Esse critério continua a ser considerado na criação de novos cursos (Ceará, 2015, *online*).

Deste modo, a oferta de cursos técnicos não é aleatória, pois corresponde a um projeto de governo com um ideal de formação técnica voltada a preencher as necessidades de atividades econômicas diversificadas, assim como tentam promover a profissionalização como uma alternativa favorável à emancipação, ou melhor, à autonomia precoce dos jovens egressos.

Todavia, enquanto o governo estadual estabelece prioridades econômicas na instalação das EEEPs como forma de reduzir as disparidades sociais, a desigualdade ou a exclusão se evidencia nas categorias de docentes e discentes no momento que são submetidos a seleções/classificações mediados por critérios eliminatórios que variam de dados quantitativos e qualitativos para a inclusão no ambiente escolar.

Na própria portaria de matrícula⁵ dos discentes, por exemplo, as matrículas para as composições das turmas dos primeiros anos disponíveis são distribuídas entre alunos egressos do ensino fundamental de instituições públicas e privadas, onde 80% das vagas são ofertadas para os alunos do nono ano oriundos da rede pública e 20% para os egressos do nono ano da rede particular de ensino. O fato de combinar o econômico e o social por meio da escola pública fez com que o governador do Estado⁶ propagandeasse em todos os canais da mídia que o objetivo está na oportunidade de destinar aos jovens filhos dos trabalhadores assalariados condições de acesso rapidamente ao primeiro emprego na área de formação.

O aluno faz a grade curricular normal do Ensino Médio em um período e no outro ele faz um curso profissionalizante. São 52 cursos distribuídos de acordo com a vocação de cada região. E o Ceará tem um diferencial, no último semestre o aluno recebe uma bolsa paga pelo Estado para fazer um estágio em uma empresa ou instituição. Isso é um estímulo para que o aluno possa ter a experiência de trabalhar na área que ele escolheu (Santana, 2020, *online*).

O papel desempenhado pelas EEEPs, de fato, repercutiu muito nos índices de acesso dos alunos nas universidades, mas não podemos afirmar o mesmo em relação ao mercado de trabalho. Conforme pontua Santos (2017), a contragosto há preferência dos alunos egressos em prosseguir os estudos nas universidades ou em cursinhos preparatórios para concursos públicos.

Além dessa questão, as EEEPs também se caracterizam por manter uma aproximação com a estrutura econômica dos municípios. Como apontado aqui, os critérios estabelecidos para a materialização das EEEPs se dão em duas perspectivas fundamentais: a primeira se refere à melhoria da condição de vida dos alunos filhos dos trabalhadores assalariados, onde, em tese, sairiam com um emprego garantido após a formação numa área específica da economia; a segunda se refere diretamente ao desenvolvimento do mercado que terá parte da sua demanda solucionada pela oferta de obra qualificada.

Atualmente no Ceará existem muitas escolas de Ensino Profissional devido à procura de muitos jovens e pessoas em busca de qualificação para adentrar no competitivo mercado de trabalho já que o ensino superior é restrito à oportunidade de ingressarem em uma universidade pública. Então são inúmeros os motivos que levam as pessoas a cursarem um ensino profissionalizante ou técnico. Como já foi citado ao longo do trabalho, o Governo

⁵Portaria n.º 105/2009 que estabeleceu os critérios de matrículas em todas as modalidades escolares de ensino do Estado.

⁶Durante este período governaram o estado Cid Ferreira Gomes (2007-2014) e Camilo Santana (2015-2022).

atualmente começou a colocar em prática o seu projeto de Escolas Públicas com o sistema de tempo integral em que os jovens, além de cursarem o ensino médio, podem contar com o ensino profissionalizante em diversas áreas.

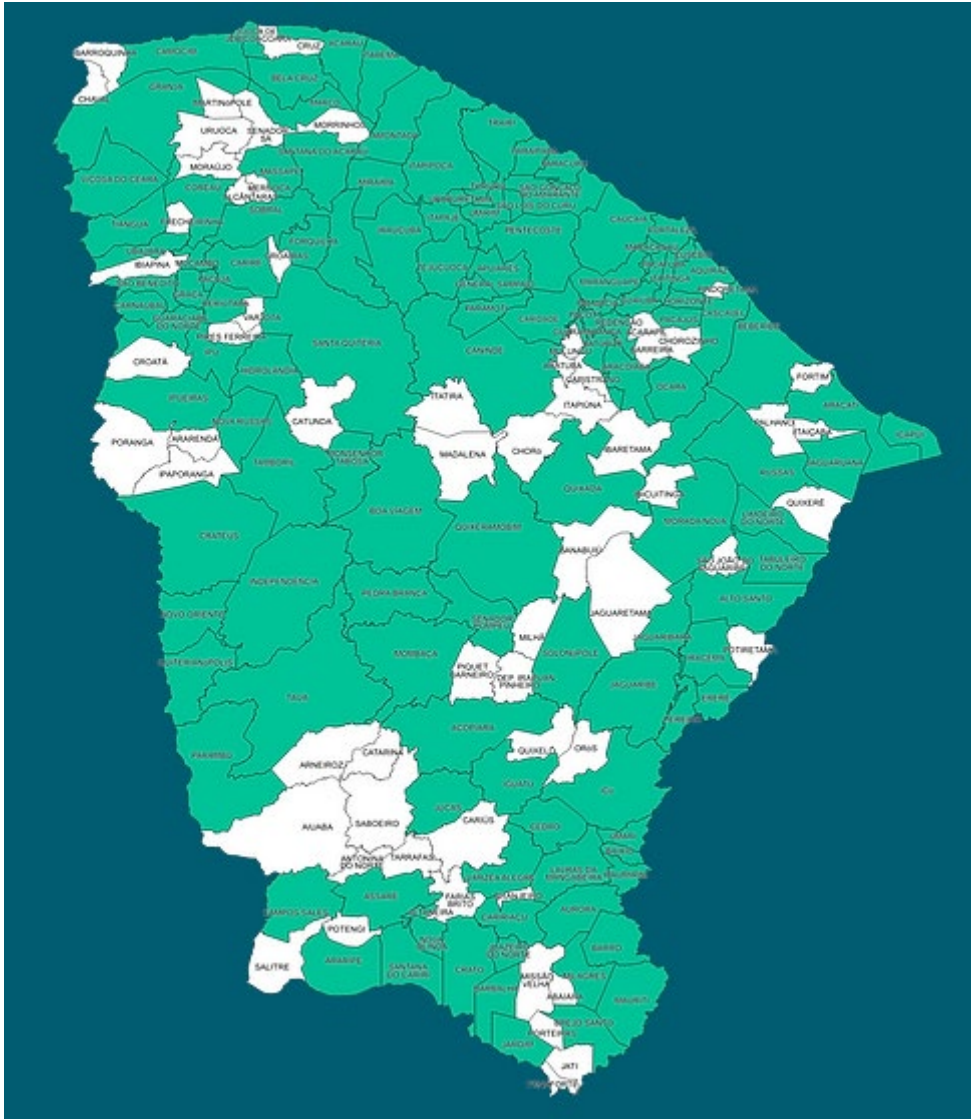
2.3 A rede das EEEPS no Ceará

Diante do quadro já exposto, torna-se possível uma melhor aproximação à rede das EEEPs. Ela surge como centro de um pensamento fundamentado no padrão do modo de produção capitalista de desenvolvimento que objetiva integrar a escola à economia. Essa rede de Educação Profissional foi criada no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) no ano de 2008. As EEEPs são instituições de ensino em tempo integral, que associam a área de formação geral do Ensino Médio propedêutico com o chamado ensino técnico profissionalizante. Inicialmente, foram adaptadas 25 escolas distribuídas nas regiões administrativas da educação cearense, oficialmente denominadas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR).

As EEEPs deram cobertura a todo o território cearense, contemplando Fortaleza com seis unidades, dada sua concentração populacional. A implantação das EEEPs, entre outros fatores, funcionou como plataforma de campanha do então candidato ao governo do Estado Cid Ferreira Gomes, em campanha que o elegeu governador em 2006. Quatro anos depois o político se reelegeu para um segundo mandato.

No formato de tempo integral, novidade no Ceará, as EEEPs tiveram como inspiração filosófica a experiência educacional do Ginásio Pernambucano, que ganhava destaque no cenário de resultados educacionais apresentando a Tecnologia Educacional Socioeducacional (TESE), inspirada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Considera-se um fato marcante uma proposta educativa empresarial servir de modelo para esta empreitada, demonstrando um evidente caráter mercadológico. Por meio da TESE/TEO, o novo projeto de escola pública cearense passa a ser balizado por parâmetros empresariais: a comunidade estudantil representa a clientela; os gestores procuram agir como líderes nos moldes das empresas; os donos de empresas que vão se beneficiar com uma mão de obra rápida e barata são chamados de investidores sociais.

Figura 4: Mapa EEEPS⁷ no Ceará – 2022.



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC/CE-COEDP).

Com a criação das EEEPs, foram realizados processos seletivos para escolher os diretores das escolas. Após isso, esses diretores conduzem as seleções para professores e outros profissionais da instituição. Todos os funcionários têm uma jornada de trabalho semanal de 40 ou 44 horas, com vínculos empregatícios diversos, como servidores concursados, temporários ou contratados sob o regime da CLT. Os estudantes passam por um processo seletivo para ingressar na escola. Se a demanda de vagas for maior do que a oferta, a classificação dos candidatos é feita com base na média das notas obtidas no Ensino Fundamental. Aqueles com melhor desempenho garantem a vaga, enquanto os demais compõem uma lista de espera.

⁷ Em 2022, a rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional passou a ser composta por 131 unidades escolares com oferta de 52 cursos técnicos em 111 Municípios cearenses.

Duas características importantes dos primeiros processos seletivos dos alunos merecem destaque: a cota invertida para estudantes de escolas particulares e o critério de proximidade geográfica. Após a reivindicação de pais, junto ao Ministério Público Estadual, a SEDUC estipulou que 20% das vagas fossem destinadas a alunos oriundos da rede privada de ensino fundamental, já que em 2008 houve resistência à matrícula desses alunos. Caso esse percentual não seja preenchido, as vagas remanescentes são ocupadas por alunos de escolas públicas. Inicialmente, os estudantes que moravam perto das escolas tinham prioridade nas matrículas. Porém, essa exigência foi abandonada devido à grande procura de alunos das zonas rurais. No entanto, em 2018, o critério de proximidade foi restabelecido.

Instituídas em 2008, as EEEPs ofereceram inicialmente quatro cursos profissionalizantes: Turismo, Enfermagem, Informática e Segurança do Trabalho. A escolha desses cursos foi justificada pela necessidade de qualificar profissionais para o setor de turismo; pela crescente demanda por mão de obra na área da saúde; pela valorização dos conhecimentos em informática, considerada essencial no contexto atual; e, por último, pela necessidade de atender o setor industrial do Ceará. Nos anos seguintes, a oferta de cursos foi gradualmente expandida, com o objetivo de atender, de acordo com a SEDUC, os Arranjos Produtivos Locais (APLs).

Os estudantes permanecem na escola das 07h às 17h, assistindo 9 aulas por dia, o que totaliza 45 horas/aula (h/a) semanais, 1.800 h/a anuais e 5.400 h/a ao longo dos 3 anos de curso. Fazem três refeições diárias: lanche da manhã, almoço e lanche da tarde. A estrutura curricular se organiza em: 1) Formação geral; 2) Formação profissional e 3) Formação diversificada. Os alunos recebem gratuitamente fardamento, material didático e transporte (em parceria com os municípios). No último ano do curso, que tem duração de três anos, os estudantes são contemplados também com a concessão de uma bolsa estágio para cumprirem a carga horária da disciplina de estágio curricular.

Figura 5: Projeto arquitetônico de EEEP Ceará.



Fonte: Educação Profissional / SEDUC⁸ (s. d.).

Antes de 2010, as Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará apresentavam um padrão arquitetônico menos uniforme e menos adaptado às demandas específicas da educação técnica. As unidades anteriores geralmente dispunham de espaços mais limitados, com menor número de salas de aula e ausência de laboratórios especializados padronizados, o que comprometia a oferta de cursos com infraestrutura adequada. Além disso, faltavam instalações integradas como bibliotecas amplas, ginásios esportivos e teatros de arena, elementos que hoje são valorizados para o desenvolvimento cultural, esportivo e pedagógico dos estudantes. Essa carência refletia uma infraestrutura menos moderna e menos voltada para a promoção de um ensino técnico de qualidade, o que motivou a adoção, a partir de 2010, de um modelo arquitetônico padronizado pelo MEC, com espaços amplos, laboratórios específicos e áreas multifuncionais que atendem às necessidades contemporâneas da educação profissional no estado. Portanto, a partir de 2010, com a adoção do padrão arquitetônico definido pelo MEC, houve um avanço significativo na padronização, ampliação e qualificação das instalações, alinhando-as às necessidades pedagógicas, tecnológicas e culturais da educação profissional no estado.

⁸ Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/estrutura-2/>

A partir de 2010, todas as Escolas Estaduais de Educação Profissional inauguradas no Ceará foram construídas segundo os padrões arquitetônicos definidos pelo MEC. São unidades com 5,5 mil metros quadrados de estrutura, 12 salas de aulas, auditório, bloco administrativo, refeitório e laboratórios de Línguas, Informática, Química, Física, Biologia e Matemática. Os laboratórios técnicos são equipados de acordo com a especificidade de cada curso. A capacidade máxima dessas escolas é de 540 alunos. As instalações também possuem bibliotecas, que permitem a integração e ampliação dos conteúdos aprendidos em sala de aula, além de ginásio esportivo e teatro de arena, para estimular os estudantes a praticarem esporte e desenvolverem atividades culturais.

Sobre os números apresentados, pode-se inferir de forma sintética, dada a natureza desta exposição, que o caso da proposta de Educação Profissionalizante do Estado do Ceará reforça a dicotomia educativa capitalista em sua versão brasileira. O enfrentamento da tensão acerca de como resolver a problemática da educação dos trabalhadores tem levado o Estado, na condição de gestor da crise estrutural do capital (Mészáros, 2002; 2005; 2009), a forjar a profissionalização dos jovens em articulação com o Ensino Médio. Há uma clara intenção dos gerentes do capital em centrar esforços para que o trabalhador-estudante se forme, cada vez mais precocemente, com condições de atender ao mercado de trabalho capitalista de maneira eficaz e de modo mais barato possível para os empresários. Nesse processo, a função social da educação é descaracterizada em seu plano ontológico.

O Brasil, como país que partilha do capitalismo de forma periférica, ao ter um processo tardio de industrialização, tornou-se um palco privilegiado de experimentação dos laboratórios de políticas educacionais produzidas por organismos multinacionais com vistas ao controle educacional. As agências multilaterais orientam a educação brasileira de forma tão naturalizada quanto um supervisor de um campo de fábrica diz o que se espera do operário da linha de produção. A política neoliberal implementada na década de 1990 serviu de pano de fundo para os fatores que desencadeiam relações empresariais mais nítidas dentro da escola.

Neste arcabouço ideológico, elegem-se como fundamento teórico de base para os currículos escolares, especialmente aqueles ligados ao ensino profissionalizante, as demandas empresariais em detrimento das necessidades dos trabalhadores. Há, para os empresários e seus preceptores, uma dupla função nesse projeto educacional: suprir a demanda de profissionais de nível médio reclamada pelo mercado de trabalho e formar ideologicamente trabalhadores dóceis, facilmente adaptados às oscilações entre o emprego e o desemprego, dado que, no contexto de crise, o desemprego, como afirma Mészáros (2002), é estrutural e não mais conjuntural.

Em consonância com as políticas educacionais federais e com a expansão da Educação Profissional, consolidadas a partir da década de 1990, os governos do Ceará têm aplicado práticas de gestão privada do espaço público, resguardados em pressupostos de base ideológica liberal, como o Relatório Jacques Delors (1998), por exemplo. O contexto político e social do Ceará nas últimas três décadas revela uma clara transição entre as atrasadas elites conservadoras, num verdadeiro jogo de poder que se expressa em todas as esferas, inclusive na educativa. A ostensiva propaganda oficial evidencia o investimento na Educação Profissionalizante como ápice da melhoria da educação, levando a opinião pública a crer que, por este caminho, todos os outros problemas sociais serão resolvidos.

Constata-se, com efeito, que o modelo educativo explorado serve de sustentáculo ao projeto de educação que não interessa a formação plena da humanidade. No limite das contradições, na medida em que insere o jovem no mercado de trabalho capitalista, volátil e inseguro, assume o caráter ideológico de controle das massas, pois reafirma a estrutura das relações subvertidas na sociedade vigente, além de ter se consolidado como um dos principais meios de camuflar o desenvolvimento da miséria. Inserido nesse paradoxo, o jovem-trabalhador torna-se grato por estar formalmente explorado e inserido nessa lógica.

Esse cenário de desemprego, dentre outros fatores impossíveis de serem apreendidos diante da brevidade dos fatos, contextualiza a centralidade do paradoxo que atinge a profissionalização ofertada pelo Estado do Ceará. Mesmo com a isenção da missão inicial de assegurar a função propedêutica do Ensino Médio, o Relatório de Gestão 2008–2014 (Ceará, 2014) registra um aumento de egressos no Ensino Superior (ES). Nessa teia de contradições, a gestão estatal, com suporte das agências multilaterais, procura encontrar alternativas para corrigir o desvio e a relação dinâmica entre a escola e o mercado de trabalho capitalista.

De acordo com o documento (Ceará, 2014), o percentual de inserção dos concluintes das ETECs no mercado de trabalho atingiu a marca de 12,9%; já o índice de ingresso no ES marcou o percentual de 29,9%. Vale salientar que 7,5% dos estudantes ingressaram no mercado de trabalho e, concomitantemente, no ES. Esse somatório atinge 49,7%, restando 50,3% de jovens que não conseguiram emprego, tampouco ingressaram ao ES. O relatório também registra a preocupação governamental com os indicadores de crescimento de ingresso no ES em contraponto ao decréscimo de jovens inseridos no mercado de trabalho entre 2008 e 2014.

Os dados apontam o aumento da inserção dos alunos egressos das ETECs no Ensino Superior e uma diminuição no número de alunos inseridos no mercado de trabalho,

apontando para a necessidade de uma maior articulação da oferta de educação profissional, oferecida pelo Estado, com o mercado (Ceará, 2016, p. 130).

Mostrar a enorme distância entre o que está escrito nos documentos oficiais e o que é de fato vivenciado é uma forma de fazer frente aos graves danos causados pela escassez de instrumentos que permitam aos filhos da classe trabalhadora compreender, questionar e modificar sua realidade. As ETECs constituem-se como entidades centradas em garantir uma formação instrumentalizada na epistemologia da prática, voltadas ao exercício de funções definidas a priori pelo aparato produtivo. Essa especificidade formativa contenta-se, no limite de suas contradições, que o egresso saia da escola com a aquisição de competências elementares, capazes de lhe assegurar ler, escrever, contar e “apertar botão” ou “parafuso mecânico”, estes, por sua vez, produzidos, geralmente, nos países de capitalismo central⁹.

Registra-se, por último, a impossibilidade de abranger toda a conjunção de fatores que envolvem a problemática, a exemplo do acesso dos egressos dessas escolas ao Ensino Superior. Acredita-se que a questão vai além do superficial tangível exposto na superfície. Há que se infiltrar na essência do real, uma vez que a face aproximativa da realidade demonstra o verdadeiro sentido da Educação Profissional, mesmo que ela tenha que formar estoque de mão de obra para o capitalismo em crise hodierna. Aponta-se, como último e mais cruel desdobramento, a negação do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade aos filhos da classe trabalhadora, ao melhor e mais avançado já produzido para esta clientela social e economicamente determinada, em prol de uma propagada qualificação para o mercado capitalista, inofensiva e submissa à ordem do capital.

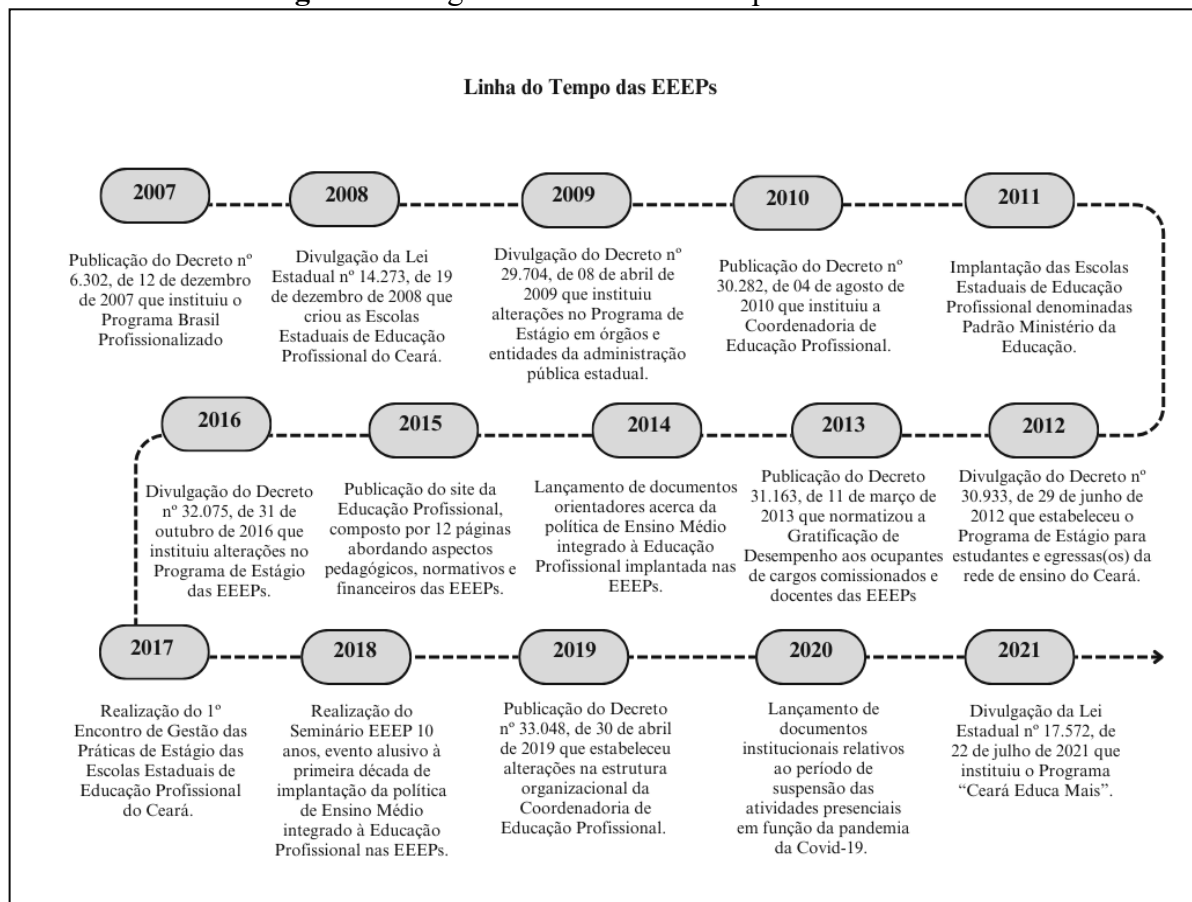
Na conjuntura de crise em que o capitalismo se encontra, o complexo educativo tornou-se um importante mecanismo de dominação, assumindo, forçosamente, um potencial de formação de mão de obra para o desenvolvimento da economia. Como catalisador, o discurso liberal-burguês propala que “não falta emprego e sim trabalhador qualificado” e como isso transfere para os indivíduos a responsabilidade pelas mazelas sociais, convencendo-os, com base na meritocracia, que as possibilidades são as mesmas para todos. Já nos fundamentos iniciais houve um esforço para refutar essa mistificação da realidade, a partir da demonstração da profundidade dos problemas estruturais do capitalismo em crise e da impossibilidade de serem corrigidos pela ação do aparato educativo. A ruptura dos

⁹Esta dicotomia configurou-se no início dos processos de acumulação primitiva do capital, ainda nas insipientes fases de comercialização e manufatura (corporações de ofícios surgidas nos primeiros burgos europeus e que abasteciam o mercado local e o excedente era comercializado) e, à medida que o modo de produção passou a se complexificar, houve o aprofundamento da dicotomia.

fundamentos da desigualdade, com efeito, guarda a base da transformação social. A educação, seguramente, tem papel fundamental em tal transformação; não obstante, sob muitas mediações impossíveis de serem aprofundadas aqui.

Com base nesse quadro, pode-se apontar que as EEEPs atendem bem à ordem estabelecida: por um lado aparentam contemplar as famílias trabalhadoras, dado que formam seus filhos na ilusão de uma educação integral; por outro, procuram atender o mercado de trabalho capitalista, pois preparam mão de obra barata, dócil e alinhada às necessidades dos empresários. O ideário de empregabilidade, largamente defendido pela TESE/TEO, conforme demonstrado pelos questionários, predomina no imaginário estudantil. Esse predomínio justifica-se pelo fato de os estudantes serem submetidos a laboratórios de práticas profissionais dotados de equipamentos aparentemente modernos e inovadores – quando comparados com o processo de grave sucateamento das demais escolas públicas –, o que gera uma sensação de pertencimento à chamada era tecnológica.

Figura 6: Diagrama da Linha do Tempo das EEEPs.



Fonte: Linha do Tempo EEEP (IFCE, s. d.)¹⁰.

¹⁰ Disponível em: <https://www.linhadotempoeep.com.br/>

A política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nas ETECs foi implementada em 2008, a partir do ato normativo de criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional, instituído pela Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008 (Ceará, 2008). No percurso histórico das ETECs é relevante mencionar o Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado (PBP), que tem como um dos objetivos incentivar a ampliação da oferta de matrículas a partir da articulação entre formação geral básica e formação profissional (Brasil, 2007). Nesse sentido, o produto educacional Linha do Tempo das ETECs (Figura 6) foi desenvolvido a partir dos marcos históricos, normativos e eventos relevantes acerca da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional implementada nas ETECs, considerando o período de 2007 referente à adesão ao Programa Brasil Profissionalizado até 2021 com a instituição do Programa Ceará Educa Mais, normatizado pela Lei Estadual nº 17.572, de 22 de julho de 2021.

2.4 O projeto de escola de Educação Profissional ‘Padrão MEC’

O Projeto das Escolas Técnicas Padrão MEC foi desenvolvido como parte do Programa Brasil Profissionalizado, uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para uniformizar e qualificar a educação profissional no Brasil, fornecendo modelos arquitetônicos e orientações técnicas para as redes estaduais de ensino técnico. Esse programa foi instituído em 2007, por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro daquele ano, com o objetivo de expandir, ampliar e modernizar as escolas estaduais de educação profissional e tecnológica, garantindo infraestrutura adequada, laboratórios, recursos pedagógicos e formação de professores.

O projeto básico arquitetônico das escolas técnicas padrão MEC foi elaborado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC. Esse projeto orienta a construção, ampliação e reforma das escolas públicas estaduais de ensino médio integrado à educação profissional, garantindo uma infraestrutura padronizada com salas de aula, laboratórios, auditório, biblioteca e quadra poliesportiva coberta, em terrenos de aproximadamente 12 mil metros quadrados, com custo médio estimado em torno de R\$ 6 milhões por unidade

A padronização proposta pelo MEC busca assegurar que as escolas técnicas em todo o país ofereçam ambientes adequados para a educação profissional e tecnológica. Essa iniciativa visa fornecer aos estados orientações técnicas e projetos arquitetônicos executivos

para a construção e adequação de escolas técnicas, garantindo uma uniformidade na estrutura e nos recursos oferecidos pelas instituições. A proposta disponibiliza aos estados as diretrizes e todas as especificações do projeto arquitetônico para as escolas financiadas pelo programa. Esses materiais incluem orientações técnicas, projetos executivos padrão e maquetes eletrônicas, visando assegurar que as escolas técnicas atendam a critérios mínimos de qualidade em termos de infraestrutura e recursos pedagógicos.

A denominação "padrão MEC" refere-se ao cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, assegurando que as instituições sigam um modelo considerado ideal para a oferta de educação profissional de qualidade. Esse padrão inclui infraestrutura adequada para o processo de ensino-aprendizagem integrado, do ensino médio ao técnico, e em tempo integral, potencializando a qualidade da formação profissional e cidadã dos estudantes.

As Escolas Técnicas Padrão do Ministério da Educação (MEC) seguem diretrizes específicas para infraestrutura e organização pedagógica. O Portal do MEC – Escola Técnica Padrão disponibiliza especificações detalhadas sobre o projeto arquitetônico das escolas financiadas pelo programa, incluindo orientações técnicas, projetos executivos padrão e maquetes eletrônicas. Além disso, na Seção Pronatec, o MEC oferece informações adicionais aos estados, com projetos arquitetônicos complementares opcionais e orientações para a implementação desses espaços educacionais.

A legislação também é um ponto fundamental na regulamentação da educação profissional no Brasil. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estabelecendo diretrizes para os Institutos Federais e sua atuação na formação técnica e tecnológica (Brasil, 2008). Para aprofundar a compreensão sobre essa evolução, a Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica publica estudos e análises sobre a história e os desafios da educação técnica no país. Complementando esse cenário, o documento "Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos" traz diretrizes para a estruturação de cursos alinhados às necessidades do setor produtivo e às especificações das Escolas Técnicas Padrão.

Documentos oficiais, descritos abaixo, do Ministério da Educação (MEC) detalham as diretrizes e orientações para a implementação das Escolas Técnicas Padrão MEC. Entre os principais documentos e fontes oficiais relacionados, destacam-se:

1. **Portal do MEC - Escola Técnica Padrão (Seção Pronatec):** Nesta seção, o MEC fornece orientações técnicas aos estados, projetos de arquitetura executivos padrão,

projetos complementares opcionais e maquetes eletrônicas relacionadas ao projeto das escolas técnicas.

2. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008:** Esta lei institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e estabelece outras providências relacionadas à educação profissional e tecnológica no Brasil.
3. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica:** Esta publicação do MEC aborda diversos aspectos da educação profissional e tecnológica no país, incluindo históricos e análises sobre a evolução das instituições de ensino técnico.
4. **Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos:** Este documento do MEC oferece orientações para a elaboração de projetos pedagógicos de cursos técnicos, alinhando-se às diretrizes estabelecidas para as escolas técnicas padrão.

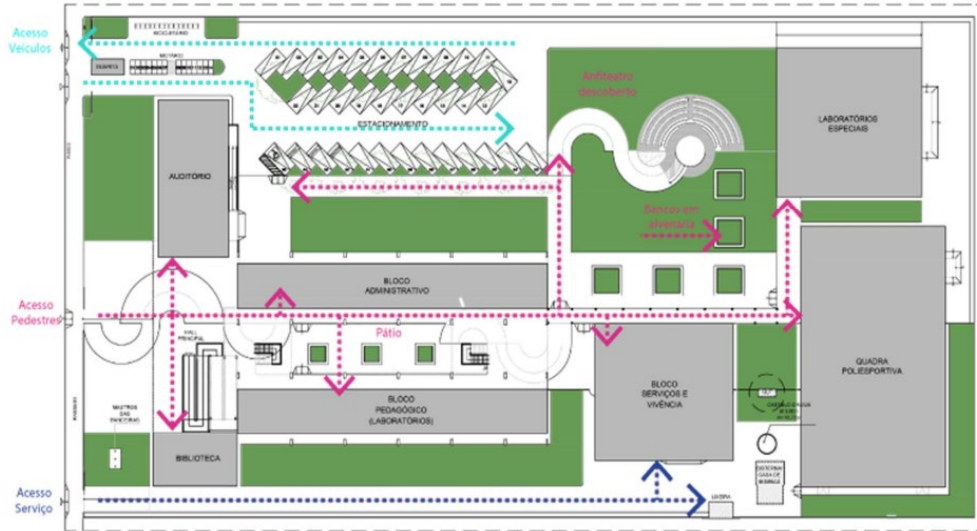
Essas referências fornecem uma visão abrangente sobre as diretrizes, especificações arquitetônicas e pedagógicas estabelecidas pelo MEC para as Escolas Técnicas Padrão, além de contextualizar a criação e a evolução das instituições de educação profissional e tecnológica no Brasil.

Figura 7: Maquete do projeto padrão de escola técnica do MEC.



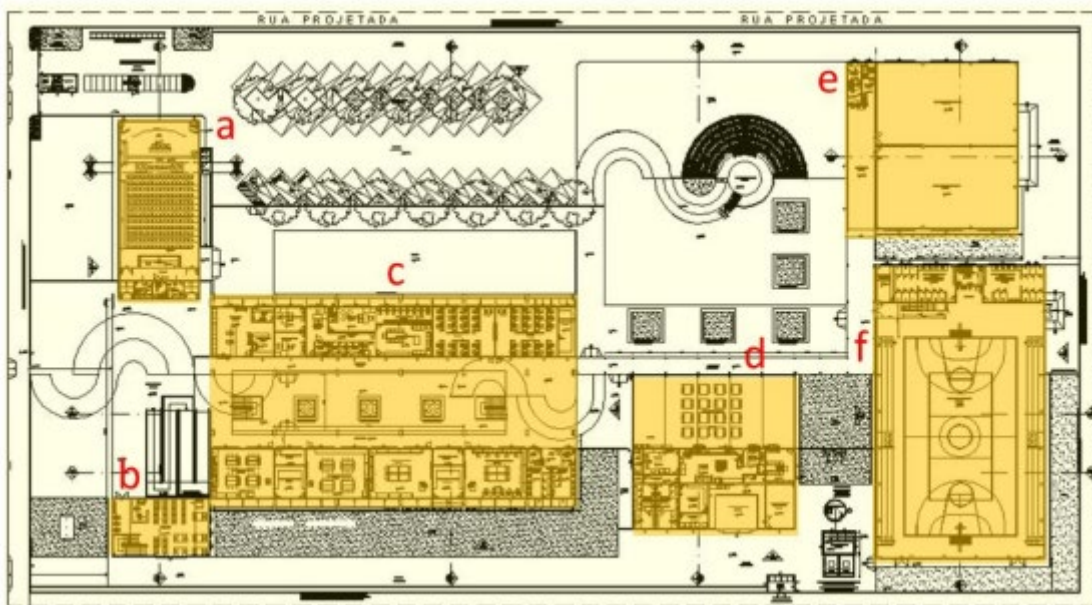
Fonte: MEC (2011).

Figura 8: Planta Baixa 1 do projeto padrão de escola técnica do MEC.



Fonte: Adaptado de MEC (2011).

Figura 9: Planta Baixa 2 do projeto padrão de escola técnica do MEC.



Fonte: Adaptado de MEC (2011).

Segundo a Planta Baixa 2 (Figura 9), o projeto é formado por um conjunto de blocos, ocupando um terreno com área de 12.004,17 m². Dentre os blocos tem-se: a) auditório, b) biblioteca, c) laboratórios e salas de aula, d) refeitório, e) laboratórios especiais e f) quadra poliesportiva, como mostra a Figura 8. Como o projeto não possui terreno específico para implantação, não há indicação do norte nas plantas disponibilizadas.

A escolha de uma escola estadual de educação profissional (EEEP) padrão MEC como objeto de estudo foi definida por ser um centro de educação, ter edifício próprio com boa localização, não estar em reforma, ter mais de dois anos de uso e ser uma unidade com uma boa infraestrutura e espaço de lazer da região. Esse tipo de instituição apresenta especificidades em sua estrutura física, arquitetônica e pedagógica, que a tornam um campo rico para investigação, especialmente no contexto das políticas públicas de educação e das demandas por qualidade e acessibilidade nos espaços de aprendizagem.

Além disso, uma investigação sobre a adequação de uma EEEP permite avaliar se a infraestrutura está de acordo com as diretrizes nacionais para escolas profissionais, o que é essencial para garantir que os alunos tenham acesso a um ambiente que favoreça o desenvolvimento de competências técnicas. No contexto cearense, estudar uma EEEP padrão MEC possibilita observar como esses modelos são implantados e mantidos em diferentes regiões, contribuindo para a compreensão das variações regionais e dos desafios de implementação das políticas educacionais.

3 O ESPAÇO ESCOLAR: FORMA E DESEMPENHO

Os fundamentos teóricos e históricos da arquitetura escolar estão intrinsecamente ligados às mudanças nas práticas educacionais e aos contextos socioeconômicos e culturais de cada época. As escolas, enquanto edifícios carregam a responsabilidade de apoiar o desenvolvimento educacional, social e emocional dos alunos, e a sua arquitetura deve refletir essa missão, respondendo às demandas pedagógicas e sociais contemporâneas.

A **educação e a sua infraestrutura** são essenciais para o desenvolvimento de um país em termos econômicos, mas também no âmbito social, cultural e pessoal. A educação de uma sociedade impacta na prosperidade econômica, ao qualificar trabalhadores, engajar as pessoas em sua cidadania, que assim valorizem sua cultura e que têm suas potencialidades desenvolvidas integralmente. Esse sistema educacional envolve quatro pilares fundamentais, segundo Khodabakshi, Foroutan e Samiei (2016): estrutura educacional, professor, aluno e ambiente físico.

A escola do século XXI é muito debatida em função, principalmente, dos impactos relacionados aos meios de comunicação e tecnologia, que modifica o relacionamento professor-aluno e ensino-aprendizagem. A infraestrutura escolar deve acompanhar as demandas relacionadas à sustentabilidade, conforto e desempenho, resultantes das pesquisas científicas das áreas multidisciplinares da própria arquitetura. Para viabilizar esta nova escola é necessária uma reflexão sobre o sistema educacional, desde os meios de ensino-aprendizagem até os próprios espaços físicos.

Algumas questões relacionam-se ao tema arquitetura escolar bem como ensino e aprendizagem, tais como: “As tendências em educação indicam novas atividades de ensino e aprendizagem?”; “Estas impactam projetos de arquitetura escolar?”; “Qual a ação dos espaços edificadas, especificamente no ambiente escolar, sobre o comportamento humano?”; “Há mudança significativa nas interações dos alunos frente a composições arquitetônicas diferentes?”; “Quais são os elementos encontradas na configuração do ambiente escolar que interferem, positiva ou negativamente, na interação dos usuários?”.

3.1 A importância do espaço físico escolar

A infraestrutura educacional é um dos componentes fundamentais no resultado da qualidade da educação como um todo. E quando esta questão básica não é preenchida, ou mesmo ignorada, além de acarretar aos profissionais da educação certo desconforto para a

realização do trabalho, os mantém de mãos atadas para o efetivo exercício do ensino. Dessa forma, a qualidade concorda com a ideia de bem-feito e completo. A educação é o termo resumo da qualidade na área social e humana, pois ele entende que não tem como chegar à qualidade sem educação. Esta educação por sua vez, exige construção e participação, precisa de currículo, de prédios, de equipamentos, mas principalmente de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo, participativo, sobretudo de alunos construtivos e participativos para a qualidade se efetivar Demo (2001).

Segundo Moran (2000), existem duas razões para se estudar a infraestrutura da escola. A primeira trata das condições físicas de trabalho, diz respeito aos meios disponíveis para um trabalho mais confortável, menos desgastante, mais prazeroso, mais produtivo e saudável para o trabalhador. A segunda razão é a de que estamos falando de educação, um trabalho de importância inegável, afinal melhor infraestrutura está relacionado com melhor qualidade do ensino.

O espaço escolar tornou-se um ambiente, assim, formador de personalidades e de representações. Sua estrutura física deve ser atrativa para os alunos de forma que eles possam sentir-se à vontade para desenvolver suas atividades socioeducativas e seu pensamento crítico. Pode-se considerar o espaço escolar como um forte potencial para o desenvolvimento de atividades cognitivas e motoras, tornando-se, assim, cenário de múltiplos interesses.

De acordo com visão de Baptista (2009), a importância da função do espaço escolar, uma vez que tal edifício funciona como elemento de transferência e transmissão de símbolos, valores e conceitos para a criança, deve estar associada e materializada no projeto arquitetônico da instituição escolar. Portanto, avaliar o espaço escolar é um fator importante para que se possa compreender sua relação com a aprendizagem. Uma escola sem uma estrutura física adequada pode criar um aluno com quadro mental de abandono ou de desvalorização da educação pelo Estado e até mesmo pela sociedade.

De acordo com Davis (1993, p. 53),

[...] O espaço escolar não é apenas um continente, um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um conteúdo, ele mesmo educativo. Escola é mais do que quatro paredes, é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento, tem que despertar interesse em aprender, além de ser algo alegre, aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. O aluno aprende dele lições sobre a relação entre corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho que constroem conhecimento.

O espaço físico escolar é muito importante para os alunos já que eles passam parte de sua vida presente neste ambiente e não apenas para serem educados, mas também para aprenderem a se socializar com as demais pessoas ao seu redor. O ambiente escolar torna-se um meio de convívio social e de lazer, por isso um fator influente no desenvolvimento da capacidade moral do aluno que buscará cada vez mais se integrar com as pessoas a sua volta. Tem-se, assim, a necessidade de um ambiente que forneça subsídios para tal integração. Estudar num ambiente agradável, reconhecendo a variedade de circunstâncias que cada escola apresenta, pode contribuir positivamente no processo de aprendizagem e ao mesmo tempo tornar-se estimulante.

No entanto, estudar em um local onde as estruturas são precárias com péssimas condições estruturais pode desestimular ou até contribuir para um possível afastamento do aluno da escola. Um ambiente com recursos estruturais escassos torna-se um ambiente sem vida e sem a menor chance de promover qualquer tipo de atividade instrutiva. Deve-se dar devida atenção à infraestrutura e ao espaço físico escolar uma vez que é na escola que o aluno passará grande parte de seu tempo. Para isso, é importante a manutenção do espaço escolar, pois através do seu conjunto de atividades essenciais garantem a segurança, funcionalidade e conservação das instalações físicas, promovendo um ambiente saudável e adequado ao ensino. A realização de manutenções preventivas, corretivas e emergenciais são fundamentais em diversos aspectos, como infraestrutura (pisos, paredes, telhados, sistemas elétricos e hidráulicos), equipamentos (móveis, quadros, máquinas), sistemas de segurança (extintores, alarmes) e áreas verdes (jardinagem, controle de pragas). A adoção de um sistema de gerenciamento de manutenção facilita o registro, acompanhamento e resolução rápida dos problemas, prevenindo acidentes e reduzindo custos a longo prazo. Além disso, a higienização adequada, incluindo limpeza diária e controle de vetores, é fundamental para a saúde da comunidade escolar. A participação ativa da equipe de manutenção, gestores e da comunidade contribui para a preservação do patrimônio escolar, garantindo a durabilidade dos ativos e um ambiente propício ao aprendizado e ao bem-estar de alunos, professores e funcionários. A seguir falaremos do espaço como fator social.

O espaço é frequentemente tratado de forma genérica, como se fosse algo fixo e universal. No entanto, isso ignora as diferentes percepções de espaço que variam entre culturas. Por exemplo, a compreensão de espaço de alguém que vive no campo não é a mesma de quem mora na cidade; da mesma forma, a percepção de espaço para um povo indígena, como o do Xingu, difere da de pessoas em uma metrópole. Além disso, crianças e adultos também possuem percepções distintas do espaço.

Quando analisamos um espaço arquitetônico ou qualquer outro tipo de ambiente, é importante considerar que o espaço humano não é apenas um recipiente neutro ou uma simples abstração geométrica. Coelho Netto (1979) enfatiza que é essencial estudar e definir, caso a caso, os sentidos específicos do espaço, levando em conta o contexto de lugar e tempo.

Segundo Mayumi Souza Lima (1989), o espaço sempre está presente em nossas atividades. Podemos dizer que a vida diária se desenrola no tempo e no espaço de maneira a garantir a produção e a reprodução sociais. Não se trata do espaço construído e projetado enquanto resultado da concepção de um arquiteto, mas a forma como é organizado numa sociedade onde predomina uma concepção de mundo que pressupõe uma determinada forma de organização social e como esse espaço é apropriado, ou não, por aqueles a quem se destina.

A aparência de um espaço, a disposição dos seus elementos, e aspectos como salubridade, conforto, iluminação, cor, temperatura e som, influenciam as sensações humanas, podendo gerar sentimentos de segurança ou insegurança. A organização dos ambientes cria uma base concreta que permite avaliar e vivenciar diversas sensações e práticas sociais. Desde os primeiros momentos de vida, o espaço ou ambiente construído define as condições para a sobrevivência e a qualidade de vida. É nesse ambiente que a vida começa, de forma acolhedora e protegida ou, pelo contrário, desprotegida e fria.

Levando em conta que a aprendizagem ocorre principalmente por meio da socialização e da transmissão de cultura, é possível entender que a organização espacial, dentro desse processo, pode levar os ocupantes de um determinado espaço a aceitarem essa forma de organização como algo natural e justo. No entanto, as resistências a certos aspectos sociais relacionados ao uso e à forma do espaço revelam uma conscientização de que essa organização não é, de fato, natural ou justa. Isso pode ser observado em movimentos como o dos sem-terra e dos sem-teto, ou em resistências menores, como as que ocorrem dentro das escolas, onde alunos encontram maneiras de escapar da vigilância dos professores ou expressam sua insatisfação escrevendo nas paredes.

Não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado, nem há espaço imutável. De acordo com Lima (1989), nada é mais dinâmico do que o espaço, porque ele vai sendo construído e destruído permanentemente, seja pelo homem, seja pela natureza. Esse espaço carregado de significados onde as relações humanas se estabelecem é, pois, um pano de fundo, a moldura sobre a qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. O espaço está profundamente ligado à experiência humana. Todos guardam memórias dos lugares importantes de suas vidas, como a casa da infância, as grandes construções que visitaram, as casas imponentes dos

poderosos, as avenidas largas, o campo, a escola e os jardins – ambientes que, de algum modo, provocaram emoções como curiosidade, felicidade, medo ou segurança. Esses lugares, por sua relevância, também inspiram a poesia.

No entanto, o espaço poético, feito de sonhos e imaginação, nasce também de conhecimentos práticos e objetivos. Ele é um lugar de interações sociais e vitais, moldado por fatores materiais que transformam sua essência e qualidade. O espaço construído pelo ser humano não é apenas físico, mas também carrega sentimentos e visões de mundo que revelam a subjetividade desse processo de criação.

Quando falamos em "espaço escolar", estamos nos referindo simultaneamente a um lugar físico, construído pelo ser humano em um momento histórico específico, e a um conjunto de relações sociais que acontecem no contexto da educação formal. Em geral, o termo "espaço escolar" se refere tanto ao prédio em si quanto às interações pedagógicas que ali ocorrem. Ao ser tratado de forma geral, o "espaço escolar" simboliza um conjunto de eventos e relações, além de representar um local físico dentro de um território. Assim, o "espaço" assume o papel de uma realidade histórica material.

Os sentidos dos espaços envolvem a forma como as pessoas percebem, vivenciam e interagem com o ambiente, abrangendo aspectos funcionais, emocionais e culturais. Em um contexto escolar, o espaço físico não é apenas um cenário para atividades pedagógicas, mas também influencia o comportamento, a socialização e o bem-estar dos usuários. Elementos como a função, a identidade, a estética, a conectividade e a experiência sensorial moldam a maneira como o espaço é interpretado, refletindo dinâmicas sociais e impactando diretamente no processo educacional. Assim, o design e a conservação dos ambientes escolares são fundamentais para criar espaços que favoreçam a aprendizagem e a integração social.

Os espaços escolares carregam significados que vão além de sua função prática de abrigar atividades educacionais. Eles são simbólicos e influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, bem como as interações sociais. Os espaços escolares refletem valores pedagógicos e sociais, como a inclusão, a acessibilidade e a promoção de um ambiente seguro e estimulante. Ambientes como salas de aula, pátios, bibliotecas e auditórios são lugares de troca de conhecimento, convivência e formação de identidade, tanto individual quanto coletiva. Além disso, a organização e a qualidade dos espaços escolares podem transmitir mensagens implícitas sobre o cuidado com a educação, a valorização do estudante e a importância dada ao processo educacional como um todo. Assim, o design e a manutenção desses espaços impactam não apenas a aprendizagem, mas também o bem-estar emocional e social da comunidade escolar.

Harvey (1993) chama atenção para a necessidade vital de compreendermos as dimensões espaciais e temporais na globalização da economia. A "compressão" do tempo e do espaço são essenciais para as novas formas emergentes da organização da produção, para o mercado personalizado, que torna obsoleto o produto antes de estar ao alcance de todos. Sendo o capitalismo o modo de produção universalmente dominante é preciso não desconsiderar que ele assume diferentes formas temporal e espacialmente situadas. Nesta perspectiva, espaço é um "produto material em uma dada formação social" (Gottdiener, 1993, p. 120). Mas o fato de a produção do espaço estar relacionada diretamente às formas de organização da sociedade e às suas leis não significa que ela sempre deva subjugar-se, ou ser um mero reflexo da ideologia dominante. Ela pode afastar-se, e mesmo contrariar a ideologia dominante. Esta possibilidade se coloca dentro do quadro das contradições que a organização do espaço e das práticas sobre ele pode suscitar.

O processo de formação do espaço escolar, também compreendido como **infraestrutura e ambiente**, deve considerar os diversos fatores e características físicas que garantam ambientes seguros, corretamente iluminados e que facilitem o aprendizado.

Apesar de serem conceitos que estão intimamente ligados – Espaço Escolar, Infraestrutura e Ambiente –, Forneiro e Zabalza (*apud* Horn, 2004) fazem uma distinção interessante. Admitem que o termo espaço escolar ou infraestrutura está relacionado ao espaço físico onde as atividades são desenvolvidas, envolvendo móveis, materiais e equipamentos, como salas de aula, instalações hidráulicas e elétricas entre outras características que deem suporte para o desenvolvimento do aluno; já *ambiente* refere-se à interação que ocorre dentro desse espaço físico, envolvendo fatos e relações entre as pessoas que ali circulam.

Ao analisar o caso norte americano, Cynthia e Tschannen-Moran (2008) demonstram que a infraestrutura escolar, mais do que permitir que as atividades educacionais efetivamente ocorram, é um dos fatores que colaboram para o bom clima entre os alunos, a motivação dos professores e a participação da sociedade na vida escolar. Didonet (2002) destaca que o espaço escolar deve ser planejado e pensado como um local acolhedor e prazeroso para o aluno, produzindo nele uma sensação de abrigo, de forma que possibilite o surgimento de outras sensações, como segurança e satisfação, que são determinantes para o aprendizado.

Pensar o espaço escolar ou infraestrutura é tratar de questões físico-materiais como o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos; garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e aos equipamentos e laboratórios de ciências em cada edifício

escolar, bem como garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (PNE, 2015). Por outro lado, pensar o ambiente é considerar as interações entre alunos, alunos/professores ou alunos/professores/espacos, vivenciando experiências capazes de estimular a criatividade e a imaginação, bem como desenvolver distintas formas de comunicações com outros indivíduos (Barbosa; Horn, 2001).

No contexto escolar, é possível identificar diversos estudos sobre os fatores que mais afetam o processo de aprendizado do aluno, e, como consequência desses estudos, muitos investimentos são realizados dentro dos espaços escolares na expectativa de se obter melhores resultados educacionais. Uline (2008) considera que as diversas características da infraestrutura podem afetar o aprendizado dos alunos, desde questões biológicas (como iluminação, barulho e conforto térmico) a psicológicas/sociais (pintura da escola e nível de manutenção), influenciando não apenas na qualidade da infraestrutura como também no ambiente escolar em que o aluno está inserido. Mais do que isto, a autora destaca que a infraestrutura também afeta a motivação do quadro de professores.

É factível, portanto, que a infraestrutura do espaço escolar seja pensada como um local adaptável, com ambientes que propiciem e favoreçam a troca de conhecimento e saberes de cunho social e cultural, assim como de experiências cognitivas e afetivas entre os seus participantes. Em nível nacional, esse assunto vem sendo tratado por um conjunto de planos, leis e normas, com intuito de adequar os espaços escolares a um padrão básico de estrutura, bem como atingir uma melhoria na qualidade da educação brasileira.

O **Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE)** tem por objetivo “verificar se os elementos que compõem a escola estão estruturados para a oferta de educação de qualidade” (p. 19, Lei 9.394/96 (LDB) Lei de Diretrizes e Bases, Art. 4º, Inciso IX), que prioriza a recuperação da infraestrutura das unidades escolares, como bibliotecas e laboratórios, assegurando os padrões mínimos da qualidade e funcionamento, que influenciam de forma significativa tanto o desempenho acadêmico como o processo de aprendizagem (Brasil, 1996).

Outro plano, também norteador dos quesitos básicos reativos à infraestrutura, é o **Plano Nacional de Educação (PNE – Meta 7.18)**, que tem por objetivo assegurar a todas as escolas públicas da educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, bem como garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências em cada edifício escolar.

A presença desse tipo de infraestrutura dentro de uma escola é tida como outra fonte de aprendizado para o aluno, funcionando como uma fonte complementar à sala de aula, possibilitando ao mesmo a aquisição de uma maior independência no processo de aprendizado, contribuindo para a aquisição de novos conhecimentos. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento; tem que despertar interesse em aprender; além de ser alegre aprazível e confortável, tem que ser pedagógico (Brasil, 2006).

Quanto à organização das salas, Barbosa e Horn (2001) afirmam ser fundamental que se considere a sala como parte integrante da ação pedagógica e destacam que são fatores determinantes dessa organização o número de crianças, as faixas etárias, as características do grupo e a parceria entre professores e aluno. Segundo os autores, a organização adequada desses espaços, bem como dos materiais que os integram (panos, tapetes, estantes, cortinas e outros), atuam como fatores primordiais no desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos estudantes.

Em consonância com a Resolução nº. 216 de 15 de setembro de 2004, que dispõe sobre as boas práticas para o serviço de alimentação, bem como da preparação dos alimentos, limpeza, manutenção desses ambientes, as escolas devem se adequar a tais exigências para atender aos princípios legais (Brasil, 2004b). Fatores como merenda escolar, cozinhas, refeitórios e cantinas também foram tópicos destacados como relevantes para uma composição de uma estrutura básica escolar de acordo com o PNE (2015).

A **acessibilidade** é outro parâmetro essencial para o bom desempenho do ambiente escolar. As unidades escolares precisam pensar a transitabilidade física como um elemento essencial para a promoção da inclusão educacional, tendo em vista a sua responsabilidade em garantir o acesso de todos os alunos, nos mais diversos ambientes da escola, com facilidade, autonomia e segurança. O acesso pode se apresentar de diversas formas dentro de um espaço escolar, a depender das necessidades da pessoa com deficiência. As condições físicas nas escolas de uma forma geral são bem precárias, principalmente quando essas são construções antigas ou patrimônios históricos onde as modificações são limitadas.

Sendo assim, uma unidade escolar pode se deparar com diversas necessidades de adaptação: se possuir um aluno deficiente visual, a escola necessitará de pisos táteis, de avisos em Braille nas entradas; caso o aluno seja deficiente auditivo, a escola precisará do apoio de um intérprete de libras para realização da tradução; caso o aluno possua deficiência física como cadeirante, banheiros precisam ser adaptados, salas, rampas de acesso terão que ser

construídas segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), além do suprimento de outras necessidades estabelecidas por leis como no artigo 227, parágrafos 1º e 2º da Constituição Federal, nos quais consta que as escolas são obrigadas a oferecer as condições mínimas para àqueles que possuem necessidades especiais, garantindo o direito de igualdade e Art. 8º, que dispõe sobre as Condições Gerais da Acessibilidade (Brasil, 1988).

Como se pode observar, a infraestrutura, o ambiente e a acessibilidade exercem influência direta sobre o desenvolvimento educacional. Cabe destacar, entretanto, a importância do *background* familiar, o ambiente institucional e a habilidade individual (Hanushek; Woessman, 2017).

Os desafios apresentados no presente século vêm exigindo cada vez mais dos indivíduos, desde a infância à fase adulta, o desenvolvimento de competências que o auxiliem no alcance do sucesso, seja acadêmico, profissional ou pessoal. Dentro dessa perspectiva, a escola assume um importante papel, como um local privilegiado e facilitador para a aquisição dessas competências primordiais ao desenvolvimento humano. No entanto, esse sucesso educacional não é de exclusividade da escola, a existência de fatores externos como *background* familiar e social no período de escolarização, está intimamente ligada a essa conquista (Soares; Collares, 2006; Souza, 2009).

Levando em consideração o contexto familiar, muitos estudos protagonizam a família como o principal norteador do aprendizado escolar, influenciando a criança desde a motivação para os estudos, como para o desenvolvimento de competências interpessoais e de relacionamentos, seja com professores ou colegas, como nos informam Bradley *et al.* (1988) e Stevenson e Baker (1987). Ainda segundo os autores, aspectos como a situação econômica da família, a estrutura do lar, o clima e o envolvimento dos pais na vida escolar do aluno são fatores de grande relevância ao seu desempenho.

Coleman (1966), em uma pesquisa encomendada pelo governo americano para 600 mil alunos, intitulada “Equality of Educational Opportunity”, concluiu que o fator causal do desempenho dos alunos estava relacionado ao perfil familiar e a vizinhança na qual ele está inserido. De acordo com seu estudo, famílias de maior poder aquisitivo, com boa formação, presentes na vida escolar da criança, propiciam melhor desempenho escolar. Nessa perspectiva, percebe-se que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos se caracteriza como um fator preponderante ao desenvolvimento acadêmico e educacional dos mesmos (Baker; Stevenson; 1987; Connors; Epstein, 1995; Dearing *et al.*, 2006).

Por outro lado, Harris (1995) argumenta que a rede de amizades ou relacionamento social desempenha um papel relativamente mais importante do que os pais ou

ambiente familiar. Ela acredita que a busca pela aceitação ou inserção em grupos faz com que a criança mude o seu comportamento ou personalidade na tentativa de não ser excluída socialmente, e essa mudança na maioria das vezes se dá na ausência da supervisão dos pais. Para Patacchini *et al.* (2011), os amigos são propulsores de interação e motivação no processo de aprendizagem. Um aluno em sala de aula pode desempenhar diversos papéis a depender do contexto ou do grupo que participa, seja influenciando ou sendo influenciado.

Além da rede de amizades e do suporte afetivo e econômico da família, outra variável correlacionada a essas últimas é o efeito territorial. Os territórios são definidos a partir das relações sociais, econômicas e políticas entre os indivíduos, em determinados tipos de espaços ou ambientes, entre eles o entorno escolar (Fonseca; Leal, 2008). Dessa forma, pensar território também é expor os efeitos que dele são produzidos, desde a violência urbana a demais formas de violência no entorno da escola e na vizinhança das moradias dos alunos, que acabam afetando diretamente o seu desempenho de forma negativa.

Discorrer sobre outras influências educacionais e mostrar a relação existente com o processo de aprendizagem do aluno não é algo simples, em virtude da imensidão de variáveis existentes. Entretanto, optou-se por destacar àquelas variáveis de maior influência (positiva ou negativa) para o desempenho educacional do aluno, de acordo com a ênfase dada pela literatura.

3.2. Adequação e desempenho do ambiente construído

A relação pedagógica pode ocorrer em qualquer espaço, independentemente de ser construído ou natural. A questão que surge é se a pedagogia pode influenciar a arquitetura e se a arquitetura, por sua vez, pode atuar como um elemento pedagógico. A arquitetura possui um conhecimento que pode aprimorar o espaço escolar, auxiliando no desenvolvimento de uma educação libertadora. O que precisa ser investigado ou, no mínimo, questionado, é como o espaço, sendo um elemento essencial na formação humana, se conecta com a pedagogia e a arquitetura, e em que medida de cada mantém suas particularidades ao interagir.

O papel desejado para a escola é o de formar indivíduos capazes de fazer uma crítica ao mundo atual e de construir alternativas a sistemas de dominação e exclusão. Para isso, a escola precisa ser mais instigante, questionadora, provocadora e investigativa, tornando o conhecimento produzido pela humanidade cada vez mais acessível e público. A valorização das artes, da filosofia e da pesquisa é essencial nesse processo. A arquitetura pode ajudar a

concretizar esse desafio, criando espaços criativos, estimulantes, confortáveis e que envolvam a participação dos alunos em sua organização.

Esses espaços devem promover solidariedade, colaboração e a valorização das diferenças, sem discriminação de qualquer natureza, seja racial, de gênero, econômica ou física. Esse é o grande desafio. Essa visão parte do reconhecimento do poder do trabalho dentro do sistema capitalista, e não fora dele. Sendo parte da sociedade como um todo, a escola, em si uma totalidade, pode contribuir para a criação de um "saber revelador" que, ao mesmo tempo, denuncie as contradições sociais e anuncie possibilidades de novas relações sociais (Cury, 1987).

Se compreendermos, a partir das formulações de Antonio Gramsci (1996, p.57), a "educação como possibilidade de luta pela nova hegemonia", conseguiremos atribuir ao espaço escolar construído um significado humano dissimulador/revelador capaz de contribuir para a primordial construção de um "senso não comum" – crítico e criativo. Segundo Saviani, é através do senso comum que

a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão criada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe (Saviani, 1980, p. 10).

O "conformismo" e o "inconformismo" do conjunto dos usuários das escolas públicas diante da situação lamentável de manutenção dos prédios escolares podem ser percebidos neste contexto. A manutenção de escolas em condições completamente precárias de uso, como é comum acontecer no Brasil, parece promover a ideia do conformismo social, diante da aparente naturalidade de que aos pobres deve ser dado o que é ruim. As inúmeras manifestações de resistência dos movimentos em luta pela escola pública "de qualidade" demonstram que esse conformismo não é natural nem absoluto. Os movimentos não querem uma escola qualquer, mas uma de "qualidade", mesmo que esta expressão tenha um significado difuso. O fato de concebermos que há uma ideologia dominante, hegemônica, pressupõe que exista outra, ou outras, que são dominadas, minoritárias ou não hegemônicas, ou seja, as sementes da revolução.

A arquitetura escolar se manifesta como um aspecto concreto e material da educação, sendo o espaço físico onde ocorre a educação formal. Esse espaço é um território delimitado e organizado pelo trabalho humano em um tempo e lugar específicos, abrigando uma relação social particular: a ação pedagógica, ou a educação escolar. Chamamos esse espaço de "arquitetura escolar", que inclui não só o projeto e a obra humana, mas também

seus espaços naturais e artificiais, abertos e fechados, planos e curvos, e a maneira como é utilizado e apropriado por seus usuários – alunos, professores, pais.

Os elementos que compõem a educação – sejam eles materiais, como os edifícios, pessoais, como professores, funcionários e alunos, ou formais, como procedimentos, métodos e textos – refletem a cultura de um povo. Por isso, podemos dizer que a história da escola está profundamente ligada à história cultural dessa sociedade. O edifício escolar, enquanto parte essencial da ação pedagógica torna-se também um testemunho histórico, um documento que registra a passagem do tempo.

Ao adotar uma perspectiva histórica sobre o espaço escolar, compreendendo-o como uma obra humana situada em determinado tempo e território, podemos perceber como a arquitetura escolar carrega as marcas de sua época. Esse espaço revela as relações humanas, especificamente as pedagógicas, e traduz a organização da sociedade, a visão de mundo dominante e suas contradições. Dessa forma, o espaço escolar se torna um documento material e visível, que expressa os estilos, gostos e costumes tanto do passado quanto do presente, sendo, assim, portador de nossas histórias.

O espaço construído tem a ver com tudo aquilo que os homens de um tempo desejam para o seu tempo, e o que aspiram para o futuro, para seus filhos. Deste modo, a casa da escola, onde acontece a educação que foi concebida, desde o senso comum até os mais elaborados pensamentos, como uma "esperança de futuro", de ascensão social, guarda sempre lembranças muito fortes. Guarda marcas de um tempo, de projetos de vida.

O território e o lugar são, portanto, duas realidades coletivas e construídas individualmente. Onde, em ambos os casos, uma construção social se manifesta por meio das relações, significados e práticas que os indivíduos e grupos atribuem, conferindo identidade, pertencimento e sentido às experiências vividas nesses espaços. Assim, o espaço nunca é neutro, mas recolhe na sua configuração como território e lugar, sinais, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, para quem sabe ler, o uso que o ser humano faz dela. Um trabalho que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico que diz respeito não apenas às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder – mas também à liturgia e aos ritos, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relacionamentos (Frago, 1993).

A compreensão das relações das pessoas com os espaços que utilizam é relevante no estudo da avaliação pós-ocupação do ambiente construído pelo homem e para o homem. Desde a pré-história, o Homem procura criar espaços que lhe dêem boas condições de

segurança e conforto. Círico (2001), neste sentido, ressalta que as técnicas construtivas evoluíram e as necessidades humanas também. As condições de utilização do ambiente construído, principalmente no meio urbano, desempenham um papel muito importante no conjunto de condições de trabalho e de vida.

Ainda segundo Círico (2001), o ambiente edificado em uso subdivide-se em três grupos de qualidades, conforme a sua ambiência: as relativas à dimensão prática, que são os requisitos do espaço cujas dimensões possibilitam seu uso de maneira física, as relativas à dimensão cultural, que se referem aos aspectos comportamentais, como a territorialidade, privacidade e identidade e aquelas relativas aos aspectos funcionais de um espaço, que se referem à organização desse espaço dentro de sua utilização e utilidade. O ambiente construído é, pois, em sua característica fundamental, um somatório dos itens mencionados, anteriormente, às necessidades dos usuários e as condições ambientais e urbanas.

Meira e Oliveira (1998) revelam a importância dos estudos referentes às necessidades dos usuários, mas ressaltam que não se pode ignorar a temporalidade desses estudos, pois o dinamismo na vida das pessoas é constante e mudanças ocorrem, significando que um determinado atributo do ambiente construído pode ser satisfatório ao usuário hoje e não o ser amanhã, enfatizando, assim, a necessidade de um constante envolvimento técnico entre pesquisadores, usuários e projetistas, no sentido de favorecer a satisfação do usuário com o ambiente construído.

Dessa forma, a infraestrutura escolar pode ser entendida como “as instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno” (Garcia, 2014, p. 144). Esse conceito abrangente explica, em parte, porque infraestrutura escolar é um dos aspectos da Educação brasileira que vem chamando a atenção há anos. Vários autores associam-na ao desempenho escolar.

Estudos demonstram o quanto ainda é preciso investir em infraestrutura escolar no Brasil (Sena, 2014). Soares Neto *et al.* (2013) consideram a estrutura predial e os equipamentos da escola como um traço latente único. Para Cerqueira e Sawyer (2007), preocupa o fato de que a maior parte das escolas brasileiras adere ao perfil das mais precárias em infraestrutura. Destaca-se a contribuição política e social do estudo de Soares Neto *et al.* (2013), ao ressaltar as desigualdades de infraestrutura existentes entre as escolas. Assim, fica evidente a necessidade de políticas públicas que tendam a diminuir as discrepâncias e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável.

Dentre os vários fatores que influenciam a aprendizagem do jovem está a infraestrutura (IE) das escolas. A infraestrutura escolar abrange os recursos físicos, materiais e humanos que garantem um ambiente adequado para a educação, incluindo salas de aula, bibliotecas, laboratórios, quadras e equipamentos como móveis e computadores. Seu objetivo é proporcionar um espaço seguro, confortável e inclusivo, favorecendo o aprendizado, o desenvolvimento integral dos alunos e a participação ativa na construção do conhecimento. A gestão da infraestrutura envolve a organização, manutenção e planejamento dos espaços e recursos, assegurando condições adequadas para o ensino-aprendizagem.

Inter-relacionados, pois cada espaço, equipamento, componente ou serviço depende do outro e está em uma relação mútua e interdependente. A biblioteca, o ambiente físico, depende de mobiliário próprio, de livros e computadores (equipamentos) que, por sua vez, dependem de iniciativas educativas e projetos pedagógicos para se caracterizar em um local que impulsiona a aprendizagem dos alunos. Esse lugar necessita, em geral, também de serviços para a atualização e para a manutenção. A infraestrutura pode ter efeito sobre a aprendizagem do aluno quando são articuladas as instalações, os equipamentos, os serviços, as iniciativas educativas e os projetos pedagógicos, a formação do aluno, incluindo seu comportamento.

O edifício escolar, seu projeto, envolvendo a localização, os espaços internos e externos, as instalações, como afirma Walden (2009), influencia o comportamento humano. Tal situação ocorre por meio da percepção das pessoas, professores e alunos, que envolvem os sentidos (visão, audição, olfato, tato). Esses sentidos estão envolvidos nas sensações, suscitando o entendimento do local que envolve as pessoas. Segundo o mesmo autor, a arquitetura atua sobre os indivíduos através da percepção dos sons, das cores e das formas, do sentir e cheirar, dos materiais e das superfícies, do calor e do frio, da sensação de equilíbrio e de movimento. Kowaltowski (2006) afirma que também estão relacionados com a questão de arquitetura do edifício, o sentimento de segurança, a territorialidade e a privacidade.

Por instalações, em relação às escolas de Ensino Fundamental, consideramos as salas de aula, laboratórios, biblioteca, auditório, planetário, quadra de esportes, salas de leitura, sala dos professores, diretoria, cozinha, refeitório, corredores, bebedouros fixos (de alvenaria), sanitários, sanitários adequados para os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, cantina, pátio coberto (descoberto), estacionamento, sala de secretaria, área verde, despensa, almoxarifado, lavanderia, enfermaria, quadra poliesportiva, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Fazem parte ainda dessa composição a

planta hidráulica, a elétrica, de ventilação e de vedação (janelas e os vidros) e as construções de acessibilidade para os portadores de necessidades físicas.

Por serviços consideramos, entre outros, aqueles relacionados com o abastecimento de água, a energia elétrica, esgoto, coleta do lixo (destinação), conservação do prédio (pintura, limpeza, substituição de materiais deteriorados, consertos de vazamentos, entupimento, telhado), jardinagem e paisagismo, internet, manutenção dos equipamentos pedagógicos (computadores, *Datashow*, impressora, copiadora, aparelhos de CD e DVD, *scanner*, retroprojetor, televisão), merenda escolar, transporte de alunos, bolsa de estudos, programa dinheiro na escola, assinatura de jornais e revistas. Incluem-se nesta categoria as parcerias que prestam algum tipo de serviço.

A infraestrutura, englobando instalações, equipamentos pedagógicos e serviços, é uma variável que tem impacto sobre o desempenho escolar dos alunos, o que não acontece em países desenvolvidos, pois as escolas contam praticamente com os mesmos recursos para o funcionamento e para a aprendizagem dos estudantes. Dependendo da localização das escolas, rural ou urbana, da esfera (municipal, estadual, particular), dos investimentos, no Brasil há grande diferença em relação à infraestrutura das unidades escolares.

Segundo Soares e Franco (2004), Sztajn e Ortigão (2007), é possível afirmar que em nosso país a questão da infraestrutura, a presença de equipamentos pedagógicos, a conservação dos mesmos e da escola fazem diferença em relação à aprendizagem dos alunos. O estudo de Franco e Bonamino (2005) também trouxe indicações nesta direção, mostrando que, no Brasil, bem como em outras nações da América Latina, diferente de países desenvolvidos, a infraestrutura física e os recursos escolares são fundamentais para o rendimento escolar dos jovens, mesmo quando os resultados são controlados pelo nível socioeconômico dos alunos. De fato, Hattie (2009), no contexto internacional, analisando a influência da infraestrutura no desempenho dos estudantes, mostrou que a maior fonte de variância reside dentro das escolas e não entre as escolas.

Barbosa e Fernandes (2001) também afirmaram que as condições físicas e o ambiente escolar influenciam positivamente no desempenho dos estudantes em qualquer uma das cinco grandes regiões do Brasil. Em outro estudo, Albernaz, Ferreira e Franco (2002), demonstraram que a falta de recursos financeiros e pedagógicos na escola implica em um efeito negativo sobre a eficácia da instituição. Evidentemente que a presença de uma biblioteca com volumes adequados para a leitura, de laboratórios ou de computadores na escola não garante a aprendizagem dos jovens. A utilização desses locais e recursos torna-se relevante quando associadas com iniciativas e projetos pedagógicos.

Outros estudos no Brasil mostraram que a infraestrutura tem impacto na aprendizagem dos alunos. Lee, Franco e Albernaz (2004) revelaram que a infraestrutura teve efeito positivo sobre o desempenho em leitura dos alunos brasileiros que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Além disso, Franco, Sztajn e Ortigão (2007) também relataram que a infraestrutura e os equipamentos são variáveis relevantes para o desempenho dos alunos. A compreensão da adequabilidade desses ambientes associado ao funcionamento da educação do ensino médio com suas particularidades e a sua importância para o bom desenvolvimento se faz necessário, assim como avaliar a opinião dos usuários sobre a qualidade espacial dessas edificações.

3.3 A avaliação pós-ocupação

Nos países desenvolvidos, o espaço construído, como outros produtos, passa por avaliações sistemáticas para o controle da qualidade visando, principalmente, a satisfação dos usuários. Métodos avaliativos, que levam em conta a opinião do usuário final, são utilizados para detectar falhas eventuais, determinando a necessidade de manutenção e reposição.

Os estudos no âmbito da Avaliação Pós-Ocupação (APO) surgem com a preocupação de ordem ambiental que vem sendo crescentemente investigada junto às edificações nas últimas décadas. Com a proposta de avaliar as diferentes vertentes e atores que compõem o ciclo de vida de uma edificação, a APO estende sua base e amplia horizontes, consolidando-se em prática e pesquisa acadêmica, a partir de uma visão mais abrangente e integrada que avalia o Desempenho do Ambiente Construído. Essa nova ótica vigente associa à avaliação, etapas desde o planejamento estratégico, passando pelo processo projetual, construção, ocupação até a possível reforma (Preiser, 1997).

A APO difere de outras metodologias que avaliam o desempenho de ambientes construídos pois não se detém às questões relativas aos aspectos do projeto ou da construção, mas prioriza também, e acima de tudo, aspectos de uso, operação e manutenção, considerando a percepção que o usuário tem do ambiente, *in loco*. Como se sabe, a avaliação do desempenho do ambiente construído compreende uma gama de aspectos estreitamente relacionados e se colocam a partir da avaliação integrada em dimensões de ordem técnica, funcional, comportamental e cultural (Reinghantz; Azevedo, 2006).

A **avaliação de desempenho dos ambientes construídos** é feita tendo como item principal a satisfação do usuário. O que ocorre com frequência na aferição das opiniões do usuário sobre o desempenho destes ambientes é uma série de fatores alheios aos responsáveis

pela pesquisa, que podem influenciar sobremaneira nas respostas obtidas sobre as condições reais do objeto de estudo. Dentre tais fatores estão aqueles relacionados ao cunho pessoal do entrevistado, como a saúde e o mau humor, as mudanças bruscas de temperatura no ambiente e as condições anormais de uso do espaço avaliado (Salgado, 1997).

A partir da análise do ciclo de vida da edificação (da concepção inicial à reforma), surge a **Avaliação do Desempenho do Ambiente Construído**, como tentativa de mitigar os impactos gerados pela construção e de realimentar novos projetos, partindo de uma abordagem holística, que considera a dinâmica que envolve o objeto (espaço construído), o sujeito (usuário) e suas extensões (diferentes formas de perceber o espaço) (Hall, 2005). Dentro dessa análise consideram-se diversos aspectos categorizados em três amplas vertentes de investigação: fatores de ordem técnica, funcional e comportamental (Preiser, 1988).

Estão contemplados nesses fatores variáveis tecnológicas e construtivas, desempenho ambiental da edificação, funcionalidade frente aos usos atribuídos ao lugar e variáveis que concernem ao comportamento, satisfação e desejos dos usuários e suas relações com o espaço que o abrigam. Reinghantz (2005) acrescenta ainda ao estudo do desempenho do ambiente construído uma quarta dimensão, o fator cultural. Essa dimensão possui preponderante importância para o estudo pós-ocupação de um determinado espaço, pois a percepção da realidade por cada usuário desse espaço pode permitir a discussão das potencialidades do ambiente enquanto base-física, inerente à emissão de comportamento como reflexo do espaço em questão.

A APO é um sistema múltiplo de métodos e técnicas para avaliar os ambientes em uso, que leva em conta as inter-relações entre o ambiente construído e o comportamento do Homem neste espaço, subsidiando e retroalimentando o próprio ambiente em estudo, na sua manutenção e construção, visando medir os níveis de satisfação dos usuários. A aplicação da APO leva em conta a aferição de aspectos construtivos, de conforto ambiental, funcionais, estéticos, comportamentais e organizacionais do ambiente em uso, considerando a opinião de técnicos, projetistas, clientes e usuários, determinando o desempenho satisfatório e insatisfatório do espaço apropriado para o uso (Ornstein *et al.*, 1995).

Segundo Reis e Lay (1994 *apud* Fujita, 2000), a APO é um método de avaliação que utiliza o grau de satisfação dos usuários em relação a diversos elementos do ambiente construído como critério de desempenho, que não só garantam a satisfação das necessidades desses usuários, mas que também subsidie nas tomadas de decisões de projetos futuros e no gerenciamento do processo da produção e manutenção.

Nesse contexto, a APO tem se mostrado um instrumento de valor para efetivar a incorporação da opinião do usuário na concepção, operação e manutenção do ambiente construído. Dentre as metodologias que envolvem a participação dos usuários, a APO oferece respaldo para a identificação de itens que influenciam a qualidade e a satisfação relativa ao produto construído, possibilitando a avaliação do desempenho através da visão do usuário.

O conceito de **qualidade** está intimamente ligado ao desempenho do produto. Para Souza *et al.* (1994 *apud* Dantas, 2000), o significado de desempenho do produto está relacionado com o seu comportamento em uso, devendo, este produto, apresentar propriedades que o capacitem a cumprir sua função.

A palavra “**desempenho**” tem um amplo significado, sendo utilizada de forma coloquial por toda a sociedade. O consumidor define um nível de desempenho desejado (mesmo que informalmente) e o compara ao nível obtido. Edifício, como um produto, deve também apresentar certas características de maneira a “cumprir os objetivos e funções para os quais foi projetado, quando submetido a determinadas condições de exposição e uso” (Borges, 2008, p.57); ou seja, deve atender necessidades dos usuários. Estas devem, portanto, ser identificadas e traduzidas para um conjunto de atributos de desempenho que, por sua vez, serão convertidos em requisitos de desempenho aplicados a um conjunto hierárquico do edifício, com suas partes.

Avaliar uma edificação após alguns anos de uso nos impõe uma sensibilidade necessária para enxergar além da demanda funcional, ambiental, buscando transpor a barreira de uma análise meramente visual e técnica. Entender as relações do homem no seu espaço de trabalho diário, rotineiro, nos colocou como desafio em examinar suas sensações, percepções e compreender suas necessidades – requisitos fundamentais entre os diversos aspectos envolvidos na construção/transformação do espaço construído, ou melhor, do espaço humano.

Ao ser aplicada em uma escola de ensino profissional, a APO permite examinar de forma criteriosa diversos aspectos do espaço físico, como funcionalidade, conforto ambiental, acessibilidade, segurança, manutenção e adequação dos ambientes às práticas de ensino técnico e tecnológico. Essa análise pode abranger tanto os espaços de uso comum – salas de aula, laboratórios, biblioteca, refeitório – quanto áreas administrativas e de convivência. A aplicação dessa metodologia possibilita direcionar ações de manutenção, reformas e planejamento para futuras intervenções, garantindo que a infraestrutura atenda às necessidades reais dos ocupantes.

Nesta pesquisa avaliativa, combina-se procedimentos qualitativos e quantitativos. Para a observação sistemática em campo faz-se uso de análise *walkthrough* e de mapa

comportamental. A análise *walkthrough* corresponde a um *checklist* para verificação direta do estado da edificação, organização dos ambientes, acessibilidade e condições gerais dos materiais. A elaboração do mapa comportamental permite compreender os fluxos de circulação e se o espaço escolar está sendo utilizado de forma eficiente ou se há locais subutilizados. Esses procedimentos são complementados pelo registro fotográfico, que documenta visualmente o estado de conservação dos espaços e facilita comparações futuras.

Para o entendimento da satisfação dos usuários, adota-se a ferramenta do questionário, aplicado junto ao Núcleo Gestor (Diretoria, Coordenação, Secretaria) e ao Corpo Docente, com perguntas objetivas e subjetivas sobre sua percepção em relação à infraestrutura da escola. Esse procedimento permite aprofundar a análise e nos provê um entendimento mais detalhado dos desafios enfrentados na manutenção e uso dos espaços escolares.

A Avaliação Pós-Ocupação (APO) configura-se, portanto, como uma metodologia essencial para examinar o desempenho de edificações, considerando sua capacidade de atender de forma eficaz às demandas dos usuários após um período de utilização. A APO, como método de análise do desempenho das edificações, serve ao objetivo desta pesquisa de avaliar a infraestrutura de uma escola de educação profissional “Padrão MEC” no estado do Ceará. Esse processo permite compreender de que forma o ambiente escolar influencia no processo de ensino-aprendizagem, investigando se a infraestrutura é adequada para as atividades educacionais.

4 AVALIANDO O CASO DA EEEP JAIME ALENCAR DE OLIVEIRA

4.1 Sobre a EEEP Jaime Alencar de Oliveira

Figura 10: Fachada principal da EEEP Jaime Alencar de Oliveira



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira é uma entidade educacional integrante da rede estadual de ensino, com sede e foro no estado do Ceará, situada na Av. Rogaciano Leite, 2283, bairro Luciano Cavalcante, Fortaleza- CE, CEP 60821-075, email: eeepjaime.alencar@escola.ce.gov.br, tendo como mantenedor o governo do estado do Ceará e subordinação técnica e administrativa à Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC/CE).

O bairro Luciano Cavalcante, localizado na zona sudeste de Fortaleza-CE, destaca-se por seu perfil predominantemente de classe média-alta, com forte valorização imobiliária e infraestrutura consolidada. Com cerca de 15.500 habitantes, distribuídos em uma área de aproximadamente 3,2 km², o bairro apresenta alto índice de desenvolvimento urbano, abrigando importantes instituições como a Universidade de Fortaleza (UNIFOR), o Hospital Unimed Sul e diversos estabelecimentos comerciais e de serviços. É considerado um dos bairros com melhor qualidade de vida da cidade, por contar com ruas arborizadas,

proximidade com o Parque do Cocó e boa oferta de lazer. Apesar de ser relativamente tranquilo, há registros pontuais de insegurança. O mercado imobiliário local está aquecido, com aluguel residencial médio em torno de R\$ 40,70/m², um dos mais altos da capital cearense.

Figura 11: Mapa Localização EEEP Jaime Alencar de Oliveira.



Fonte: Google Maps (2024).

A EEEP Jaime Alencar de Oliveira (EMI) foi criada de acordo com a Lei Nº 14.273 de criação das escolas profissionais em 19/12/2008, no âmbito da Secretaria da Educação, com publicação no Diário Oficial do Estado em 23/12/2008 (Ceará, 2008). Consta no seu Projeto Político Pedagógico (2023) que a Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Jaime Alencar de Oliveira foi inaugurada em 2 de abril de 2013. A solenidade de inauguração contou com a presença da presidente da República, Dilma Rousseff, do ministro da Educação, Aloizio Mercadante, do governador do Ceará, Cid Gomes, de outras autoridades e da comunidade do bairro Luciano Cavalcante.

Passando a compor a posição 91ª unidade de educação profissionalizante no estado e a 18ª de Fortaleza, sendo a primeira com o Padrão MEC. A escola foi construída com recursos do governo do Estado do Ceará. O Ministério da Educação, no entanto, forneceu mais de R\$1 milhão para a compra de mobiliário e equipamentos. A iniciativa faz parte do programa Brasil Profissionalizado, que desde 2007 visa fortalecer as redes estaduais de

educação profissional e tecnológica. O programa repassa recursos federais para que os estados invistam em suas redes.

Construída com investimentos de R\$ 7,6 milhões, em parceria entre os governos estadual e federal, a escola atualmente atende 520 alunos em tempo integral. O corpo docente é composto por 29 professores, que atendem a 12 turmas distribuídas em 15 salas de aula. Na instituição, são oferecidos cursos técnicos de Produção de Áudio e Vídeo, Multimídia, Desenvolvimento de Sistemas e Eletromecânica.

Os cursos técnicos ofertados inicialmente foram: Produção de Áudio e Vídeo, Desenho de Construção Civil, Eletromecânica e Informática. Em 2016, a escola passou a oferecer o curso de Multimídia, e, em 2023, a escola recebeu a primeira turma de Desenvolvimento de Sistemas.

Essa unidade de educação profissional foi denominada¹¹ de Jaime Alencar de Oliveira, professor que dedicou sua vida à escola pública em busca de justiça social através da educação. A escolha para o nome da escola, portanto, foi um reconhecimento da sociedade, em concordância com a SEDUC e a APEOC (Sindicato dos Professores do Estado do Ceará), em prestar uma homenagem ao professor por ter dedicado mais de 50 anos ininterruptos e exclusivos ao magistério público cearense e brasileiro, realizando tarefas com profunda afeição às diretrizes políticas vinculadas ao Sindicato APEOC, instituição em que prestou serviços como assessor e presidente.

O Professor Jaime Alencar de Oliveira faleceu em 28 de novembro de 2009, em plena atividade profissional dedicada à educação e aos educadores da rede pública de ensino. Conhecido como "apóstolo da educação", Jaime Alencar percorreu todo o território cearense, plantando a necessidade de conscientização política, defendendo o direito de ter direito à educação com qualidade social, na melhoria do ensino e pela contínua valorização do profissional educador.

A homenagem dedicada ao prof. Jaime Alencar de Oliveira foi muito gratificante e um reconhecimento à história da luta pela educação cearense. A professora Maria da Penha participa ativamente das solenidades promovidas pela escola e os membros do Sindicato APEOC sempre que possível, comparecendo à escola para desenvolver campanhas informativas e prestar esclarecimentos,

Segundo o site de notícias da SEDUC-CE, no dia 20 de agosto de 2024, a Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira recebeu a visita de uma

¹¹Conforme estabelece a Lei 14.694, de 30 de abril de 2010 (Ceará, 2010), aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (AL-CE).

comitiva do Ministério da Educação (MEC), como parte das preparações para a reunião dos ministros da Educação do G20, que ocorreu em Fortaleza, nos dias 30 e 31 de outubro de 2024.

A EEEP Jaime Alencar de Oliveira tem foco na educação técnica e profissionalizante, e a comitiva destacou a importância desse modelo educacional para o desenvolvimento socioeconômico do país. Portanto, diante desse cenário de referência é importante fazer uma avaliação do espaço da escola para melhoria e manutenção da edificação com a colaboração dos seus usuários que até então não tiveram a oportunidade de contribuir para uma escola dos sonhos.

A escolha do edifício para aplicação da Avaliação Pós-Ocupação (APO) foi baseada em critérios que garantem a relevância e adequação do local, incluindo o fato de ser um centro de educação com mais de dois anos de uso, com localização propícia a diferentes intempéries, sem estar em reforma ou ampliação, e não ser provisório. Além disso, o prédio atende às normas da Prefeitura e destaca-se por possuir uma boa infraestrutura e espaço de lazer da região, assegurando que a avaliação reflita a experiência real dos usuários e possibilite melhorias significativas no ambiente escolar.

4.2. O que dizem as observações de campo

Conforme a visita realizada à EEEP Jaime Alencar de Oliveira, com o objetivo de coletar dados e conhecer o ambiente escolar, buscou-se avaliar a estrutura da escola e compreender o uso dos espaços por alunos, professores e profissionais da administração. Para aprofundar a análise do que foi observado, aplicou-se a técnica de *Walkthrough*, que consiste em uma caminhada guiada pelo local ou processo, durante a qual são feitas observações detalhadas e sistemáticas, registrando-se pontos fortes, falhas, e oportunidades de melhoria.

Alguns dias antes da visita técnica foram elaboradas planilhas para o registro das observações, permitindo avaliar a qualidade e o funcionamento dos ambientes. Os espaços foram classificados em quatro categorias: Excelente, Bom, Regular e Ruim, de acordo com as percepções durante a visita. Além disso, foi utilizada a planta baixa da escola para apoiar a análise da ocupação dos espaços. A visita foi realizada durante o intervalo dos alunos, momento em que se aplicou um mapa comportamental, a fim de representar visualmente como os ambientes são utilizados nesse período específico.

Os resultados obtidos no registro do *walkthrough* permitiram uma análise rica e contextualizada do ambiente, revelando aspectos que não seriam facilmente identificados por

meio de questionários ou entrevistas isoladas. Durante o *walkthrough*, foram feitas notas detalhadas e fotografados pontos relevantes, assim como, quando possível, conversas brevemente com os usuários ou responsáveis para esclarecer dúvidas ou obter percepções adicionais. A observação foi feita de forma não intrusiva, buscando captar o ambiente e as interações em seu estado natural, sem interferir no comportamento dos observados. Foi possível detectar falhas na circulação, problemas de sinalização e inadequações na disposição dos equipamentos, que impactam diretamente na eficiência e segurança do local. Vejamos a seguir o registro e análise dos resultados:

A tabela 1 apresenta a avaliação dos principais ambientes de uma escola técnica padrão quanto à qualidade da estrutura e da vedação. Todos os ambientes avaliados (auditório, bloco de acesso e biblioteca, bloco pedagógico/administrativo, bloco de serviços e vivência, quadra poliesportiva coberta e bloco de laboratórios especiais) foram classificados como **Excelente** em relação à estrutura. Isso indica que os elementos estruturais desses espaços apresentam ótimo desempenho, sem sinais de comprometimento ou necessidade de reparos imediatos.

Tabela 1: Análise: Estrutura e Vedação.

LOCAIS	ESTRUTURA				VEDAÇÃO			
	EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM	EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM
AUDITÓRIO	X				X			
BLOCO DE ACESSO E BIBLIOTECA	X					X		
BLOCO PEDAGÓGICO/ADMINISTRATIVO	X					X		
BLOCO DE SERVIÇOS E VIVÊNCIA	X					X		
QUADRA POLIESPORTIVA COBERTA	X					X		
BLOCO DE LABORATÓRIOS ESPECIAIS	X					X		

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Apenas o bloco de acesso e biblioteca recebeu avaliação para vedação, sendo classificado como Bom. Os demais ambientes não tiveram essa característica avaliada ou não apresentaram registros na tabela. A avaliação geral indica que a escola possui uma estrutura física bem conservada e segura em todos os ambientes analisados. O único apontamento de melhoria refere-se à vedação do bloco de acesso e biblioteca, que, embora classificada como "Bom", pode apresentar pequenas oportunidades de aprimoramento (como vedação de portas e janelas ou pequenas infiltrações).

Observou-se que a estrutura apresenta boa integridade, porém algumas falhas na vedação foram identificadas, como trincas em pontos específicos que podem comprometer a estanqueidade e a durabilidade do edifício. Essa constatação sugere a necessidade de intervenções pontuais para evitar infiltrações e deterioração precoce.

A tabela 2 apresenta uma análise das condições de cobertura e revestimento/acabamento da EEEP. Os dados são classificados em quatro níveis: *excelente*, *bom*, *regular* e *ruim*. A escola foi avaliada como tendo **cobertura excelente**, incluindo o auditório, o bloco pedagógico/administrativo, o bloco de serviços/convivência, a quadra poliesportiva coberta e o bloco de laboratórios especiais. O bloco de acesso e biblioteca foi classificado como **cobertura regular**, indicando necessidade de atenção ou manutenção. A cobertura da maioria dos espaços apresenta bom desempenho, destacando-se positivamente.

Tabela 2: Análise: Cobertura e Revestimento/ Acabamento.

LOCAIS	COBERTURA				REVESTIMENTO/ ACABAMENTO			
	EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM	EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM
AUDITÓRIO	X				X			
BLOCO DE ACESSO E BIBLIOTECA			X		X			
BLOCO PEDAGÓGICO/ADMINISTRATIVO		X			X			
BLOCO DE SERVIÇOS E VIVÊNCIA	X				X			
QUADRA POLIESPORTIVA COBERTA	X				X			
BLOCO DE LABORATÓRIOS ESPECIAIS	X				X			

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A cobertura mostrou-se adequada para as condições climáticas locais, com materiais resistentes e bem instalados. Os revestimentos externos apresentam excelente conservação em todas as áreas, apesar da exposição a agentes atmosféricos sempre necessitando de manutenção adequada. O acabamento interno mostra-se funcional na percepção estética e na conservação.

A tabela 3 evidencia variações na **qualidade da impermeabilização e condições das esquadrias** entre os blocos da escola: Destaque **positivo** para as esquadrias (excelente). A maioria dos blocos está em condição **boa** (Auditório, Serviços e Vivência, Laboratórios Especiais). O Bloco Pedagógico/Administrativo apresenta condição regular em alguns locais.

Tabela 3: Análise: Impermeabilização e Esquadrias

LOCAIS	IMPERMEABILIZAÇÃO				ESQUADRIAS			
	EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM	EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM
AUDITÓRIO		X			X			
BLOCO DE ACESSO E BIBLIOTECA			X		X			
BLOCO PEDAGÓGICO/ADMINISTRATIVO			X		X			
BLOCO DE SERVIÇOS E VIVÊNCIA		X			X			
QUADRA POLIESPORTIVA COBERTA		X			X			
BLOCO DE LABORATÓRIOS ESPECIAIS			X		X			

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A impermeabilização foi identificada como um ponto negativo, especialmente em áreas de contato com o solo e em juntas de dilatação, onde foram detectados sinais de umidade. As esquadrias, por sua vez, estão em bom estado, mas algumas unidades se

apresentam folgas que podem comprometer o isolamento térmico e acústico, embora com simples ajustes resolvam o problema.

A tabela 4 avalia as instalações prediais e a segurança em diferentes locais de um edifício, classificando-os como "Excelente", "Bom", "Regular" ou "Ruim". As instalações prediais foram consideradas pela autora como "Excelente" o Bloco de Acesso e Quadra Poliesportiva. Enquanto o Auditório, Bloco de serviços e Vivência, Bloco Pedagógico foram avaliadas como "Bom" enquanto os demais blocos não receberam avaliação, indicando possíveis lacunas ou necessidade de inspeção. Em relação à segurança, todos os locais foram classificados como "Bom", mas nenhum atingiu o nível "Excelente", sugerindo um padrão uniforme, porém com margem para melhorias.

Tabela 4: Análise: Instalações Prediais e Segurança.

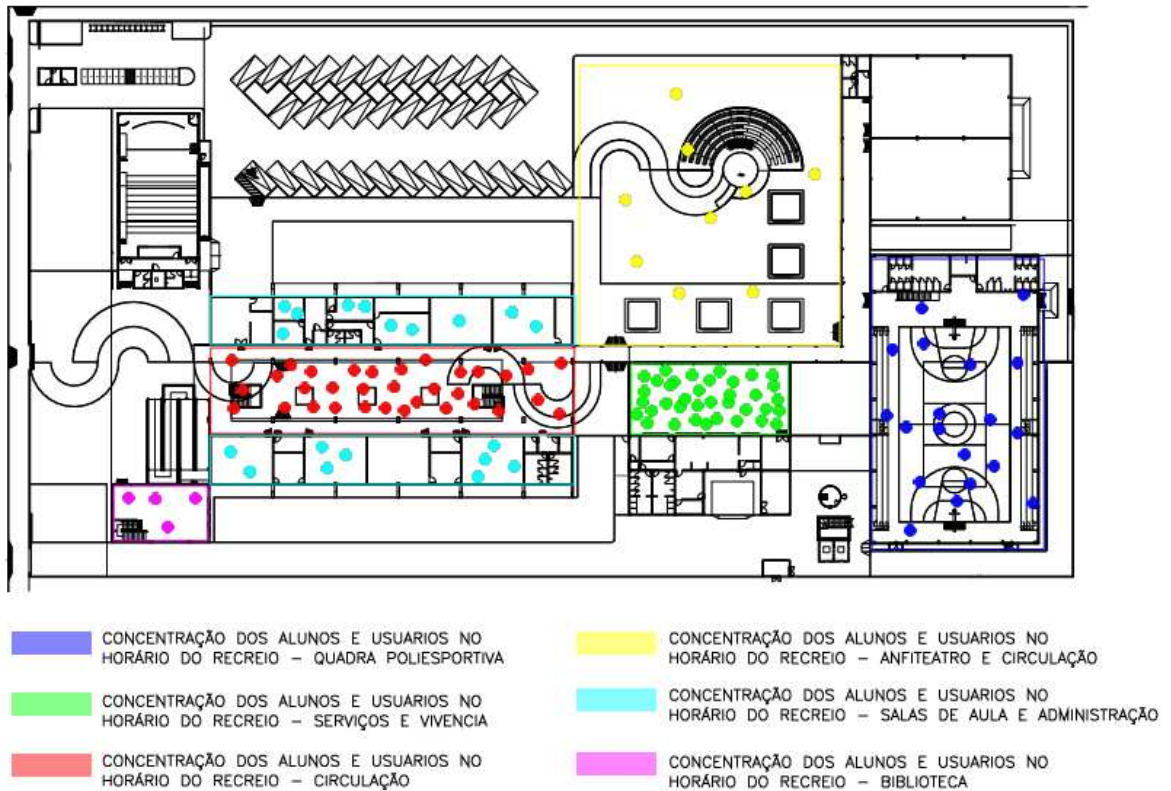
LOCAIS	INSTALAÇÕES PREDIAIS				SEGURANÇA			
	EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM	EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM
AUDITÓRIO		X				X		
BLOCO DE ACESSO E BIBLIOTECA	X					X		
BLOCO PEDAGÓGICO/ADMINISTRATIVO						X		
BLOCO DE SERVIÇOS E VIVÊNCIA		X				X		
QUADRA POLIESPORTIVA COBERTA	X					X		
BLOCO DE LABORATÓRIOS ESPECIAIS		X				X		

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As instalações prediais, incluindo elétrica, hidráulica e de combate a incêndio, foram avaliadas como satisfatórias, porém com necessidade de atualização em alguns sistemas para atender às normas vigentes. Em termos de segurança, o *mapa comportamental* auxiliou na identificação de rotas de fuga e pontos de acesso, revelando a importância de melhorias na sinalização e na iluminação de emergência para garantir a segurança dos usuários.

O **mapa comportamental** foi elaborado com base nas observações feitas durante o walkthrough. Consistiu na criação de um esquema gráfico (Figura 11) que divide a edificação em compartimentos ou setores, facilitando a visualização da distribuição dos espaços e das diferentes funções e sistemas presentes. Esse mapa possibilitou uma análise espacial e funcional integrada, evidenciando áreas críticas, fluxos e possíveis pontos de vulnerabilidade, especialmente em relação à segurança e à impermeabilização.

Figura 12: Mapa Comportamental.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na prática, foi organizado uma visita ao local com um roteiro pré-estabelecido, que contemplava os principais elementos a serem observados, tais como: Estrutura física e layout; Fluxo e comportamento dos usuários; Equipamentos e recursos disponíveis; Procedimentos operacionais e de segurança.

4.3 O que dizem os questionários

A presente seção apresenta os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário e respondido por membros da comunidade escolar da Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira.

O questionário aplicado (**Apêndice A**) foi elaborado de acordo com as especificidades das atividades que desempenham na EEEP. Os dados foram coletados por meio do Google Forms, que contribuiu muito para a redução do tempo e na confiabilidade dos resultados. A ferramenta gerou as respostas em tempo real, com criação de gráficos automatizados, assim permitindo fazer análises mais ágeis e precisas. Na coleta de dados,

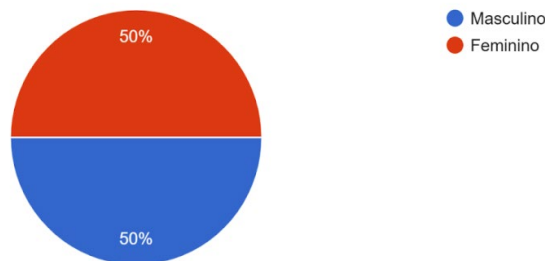
procurou-se atingir a maioria dos usuários do edifício, que foram divididos em duas categorias: Núcleo Gestor e Corpo Docente. Esta pesquisa alcançou 30% dessas categorias presentes na EEEP Jaime de Alencar que se dispuseram a responder ao questionário.

A análise foi organizada em seis seções temáticas, seguidas por uma seção de sugestões abertas. Os dados estão representados em gráficos circulares, que demonstram a percepção dos usuários em relação à infraestrutura, conforto, segurança, acessibilidade e conservação do ambiente escolar, como veremos a seguir:

4.3.1 Perfil dos respondentes

Dos participantes, quatro (50%) se autodeclararam gênero masculino e quatro (50%) do gênero feminino.

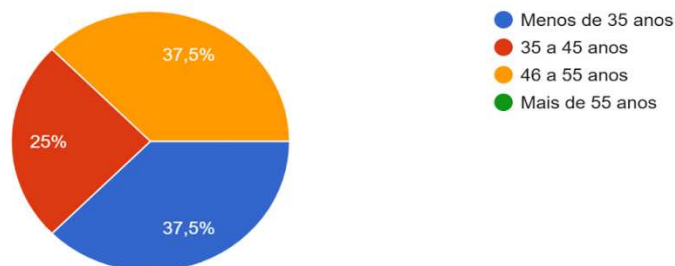
Gráfico 2: Gênero.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A representatividade de idade dos respondentes foi três pessoas (37,5%) entre menos de 35 anos, três pessoas (37,5%) entre 46 a 55 anos, e duas pessoas (25%) entre 35 a 45 anos de idade.

Gráfico 3: Faixa Etária.

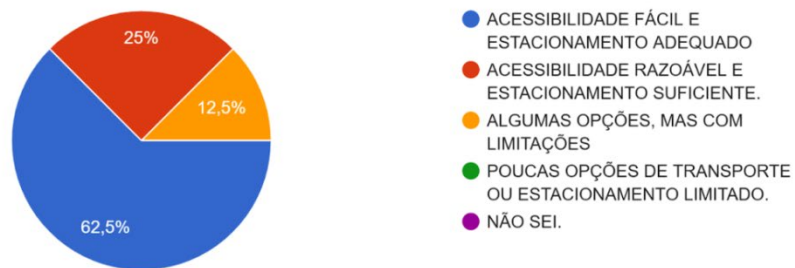


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.3.2 Acessibilidade

Os dados apresentados nos gráficos demonstram que grande parte dos respondentes avaliou a acessibilidade da escola como “Bom”, o que aponta para uma percepção de que os recursos voltados à mobilidade estão presentes, porém não plenamente eficazes. Uma parcela menor também classificou a acessibilidade como “regular” relacionando que o prédio tem acessos adequados, como rampas e acessos pavimentados, mas ainda há espaços que precisam de melhorias.

Gráfico 4: Acessibilidade do transporte público e/ou estacionamento.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Contudo, é importante destacar a presença de respostas que qualificaram a acessibilidade como “Ruim”, o que sugere deficiências significativas na adaptação de alguns ambientes para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida. A falta de um elevador, por exemplo, foi destacada nas respostas abertas como uma necessidade urgente, especialmente para o acesso às salas de aula localizadas em pavimentos superiores.

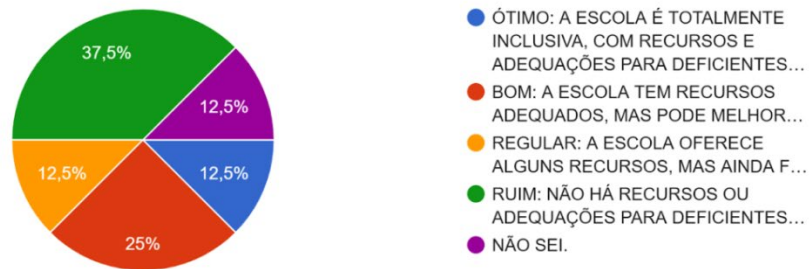
Gráfico 5: Acessibilidade quanto a rampas, escadas, sanitários e auditório.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Embora a escola possua elementos básicos de acessibilidade, os dados revelam que não atende plenamente às normas de acessibilidade universal, e melhorias são requeridas para garantir inclusão plena a todos os usuários.

Gráfico 6: Acessibilidade quanto à inclusão de deficientes visuais e auditivos.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico revela que a maioria dos respondentes (37,5%) considera a escola pouco inclusiva, sem recursos adequados para pessoas com deficiência. Apenas 12,5% a classificam como totalmente inclusiva, enquanto 25% acreditam que há recursos, mas ainda são insuficientes. Outros 12,5% avaliam como regular e a mesma porcentagem afirma não saber opinar. Em resumo, os dados indicam uma percepção predominantemente negativa sobre a acessibilidade, apontando para a necessidade de melhorias estruturais e maior atenção à inclusão.

Gráfico 7: Acessibilidade quanto à disponibilidade de espaços para descanso no ambiente escolar.



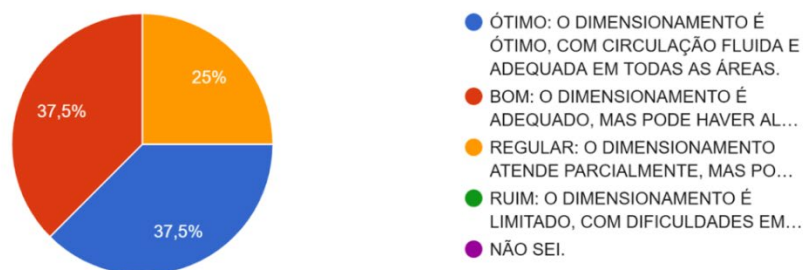
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico 7 revela que a maioria dos respondentes (37,5%) considera os espaços de descanso inadequados ou pouco confortáveis, classificando-os como "regular" ou "ruim". Apenas 12,5% avaliam esses espaços como "ótimos", enquanto 25% os consideram "bons", mas passíveis de melhoria. Esses dados indicam a necessidade de reavaliar e aprimorar a infraestrutura destinada ao descanso no ambiente escolar.

4.3.3 Área de circulação e vivência

Os gráficos desta seção indicam que os espaços de circulação e vivência, como corredores, pátios e áreas comuns, foram majoritariamente avaliados como “bons” e “regulares”. Isso demonstra que, de modo geral, os usuários consideram esses ambientes funcionais e adequados à dinâmica escolar.

Gráfico 8: Dimensionamento dos halls, circulações internas (pátio, laboratórios, salas de aula, áreas de esporte etc.) e rampas.



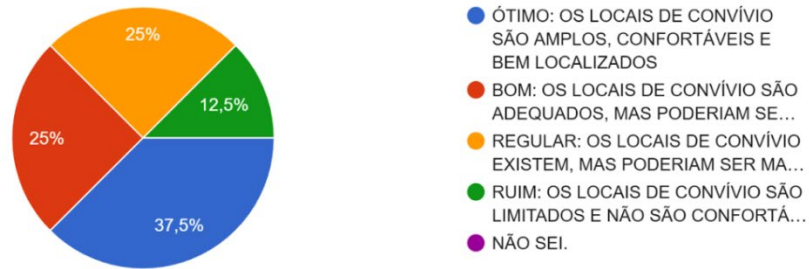
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A maior parte das respostas está concentrada nas categorias "Ótimo" e "Bom", totalizando 75% das opiniões, o que indica uma percepção predominantemente positiva quanto ao dimensionamento dos espaços de circulação e acessibilidade. A existência de 25% de avaliações “regulares” indica que há pontos que merecem atenção e possíveis ajustes para tornar a circulação mais eficiente e inclusiva.

Esse resultado reforça a importância do dimensionamento adequado dos espaços escolares para a qualidade do ambiente educacional. Embora a avaliação geral seja favorável, a presença de opiniões mais críticas sugere que a escola pode se beneficiar de intervenções pontuais para garantir que todas as áreas sejam plenamente acessíveis e confortáveis. Entretanto, a ausência de respostas mais positivas e a presença de avaliações negativas

sugerem que esses espaços carecem de atributos qualitativos, como áreas cobertas para proteção solar, assentos confortáveis para descanso e paisagismo convidativo à permanência.

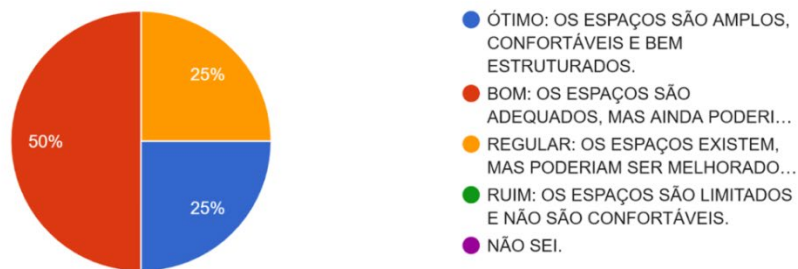
Gráfico 9: Locais de convívio dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As sugestões espontâneas indicam um desejo coletivo por ambientes de convivência mais acolhedores, incluindo a criação de praças com bancos, redários e espaços de lazer, o que confirma que, apesar da estrutura existente, há carência de espaços destinados ao bem-estar, interação e descanso da comunidade escolar.

Gráfico 10: Refeições no ambiente escolar.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico 10 revela que a maioria dos respondentes (50%) considera o refeitório escolar "bom", enquanto 25% o avaliam como "ótimo" e outros 25% como "regular", não havendo menções às categorias "ruim" ou "não sei". Esses dados indicam que, embora o espaço atenda razoavelmente às necessidades da comunidade escolar, ainda há margem para melhorias. As avaliações "regular" e "bom" sugerem a necessidade de intervenções em aspectos como ventilação, iluminação, conforto térmico, disposição do mobiliário e

organização do fluxo de usuários, com o objetivo de tornar o ambiente mais funcional, confortável e eficiente para todos os usuários.

Gráfico 11: Ambiente de convívio entre as pessoas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico 11 mostra que 87,5% dos respondentes avaliam positivamente o ambiente de convívio escolar, sendo 50% como "bom" e 37,5% como "ótimo", o que indica relações interpessoais saudáveis e um espaço acolhedor. No entanto, 12,5% consideram o convívio apenas "regular", apontando limitações como falta de espaços adequados para socialização ou poucas atividades integradoras. Embora a maioria tenha uma percepção positiva, os dados sugerem que ainda há necessidade de melhorias para fortalecer a convivência e promover maior inclusão no ambiente escolar.

Gráfico 12: Jardim interno da Escola.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico 12 mostra que 75% dos respondentes consideram o jardim interno da escola como "adequado", enquanto 12,5% o avaliam como "excelente" e outros 12,5% acreditam que ele "precisa de melhorias". Isso indica que, embora o espaço seja reconhecido e

utilizado, há necessidade de cuidados adicionais, como manutenção da vegetação, paisagismo e valorização do ambiente como área de convívio e bem-estar.

4.3.4 Conforto ambiental e recursos materiais

Esta seção abrange três dimensões do conforto ambiental:

- **Conforto térmico:** Os gráficos apontam uma distribuição equilibrada entre avaliações “regular” e “ruim”, com poucas respostas marcando “bom”. Tal resultado indica que as salas de aula e outros ambientes sofrem com o calor excessivo, especialmente em horários de maior incidência solar. A ausência de ventilação cruzada eficiente, ou de climatização adequada, pode justificar essa percepção. Diante disso, o uso do ar-condicionado é necessário e útil para um conforto térmico ideal.

Gráfico 13: Temperatura dentro das salas de aula sem uso de ar-condicionado.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A maior parte dos participantes (62,5%) reconhece um certo nível de conforto térmico, ainda que não ideal, sem o uso de ar-condicionado. No entanto, o fato de um quarto dos respondentes (25%) apontar desconforto térmico (temperatura alta) sugere que há limitações no conforto ambiental, principalmente em horários de maior calor. A ausência de respostas na categoria "Ótimo" reforça que o ambiente dificilmente atinge um nível de conforto pleno apenas com ventilação natural ou passiva. Isso pode ter implicações diretas no bem-estar e na concentração dos usuários da escola, evidenciando a necessidade de estratégias arquitetônicas ou operacionais que melhorem o conforto térmico nas salas.

Gráfico 14: Ventilação natural nas salas de aula e outros espaços acadêmicos.

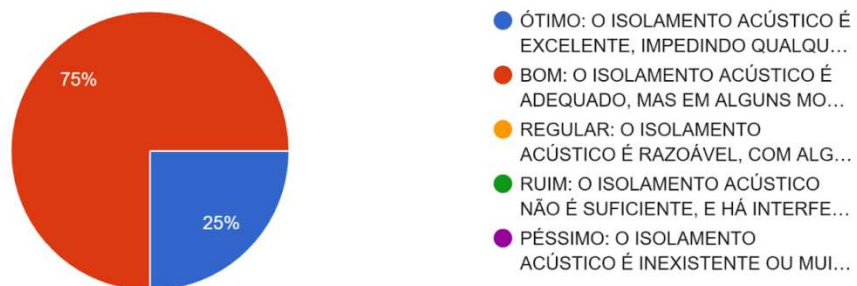


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico 14 mostra que 37,5% dos respondentes consideram a ventilação natural na sala de aula e outros espaços acadêmicos como "Boa", mas há alguns momentos em que o ambiente pode ficar mais quente ou menos fresco, enquanto 25% o avaliam como "Regular" e outros 25% "Ruim", significando que a ventilação natural é limitada ou ineficiente, fazendo o ambiente ficar quente ou desconfortável por longos períodos. 12,5% não souberam opinar.

- **Conforto acústico:** Os dados sugerem que, de maneira geral, os usuários percebem o isolamento acústico da edificação como satisfatório. A predominância da resposta "Bom" (75%) indica que, embora o desempenho acústico seja funcional, ainda há momentos pontuais de interferência sonora. A avaliação "Ótimo" por parte de uma minoria (25%) revela que há ambientes ou experiências mais silenciosas para alguns usuários.

Gráfico 15: Efetividade do isolamento acústico do prédio em relação a interferências externas.

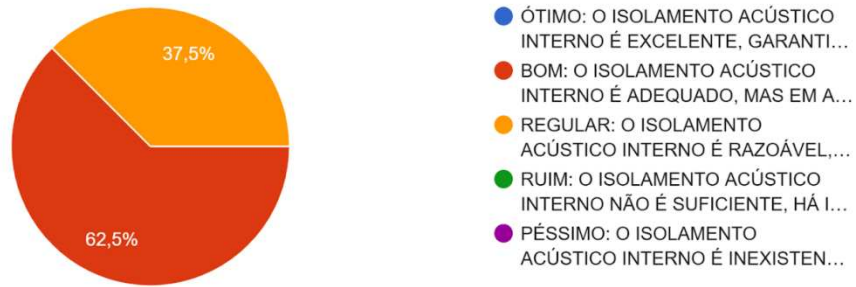


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico 15 mostra que 25% dos respondentes consideram o isolamento acústico excelente, impedindo a entrada de ruídos externos e garantindo um ambiente tranquilo, sem

interferências. Já 75% dos respondentes apontaram como “Bom”, significando que o isolamento acústico é adequado na maioria das situações, porém em momentos específicos podem ocorrer penetrações de ruídos, ainda que de forma limitada.

Gráfico 16: Efetividade do isolamento acústico do prédio em relação a interferências internas.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico 16 revela que a maioria dos respondentes (62,5%) considera que o isolamento acústico interno é adequado, mas em alguns momentos há ligeiras interferências de ruídos internos (como de outras salas ou corredores) e os outros 37,5% avaliam como "regular", considerando o isolamento acústico interno razoável, com interferências de ruídos internos audíveis em alguns ambientes, o que pode prejudicar a concentração nas salas de aula.

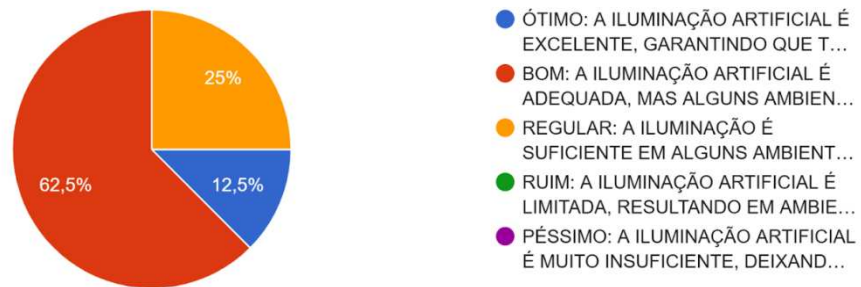
- **Conforto luminoso:** para o conforto em relação à iluminação natural, 37,5% afirmam que acham excelente e consideram um ambiente iluminado e agradável. Já 25% responderam que acham a iluminação natural adequada, mas ainda consideram alguns ambientes com iluminação um pouco limitada. Também na mesma proporção, 25% afirmam ser “regular”, pois acham insuficiente em alguns ambientes, sugerindo melhorias para obter um ambiente mais confortável. E apenas 12% dos entrevistados responderam como “ruim” a iluminação natural, considerando-a limitada, o que torna alguns ambientes escuros ou inadequados para as atividades laborais.

Gráfico 17: Iluminação natural em salas de aula e outros ambientes acadêmicos.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Gráfico 18: Iluminação artificial no prédio no período noturno.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Considera-se satisfatória a iluminação dos ambientes escolares, destacando principalmente a presença de luz natural em abundância, o que contribui para a qualidade ambiental e redução do consumo de energia. Contudo, a claridade em abundância pode ser um ponto negativo, pois dependendo do lugar onde o aluno está sentado, o reflexo da luz no quadro dificulta a visão do que ali está escrito. Problemas assim podem ser solucionados com o uso de persianas e cortinas. No exemplo específico da EEEP constatou-se em algumas salas o uso de “fume” preto.

Quanto aos recursos materiais, como carteiras, cadeiras, quadros e equipamentos multimídia, os resultados apontam uma avaliação predominantemente positiva, com destaque para a funcionalidade e conservação dos itens. Ainda assim, há menções à necessidade de manutenção periódica e substituição de itens desgastados.

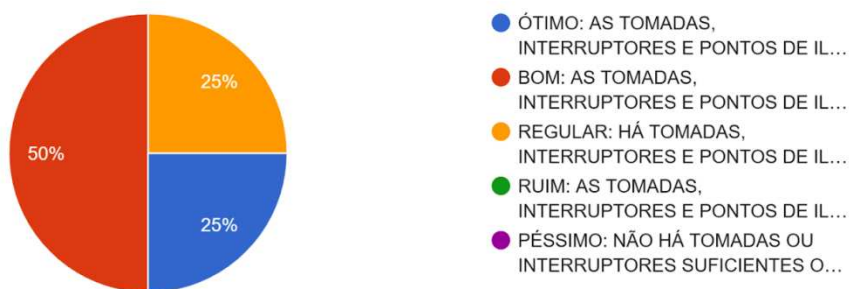
Gráfico 19: Tamanho dos ambientes de sala de aula e outros ambientes acadêmicos.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No gráfico 19, a maioria dos respondentes (87,5%) avaliou positivamente o tamanho das salas de aula e demais ambientes acadêmicos, sendo 62,5% com a classificação "bom" e 25% "ótimo". Apenas 12,5% consideraram o tamanho "regular", e não houve registros nas categorias "ruim" ou "não sei". Esses dados indicam que, de modo geral, os espaços são percebidos como adequados às atividades educacionais, embora haja espaço para melhorias pontuais.

Gráfico 20: Localização das tomadas, interruptores e pontos de iluminação.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No gráfico 20, a maior parte dos respondentes (75%) avaliou positivamente a localização das tomadas, interruptores e pontos de iluminação, sendo 50% com a classificação "bom" e 25% "ótimo". A presença de 25% na categoria "regular" revela que, embora os recursos estejam disponíveis, podem estar mal posicionados em algumas áreas, prejudicando a funcionalidade. A ausência de avaliações negativas ("ruim" ou "péssimo") indica que, no geral, a escola atende aos requisitos mínimos de infraestrutura elétrica nos ambientes acadêmicos.

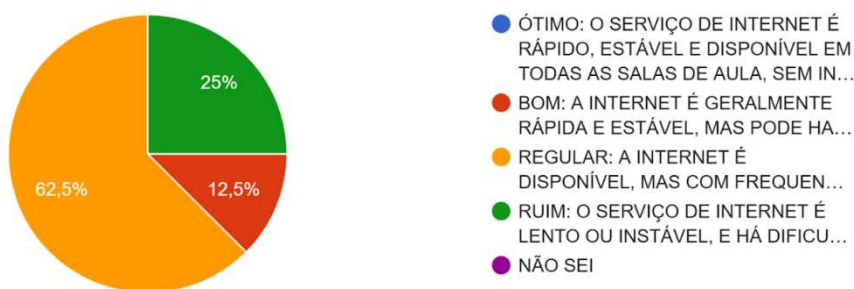
Gráfico 21: Disponibilidade de equipamentos e instalações de áudio visual (data show, TV, retroprojektor etc.) nas salas de aula.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No gráfico 21, a maioria dos respondentes (75%) avaliou positivamente a disponibilidade de equipamentos de áudio visual nas salas de aula, com 62,5% considerando "bom" e 12,5% "ótimo". No entanto, 25% apontaram limitações, classificando como "regular" ou "ruim", o que indica que, em algumas salas, os recursos são insuficientes ou estão em mau estado. A ausência de respostas na categoria "péssimo" sugere que, embora existam desafios, a escola possui alguma estrutura mínima disponível.

Gráfico 22: Serviço de Internet aos docentes nas salas de aula.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No gráfico 22, o serviço de internet prestado ao núcleo gestor e professores foi avaliado entre "Bom" e "Ruim". 12,5% dos respondentes avaliaram a internet como boa, geralmente rápida e estável, com interrupções ou lentidão em alguns momentos. Já 62,5% avaliaram a internet como "Regular", onde o serviço de internet apresenta alguns problemas de conexão, como lentidão ou interrupções frequentes, o que afeta a eficiência das atividades.

O restante dos respondentes (25%) avaliou o serviço como “Ruim”, classificando como lento ou instável, com dificuldades para realizar atividades *online*, comprometendo muitas vezes o trabalho do Núcleo Gestor e dos Professores.

Gráfico 23: Eficiência (quantidade e tamanho) de quadro de pincel na instituição.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No gráfico 23, a maioria dos respondentes (87,5%) avaliou positivamente a eficiência dos quadros de pincel na instituição, sendo 62,5% com a classificação "ótimo" e 25% "bom". Apenas 12,5% consideraram "regular", indicando pequenas limitações. Não houve avaliações negativas. Os dados demonstram que a quantidade e o tamanho dos quadros atendem adequadamente às necessidades das salas de aula.

4.3.5 Infraestrutura

Os gráficos da seção indicam que a infraestrutura física da escola foi avaliada como predominantemente “regular” e “boa”, o que sugere uma percepção de que o prédio atende razoavelmente às necessidades pedagógicas e administrativas. Porém, a falta de avaliações mais positivas, como “ótimo”, e a presença de algumas respostas negativas revelam que a qualidade da infraestrutura tem se mantido mais por resiliência do que por manutenção efetiva. Em comentários abertos, usuários ressaltam que a escola mantém ainda um bom padrão estrutural, mas que a falta de manutenções periódicas pode comprometer essa condição em médio prazo.

A maioria dos respondentes (75%) avaliou os revestimentos de piso, parede, bancadas e divisórias dos sanitários como “bons”, indicando que estão em boas condições, com apenas pequenos sinais de desgaste. Apenas 12,5% consideraram os revestimentos ótimos, e outros 12,5% os classificaram como regulares. Não houve respostas apontando

condições ruins ou péssimas. Isso demonstra que, no geral, os sanitários apresentam revestimentos adequados e bem conservados.

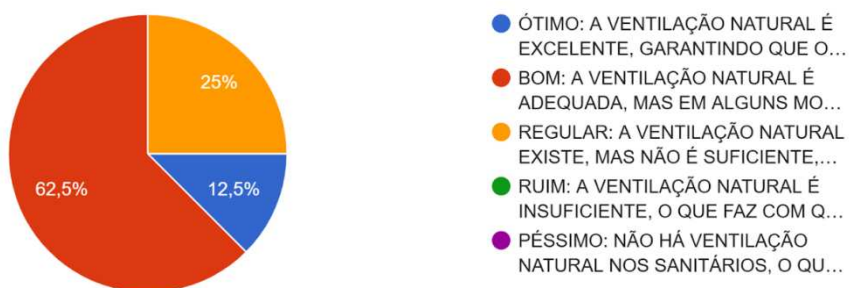
Gráfico 24: Revestimentos de piso e parede, bancadas e divisórias nos sanitários.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No gráfico 24, a avaliação dos revestimentos de pisos, paredes, bancadas e divisórias nos sanitários é positiva, com 87,5% dos respondentes considerando-os entre "bom" e "ótimo". A predominância da categoria "bom" (75%) sugere que, embora os materiais estejam em boas condições, já se observam alguns sinais de desgaste. A presença de 12,5% na categoria "regular" aponta para a existência de áreas onde a manutenção pode ser necessária. A ausência de avaliações negativas reforça que a infraestrutura sanitária é, em geral, funcional e apresenta condições adequadas de uso.

Gráfico 25: Ventilação natural nos sanitários.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico 25 refere-se à avaliação da ventilação natural nos sanitários da escola. A maioria dos respondentes, representando 62,5%, classificou a ventilação como "Boa", indicando que ela é geralmente adequada, embora em alguns momentos não atenda completamente às necessidades.

Outros 25% avaliaram como "Regular", sinalizando que a ventilação natural existe, mas não é suficiente, causando desconforto. Apenas 12,5% consideraram a ventilação como "Ótima", ou seja, plenamente eficaz. Não houve registros das categorias "Ruim" nem "Péssimo", o que demonstra que, apesar de haver espaço para melhorias, a ventilação natural dos sanitários é, em geral, satisfatória para os usuários.

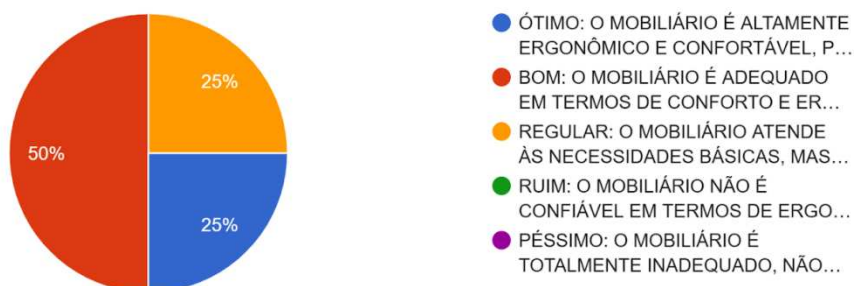
Gráfico 26: Portas e janelas no prédio



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No gráfico 26, a maioria dos respondentes (62,5%) considera que as portas e janelas funcionam adequadamente, com pequenos problemas que não comprometem seu uso. Isso indica uma condição funcional satisfatória, mas com possíveis pontos de melhoria, como ajustes ou manutenção preventiva. Um quarto dos participantes (25%) avalia o estado das portas e janelas como perfeito, destacando seu bom funcionamento, conservação e segurança. Isso demonstra que parte da infraestrutura está em boas condições e atende plenamente às necessidades de uso. Apenas 12,5% apontaram que as portas e janelas funcionam, mas o material ou o acabamento apresentam desgastes ou deteriorações. Este dado sinaliza a existência de elementos que precisam de atenção para evitar agravamentos futuros, ainda que não haja, por ora, comprometimento funcional grave.

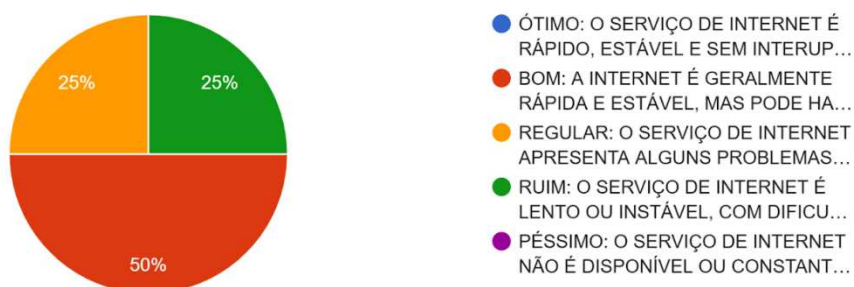
Gráfico 27: Mobiliário destinado ao corpo docente e núcleo gestor quanto aos aspectos ergométricos e conforto.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico 27 mostra que 50% dos respondentes consideram o mobiliário como “bom”, indicando que ele é adequado em termos de conforto e ergonomia, embora possa apresentar pequenos ajustes necessários. Já 25% o classificam como “ótimo”, revelando que esse grupo percebe o mobiliário como confortável e ergonômico, contribuindo positivamente para o desempenho das atividades profissionais. Por outro lado, 25% avaliam como “regular”, o que sugere que o mobiliário atende apenas às necessidades básicas, podendo estar desgastado ou pouco adaptado ao uso prolongado. A ausência de respostas nas categorias “ruim” e “péssimo” reforça que, apesar de haver pontos de melhoria, não há indícios de inadequação no mobiliário destinado ao corpo docente e ao núcleo gestor.

Gráfico 28: Serviços de Internet prestado ao núcleo gestor (diretoria, coordenação e secretaria).



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico 28 mostra que 50% dos respondentes consideram o serviço de internet do núcleo gestor como “bom”, reconhecendo que, apesar de geralmente estável, a conexão

pode apresentar falhas pontuais. Já 25% classificam como “regular”, indicando que enfrentam problemas ocasionais, como quedas ou lentidão, mas ainda conseguem realizar suas atividades. Os outros 25% avaliam o serviço como “ruim”, relatando dificuldades mais frequentes de acesso que impactam diretamente o trabalho administrativo, como instabilidade durante reuniões *online* ou envio de documentos. Não houve respostas nas categorias “ótimo” ou “péssimo”, o que sugere que, embora o serviço não seja excelente, também não chega a ser completamente ineficaz.

Gráfico 29: Eficiência do telhado (vazamentos e goteiras).



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico 29 mostra que 12,5% dos respondentes consideram que o telhado está em excelentes condições, sem vazamentos ou goteiras, garantindo a integridade e o conforto dos ambientes. Outros 12,5% avaliaram o telhado com “Ruim”, representando que o telhado possui vários vazamentos ou goteiras que afetam o ambiente escolar e prejudicam o conforto e segurança dos usuários, resultantes de calhas sujas entupidadas, impedindo uma boa vazão por falta de manutenção. Já 12,5% avaliaram como “Regular”, o telhado possui vazamentos ou goteiras em alguns pontos, o que pode causar incômodos em certas áreas durante dias de chuva. A maioria dos respondentes (62,5%) classifica o telhado como em boas condições, mas pode acrescentar pequenos vazamentos ou goteiras em áreas específicas durante chuvas mais fortes.

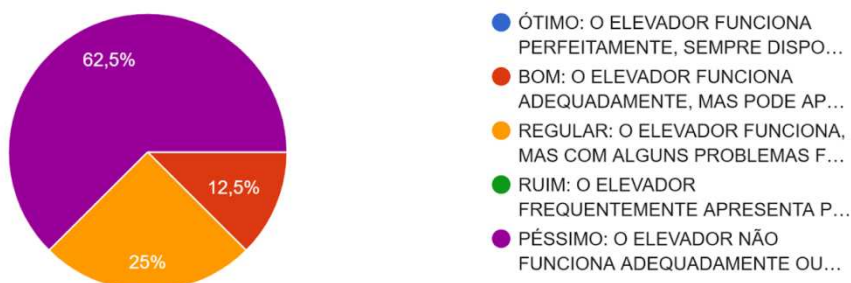
Gráfico 30: Vedações verticais (paredes) quanto à proteção de infiltrações nos ambientes.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em relação às vedações verticais, o gráfico 30 revela que 50% dos respondentes consideram as paredes em boas condições, com pequenas infiltrações que não alteram o ambiente, enquanto 37,5% o avaliam como "Regular", que podem comprometer o conforto em alguns ambientes, e outros 12,5% acreditam que estão em excelentes condições, sem infiltração e oferecem total proteção contra qualquer tipo de umidade.

Gráfico 31: Eficiência do elevador



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico 31, referente à eficiência do elevador, mostra que 62,5% dos respondentes classificam como "Péssimo", revelando que o elevador não funciona pois está frequentemente fora de serviço, prejudicando as atividades escolares. Já 12,5% responderam que o elevador funciona adequadamente, restando a opinião de 25% dos respondentes como "Regular", significando que o elevador funciona, mas pode ocasionar pequenos problemas, que impactam a eficiência do uso.

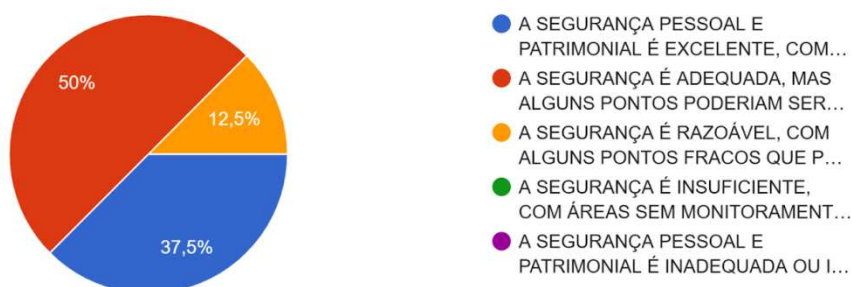
A infraestrutura da escola revela um cenário misto, com aspectos satisfatórios, como revestimentos em bom estado e ventilação adequada em alguns setores, mas também

problemas críticos que demandam intervenção imediata, especialmente no telhado (vazamentos e goteiras), nas infiltrações das paredes e no funcionamento do elevador, que comprometem a segurança e a integridade do prédio. Além disso, a instabilidade da internet afeta a eficiência administrativa, enquanto a falta de ergonomia no mobiliário pode impactar o bem-estar dos profissionais. Para garantir um ambiente seguro, funcional e confortável, é essencial priorizar reparos estruturais urgentes, melhorar a manutenção preventiva e investir em upgrades tecnológicos e ergonômicos, assegurando assim condições adequadas para o desenvolvimento das atividades educacionais e administrativas.

4.3.6 Segurança

Na avaliação da segurança, os resultados se concentraram em respostas “regulares” e “boas”, com raras menções às categorias “ótimo” ou “ruim”. Isso sugere que a percepção de segurança é relativamente estável, mas não suficientemente positiva para gerar conforto total aos usuários.

Gráfico 32: Segurança pessoal e patrimonial dentro do prédio escolar.



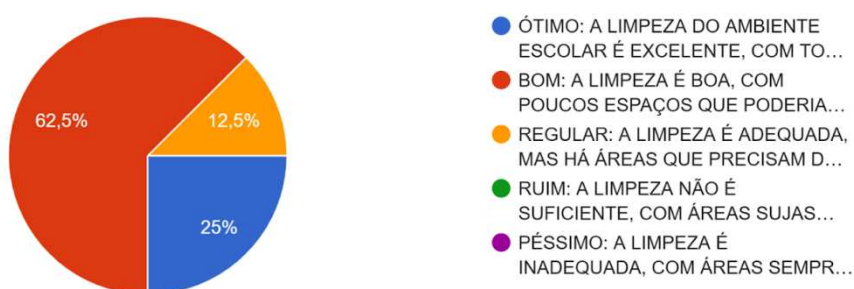
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise do gráfico 32 permite inferir que há ausência de uma cultura ativa de segurança, como sinalizações visíveis, rotas de fuga indicadas, extintores acessíveis e vigilância constante. A ausência de menções explícitas a problemas graves, no entanto, mostra que não há sensação de insegurança imediata.

4.3.7 Preservação

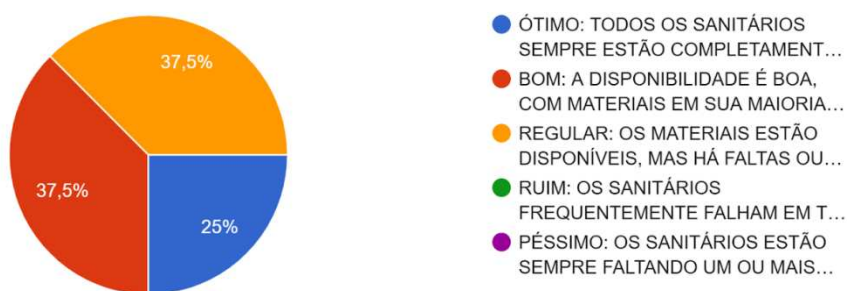
A preservação do ambiente escolar foi majoritariamente considerada como “regular”, o que indica um nível intermediário de zelo pelos espaços. Os gráficos demonstram que os usuários percebem que há uso responsável dos espaços, mas com falhas na conservação e limpeza contínua.

Gráfico 33: Qualidade da limpeza do ambiente escolar.

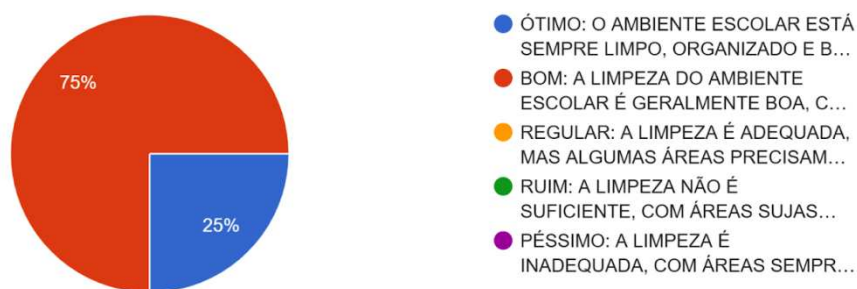


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Gráfico 34: Disponibilidade de sabão líquido, papel higiênico e papel toalha nos sanitários.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Gráfico 35: Limpeza geral do ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Sugestões qualitativas indicam a necessidade de campanhas de conscientização sobre o uso adequado dos espaços e a presença de uma equipe de manutenção mais ativa. A manutenção corretiva, realizada apenas após a ocorrência de problemas, parece ser a prática vigente, o que reforça a percepção de fragilidade no aspecto da preservação.

4.3.8 Sugestões dos Usuários

A última seção do questionário reuniu respostas abertas que permitem compreender de forma qualitativa os desejos e expectativas dos usuários em relação à escola. Dentre as principais demandas, destacam-se:

- Criação de novos espaços: como elevador, sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), redário, sala de descanso e área de jogos educativos;
- Valorização das áreas verdes, com a sugestão de inclusão de bancos e mobiliário urbano nas zonas arborizadas;
- Maior conforto durante o horário de almoço, com ambientes mais agradáveis para repouso dos alunos e servidores;
- Reivindicação por manutenção periódica da infraestrutura existente, visando manter o padrão de qualidade atual e evitar o desgaste progressivo da estrutura física.

Essas sugestões revelam o envolvimento dos usuários com o ambiente escolar e o reconhecimento da importância do espaço físico como instrumento de apoio ao bem-estar, à aprendizagem e à inclusão.

4.4 Discutindo os resultados

A combinação das técnicas de *walkthrough* e *mapa comportamental* proporcionou uma visão abrangente e detalhada da edificação, permitindo identificar pontos fortes e fragilidades. A análise crítica dos resultados evidencia a importância de um monitoramento contínuo e de intervenções planejadas para garantir a funcionalidade, segurança e durabilidade do edifício. As técnicas de *walkthrough* e mapa comportamental revelaram pontos fortes na estrutura ao possibilitar uma análise detalhada e integrada dos aspectos físicos e funcionais do ambiente construído.

A observação direta pelo *walkthrough* permitiu identificar aspectos positivos como a boa integridade estrutural, a adequação da cobertura às condições climáticas locais e o estado geral satisfatório das esquadrias e instalações prediais. Esse método favoreceu a familiarização com a edificação, seu estado de conservação e os usos reais, possibilitando uma visão clara dos elementos construtivos que funcionam adequadamente e promovem conforto e segurança aos usuários.

Já o mapa comportamental complementou essa análise ao organizar espacialmente as informações, evidenciando a distribuição funcional dos ambientes e facilitando a visualização dos fluxos e interações no espaço. Isso permitiu o mapeamento do uso dos espaços e do fluxo de circulação identificando as áreas mais utilizadas, bem como possíveis problemas na distribuição espacial. Esses dados foram essenciais para avaliar a eficiência do aproveitamento dos ambientes e detectar locais subutilizados ou com dificuldades de acesso.

A pesquisa também utilizou uma variedade de dados coletados por meio de diferentes instrumentos, conforme descrito a seguir:

Observação Sistemática - Através de um checklist padronizado, foram coletados dados objetivos sobre o estado da edificação, organização dos ambientes, acessibilidade e condições gerais dos materiais. Essa observação direta permitiu uma análise visual detalhada do estado de conservação e funcionalidade dos espaços escolares; **Registro Fotográfico** (APÊNDICE C) - As fotografias documentaram visualmente os ambientes da escola, servindo como suporte para a análise do estado físico da infraestrutura e facilitando comparações futuras para monitoramento das condições ao longo do tempo e **Questionários** (APÊNDICE A): Aplicados ao Núcleo Gestor (Diretoria, Coordenação, Secretaria) e ao Corpo Docente, os questionários contêm perguntas objetivas e subjetivas que capturam a percepção dos usuários sobre conforto térmico, acústico e luminoso, ventilação, conservação dos espaços, segurança e

acessibilidade. Esses dados quantitativos e qualitativos fornecem uma visão aprofundada dos desafios e necessidades enfrentados no uso diário da escola.

Enfim, esses dados, coletados por meio dos instrumentos descritos formam a base para um diagnóstico completo da escola, possibilitando recomendações fundamentadas para melhorias estruturais e otimização do uso dos espaços educacionais.

A aplicação dos instrumentos para Avaliação Pós-Ocupação no espaço construído da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Jaime de Alencar foi primordial para o entendimento das necessidades e desejos dos usuários, bem como para a formulação de diretrizes para uma possível ação. Os espaços de convívio constituem os ambientes com avaliações ruins e mais citados entre grupo gestor e professores. Por abrigar cursos de tempo integral, o grupo gestor, os alunos e os professores necessitam de maior conforto. Lastima-se que, durante quaisquer períodos do dia em que se percorra o edifício, sejam sempre encontrados alunos estudando nos *halls*, nos corredores, alunos descansando no chão, no entorno etc.

No entanto, são problemas que devem ser resolvidos. Salas de aula com bom isolamento acústico, mais interruptores nas salas de aulas, jardim interno deixando o ambiente mais harmonioso (conforto ambiental), podem ser solucionados. Criação de novos espaços como elevador, sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), redário, sala de descanso e área de jogos educativos; valorização das áreas verdes, com a sugestão de inclusão de bancos e mobiliário urbano nas zonas arborizadas foram itens reivindicados para melhor conforto, segurança e harmonia dos espaços.

No geral, o edifício se encontra em estado físico satisfatório. Os diagnósticos coletados sugerem que realmente os programas de necessidades merecem atenção para que as edificações possam incorporar os desejos e necessidades de seus usuários. Como sugestões para trabalhos futuros, pode-se citar a continuidade da APO com outro segmento, como os funcionários e pessoas relacionadas à manutenção e limpeza; a continuidade da pesquisa com outros grupos discentes e a incorporação da investigação do conforto térmico, lumínico e acústico por meio de medições; a incorporação das informações geradas nesta pesquisa em uma nova proposta de intervenção desta edificação ou em projetos futuros semelhantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação realizou uma avaliação crítica da política de educação profissional no Ceará, tendo como foco a análise do projeto arquitetônico “Padrão-MEC” implementado nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), com estudo de caso na EEEP Jaime Alencar de Oliveira, em Fortaleza. O objetivo central é avaliar como o projeto arquitetônico “Padrão MEC” para escolas de educação profissional contribui para a adequação à realidade local e a apropriação dos espaços pela comunidade escolar, a partir do caso da Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira, localizada na capital cearense.

A pesquisa partiu de uma abordagem avaliativa, articulando referenciais das áreas de educação, arquitetura e políticas públicas, e utilizou como método a Avaliação Pós-Ocupação (APO). Esse instrumento permitiu combinar procedimentos qualitativos e quantitativos, possibilitando uma análise abrangente do desempenho dos ambientes construídos, bem como a identificação de eventuais inadequações e lacunas, além de captar as demandas e percepções dos usuários.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que, embora o projeto padrão tenha proporcionado avanços significativos na expansão e racionalização dos recursos para a educação profissional no estado, persistem desafios quanto à adequação plena dos espaços às necessidades específicas dos usuários. Foram identificadas limitações relacionadas a acessibilidade, conforto térmico e acústico, flexibilidade dos ambientes para práticas pedagógicas diversificadas e personalização conforme as demandas locais. Por outro lado, a pesquisa também apontou aspectos positivos, como a valorização dos ambientes de convivência, a presença de infraestrutura básica adequada e a importância do espaço escolar como elemento de integração e pertencimento para a comunidade.

Não houve dificuldade quanto ao acesso ao locus da pesquisa, permitindo a realização de registros fotográficos, a apresentação completa das dependências. No entanto, este trabalho enfrentou algumas dificuldades no que tange a participação dos professores na realização da pesquisa, com a justificativa de preservar a identificação da exposição de suas opiniões.

Ressaltar que a EEEP Jaime Alencar de Oliveira está em bom estado de conservação, em parte devido à visita feita pelo Grupo do G20, que proporcionou várias melhorias, como pinturas e reparos na infraestrutura. Desse modo pode-se afirmar que esse Estudo de Caso tenha se declarado como uma condição estrutural talvez não condizente com

outras Escolas Profissionais, que tenham o mesmo tempo de uso/funcionamento. Essa reflexão suscita novos questionamentos que podem ser alvo de uma pesquisa posterior, a partir de uma pesquisa comparativa entre unidades similares.

Sobre as condições de infraestrutura, dimensões dos espaços, estética escolar, foi constatado pelos números que os professores, grupo gestor e corpo técnico concluíram que as condições da escola são satisfatórias, como ótimo e bom. O acesso à internet não é muito bom, apresentando constantes oscilações. A acessibilidade é precária e somente através da rampa, pois o elevador não funciona por falta de reparo e manutenção. O ar-condicionado, apesar da pesquisa não ter apontado como um problema em si, em relatos informais, quando existem problemas no funcionamento desses aparelhos, a temperatura da sala fica comprometida, prejudicando a temperatura do ambiente e comprometendo o conforto e a aprendizagem. Em algumas ocasiões os alunos são transferidos para o auditório devido às limitações quanto à ventilação natural e térmica. Em todas as áreas, a iluminação natural foi avaliada positivamente. Também a acústica do interior das salas de aula foi avaliada positivamente, e a maioria dos usuários não expressou incômodo quanto aos sons originados em seu entorno. Embora os aspectos de dimensões e infraestrutura dos espaços tenham sido considerados satisfatórios, alguns professores consideram que, para o desenvolvimento de novas atividades didáticas, uma ampliação seria desejável.

Os instrumentos de coleta de dados foram considerados adequados para identificar como os usuários percebem a sua escola, tanto seus ambientes internos, como os externos. Apesar deste desafio, entende-se ter sido possível o levantamento de dados para a avaliação do estado atual da escola em relação às diretrizes apresentadas no projeto arquitetônico, pelo fato de a APO ter sido criteriosa e conclusiva.

O diagnóstico detalhado evidenciou que, apesar das intervenções recentes, a escola enfrenta desafios funcionais, como a inoperância do elevador, a insuficiência da ventilação natural e a oscilação da internet, que comprometem a inclusão e o processo pedagógico. Além disso, a disposição dos espaços não favorece adequadamente o descanso e a integração dos alunos, indicando a necessidade de reconfiguração e criação de ambientes específicos para essas finalidades. A participação restrita de alguns segmentos da comunidade escolar, como alunos e funcionários de apoio, também limitou a abrangência das percepções coletadas, sugerindo a ampliação do envolvimento em futuras avaliações.

A crítica ao modelo arquitetônico “padrão MEC” é um dos aspectos centrais do estudo, destacando a tensão entre a padronização, que visa eficiência administrativa e econômica, e a necessidade de flexibilidade para atender às especificidades locais, culturais e

pedagógicas. Essa padronização, embora facilite a gestão pública, pode limitar a personalização dos ambientes, tornando-os menos adequados para práticas pedagógicas inovadoras e para a promoção de uma experiência escolar inclusiva e integrada. A pesquisa reforça a importância de processos participativos que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar — gestores, professores, alunos e funcionários de apoio — para garantir que os espaços sejam adaptados às demandas reais e promovam a formação integral dos estudantes.

A análise crítica do estudo sobre a EEEP Jaime Alencar de Oliveira evidencia uma abordagem metodológica robusta e multidimensional, que se destaca pela integração de técnicas qualitativas e quantitativas, como *walkthrough*, mapa comportamental, observação sistemática, registro fotográfico e aplicação de questionários. Essa combinação permitiu não apenas uma avaliação objetiva da infraestrutura física, mas também a captura das percepções dos usuários, enriquecendo o diagnóstico e ampliando a compreensão sobre as condições reais de uso dos espaços escolares. A utilização do *walkthrough*, por exemplo, revelou comportamentos e usos informais dos ambientes, como a ocupação de corredores para estudo e descanso, indicando lacunas que não seriam detectadas por métodos tradicionais, o que demonstra a importância de métodos participativos e observacionais em pesquisas educacionais.

No que tange à infraestrutura, o estudo aponta que, apesar da boa conservação estrutural e da adequação da cobertura, persistem desafios significativos que impactam diretamente a funcionalidade e a inclusão. A inoperância do elevador, aliada à dependência exclusiva de rampas, representa uma falha grave de acessibilidade, comprometendo o direito de alunos e funcionários com mobilidade reduzida ao acesso pleno aos espaços. Além disso, o conforto ambiental é fragilizado pela insuficiência da ventilação natural e pela instabilidade dos sistemas de ar-condicionado, fatores que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem ao afetar o bem-estar térmico e acústico. A análise do mapa comportamental reforça esses pontos ao evidenciar a subutilização de espaços e a inadequação da distribuição espacial para atividades de convivência, descanso e lazer, o que revela uma desconexão entre o projeto arquitetônico e as necessidades cotidianas dos usuários.

Esta análise crítica contribui para o debate sobre a relação entre arquitetura escolar, políticas públicas e qualidade da educação profissional, evidenciando que o sucesso das intervenções depende da articulação entre projeto, gestão e participação comunitária, com atenção especial às especificidades locais e às práticas pedagógicas emergentes.

O estudo evidencia que a qualidade dos espaços escolares vai além da boa conservação física: depende da capacidade do ambiente de responder às necessidades reais dos usuários, promovendo conforto, acessibilidade, integração e flexibilidade. A participação efetiva da comunidade escolar é fundamental para orientar futuras políticas e projetos, garantindo que as escolas públicas sejam, de fato, ambientes promotores de aprendizagem e bem-estar.

As recomendações do estudo apontam para caminhos concretos de melhoria: a manutenção preventiva e corretiva dos equipamentos essenciais, a criação de ambientes específicos para convivência e lazer, a revisão da distribuição espacial para otimizar o uso dos espaços, e o fortalecimento da infraestrutura tecnológica para garantir conectividade estável, fundamental para a educação profissional contemporânea. Além disso, a ampliação da participação dos usuários na avaliação e decisão sobre as melhorias é destacada como elemento-chave para a efetividade das intervenções.

A reflexão final ressalta que a qualidade da arquitetura escolar transcende a mera conservação física, exigindo um olhar atento à experiência dos usuários e à capacidade dos espaços de promover conforto, acessibilidade, integração e flexibilidade, elementos essenciais para uma educação pública de qualidade e inclusiva.

Diante dessas constatações, recomenda-se que futuras avaliações ampliem a participação para incluir todos os segmentos da comunidade escolar, especialmente alunos e funcionários de apoio, de modo a captar uma gama mais ampla de necessidades e percepções. O monitoramento contínuo por meio de avaliações pós-ocupação pode subsidiar intervenções preventivas e corretivas, garantindo a longevidade e funcionalidade dos edifícios escolares. Projetos futuros devem priorizar soluções arquitetônicas flexíveis, capazes de se adaptar a diferentes práticas pedagógicas e contextos locais, além de investir na melhoria da conectividade e dos recursos digitais para potencializar o ensino profissionalizante.

Por fim, a dissertação contribui para o debate sobre a relação entre política pública, arquitetura escolar e qualidade da educação profissional, destacando a necessidade de aprimoramento contínuo dos projetos arquitetônicos para que possam, de fato, potencializar os processos de ensino-aprendizagem e responder às especificidades de cada contexto escolar. Recomenda-se, portanto, que futuras políticas e projetos considerem de forma mais efetiva a participação da comunidade escolar e as demandas locais, promovendo ambientes educativos mais inclusivos, flexíveis e adequados à formação integral dos estudantes.

Finalizamos com um quadro-resumo das respostas às perguntas sobre a Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira e a política de educação profissional.

Quadro 5: Quadro-resumo das respostas às perguntas sobre a EEEP Jaime Alencar

Pergunta	Resumo da Resposta
1. Como a avaliação da infraestrutura da EEEP Jaime Alencar impacta a política de educação profissional?	A avaliação da infraestrutura revela que a escola possui edifício moderno, laboratórios especializados e espaços adequados, o que fortalece a qualidade e oferta da educação técnica alinhada ao padrão MEC. Contudo, fragilidades como elevador inoperante, falhas na climatização e espaços de convivência insuficientes impactam negativamente o processo educativo e o bem-estar. Isso indica a necessidade de políticas públicas que priorizem manutenção, acessibilidade, flexibilidade dos espaços e infraestrutura tecnológica para garantir ambientes inclusivos e adequados às práticas pedagógicas, orientando a política de educação profissional no Ceará.
2. O padrão da escola precisa mudar em relação à política de educação profissional?	Sim, embora o padrão arquitetônico padrão-MEC tenha promovido avanços, ele apresenta limitações em acessibilidade, conforto ambiental e espaços de convivência. A política de educação profissional se beneficiaria da flexibilização dos projetos para adaptar as escolas às demandas regionais e pedagógicas, incorporando espaços multifuncionais, acessibilidade universal e infraestrutura tecnológica estável, aprimorando a qualidade e inclusão sem abandonar o modelo padrão.
3. Relação entre política de educação profissional e espaço escolar; como fortalezas e fraquezas da infraestrutura da escola se relacionam com a política?	A política busca qualificar jovens integrando ensino médio e formação técnica, o que exige infraestrutura adequada. As fortalezas da EEEP Jaime Alencar (laboratórios, espaços amplos, boa iluminação) reforçam a política, mas fragilidades como acessibilidade precária, falta de espaços de convivência e problemas de climatização comprometem a efetividade da política, exigindo investimentos, manutenção e adaptação dos projetos para garantir inclusão, qualidade e inovação pedagógica.
4. Por que não foi avaliado os alunos e como o trabalho pode servir de base para outros estudos?	“Optamos por focar nos docentes, que usam a escola a mais tempo, mas é uma limitação a ser corrigida”. Apesar disso, o estudo oferece metodologia robusta (walkthrough, observação, questionários) que pode ser modelo para outras avaliações, apontando lacunas para futuras pesquisas, como inclusão dos alunos e medições objetivas de conforto, contribuindo para aprimorar políticas e condições das escolas técnicas.
5. Avaliação da política padrão-MEC e em que medida a escola difere da escola de ensino médio comum?	A política padrão-MEC integra ensino médio e formação técnica, com infraestrutura que inclui laboratórios especializados e espaços para práticas profissionais, diferindo das escolas de ensino médio comuns que têm infraestrutura mais voltada para aulas teóricas. A EEEP Jaime Alencar oferece cursos técnicos integrados em regime integral, com estágios e acompanhamento especializado, mas enfrenta desafios estruturais (acessibilidade, conforto ambiental) que indicam necessidade de ajustes no padrão para melhor atender à educação profissional.
6. Quais diferenças estruturais existem entre escolas técnicas e ensino médio comum?	Escolas técnicas possuem laboratórios, oficinas e espaços especializados para práticas profissionais, além de carga horária maior e regime integral ou semi-integral. Já escolas de ensino médio comum têm salas convencionais, bibliotecas e espaços culturais/esportivos, focando em disciplinas teóricas. A organização

	dos espaços e infraestrutura reflete essas diferenças, essenciais para atender aos objetivos pedagógicos distintos de cada modalidade.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esse quadro sintetiza os principais pontos sobre a infraestrutura da EEEP Jaime Alencar, suas implicações para a política de educação profissional, e as diferenças entre escolas técnicas e de ensino médio comum, com base nas avaliações e análises realizadas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GOV.BR. **Censo Escolar 2023**. Agência Gov.br, 2024. Disponível em: <https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202402/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 20 mai. 2025.

ARAÚJO, A. C. B. P. **Arquitetura e educação profissional: perspectiva histórica de modernização das Escolas Técnicas Federais no Brasil e no Ceará (19090-1999)**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Urbanismo e Design, UFC, 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Lei nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15575, Edificações Habitacionais – Desempenho**. ABNT: São Paulo, 2013.

AZEVEDO, G.; RHEINGANTZ, P. **Avaliação de Desempenho**. Rio de Janeiro: PROARQ/UFRRJ, 2004.

BAPTISTA, C. A. A. **Metodologia para avaliação pós ocupação em Centros Municipais de educação infantil de Vitória**. Dissertação de mestrado (Engenharia Civil), Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil, 2009.

BARBOSA, M.; FERNANDES, C. A Escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4a série. *In*: FRANCO, C. (org.). **Promoção, ciclos e avaliação educacional**. Curitiba: ArtMed, 2001.

BORGES, C. A. M. **O conceito de desempenho de edificações e a sua importância para o setor da construção civil no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Construção Civil e Urbana Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997.

BRASIL. Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1942.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004a.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1982.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução nº. 216, de 15 de setembro de 2004. Dispõe sobre Regulamento Técnico de Boas Práticas para Serviços de Alimentação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004b.

CASTRO, C. M.; FLETCHER, P. **A escola que os brasileiros frequentaram em 1985**. Rio de Janeiro: Ipea; Iplan, 1986.

CEARÁ. Lei 14.694, de 30 de abril de 2010. Denomina Jaime Alencar de Oliveira a Escola Estadual de Ensino Profissional – EEEP, no Município de Fortaleza, no Estado do Ceará. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 2010.

CEARÁ. Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 2008.

DAVIS, C. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D.G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), n. 14, p. 19-34, 2000. (Número Especial: 500 anos de educação escolar).

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista Educação On-line**, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7378/7378.PDF>. Acesso em: 20 set. 2023.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, M.; SZTAJN, P. Mathematics teachers, reform, and equity: results from the Brazilian National Assessment. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 38, n. 4, 393-419, 2007.

GARCIA, P. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014.

GOMIDE, T.; PAJUDAS, F.; FAGUNDES, J. **Técnicas de inspeção e manutenção predial: vistorias técnicas, check-up predial, normas comentadas, manutenção x valorização patrimonial, análise de risco**. São Paulo: Editora PINI, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

HALL, E. T. **A dimensão oculta**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HATTIE, John. **Visible learning**. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2009. Disponível em: https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

KHODABAKHSHI, S.; FOROUTAN, M.; SAMIEI, A. The Evolution of Space in Schools Architecture Based on the Role of Their Governing Educational system (Case Study: Sepahsalar School, Darolfunoon, and Alborz High school). **Bagh-e Nazar**, v. 12, n. 37, p. 61-74, 2016.

KOWALTOWSKI, D. **Arquitetura Escolar**. O Projeto do Ambiente de Ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011. Disponível em: https://issuu.com/jacksonmendes9/docs/arquitetura_escolar_o_projeto_do_ambiente_de_ensino Acesso em: 21 set. 2023.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K.; PINA, S. A. M. G.; BARROS, R. R. M. P. Architectural Design Analysis as a Strategy for People Environment Studies: Finding Spaces “That Work”. *In: Proceedings* [...] 19TH IAPS Conference, International Association for People-Environment Studies. Alexandria, Egito, 2006, p. 1-6. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/428195498/965>. Acesso em: 21 set. 2023.

LEE, V.; FRANCO, C.; ALBERNAZ, A. Quality and equality in Brazilian secondary schools: a multilevel cross-national school effects study. *In: Proceedings* [...] Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego. 2004. Disponível em: <https://epge.fgv.br/files/2131.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

LICHTENSTEIN, N. B. **Patologia das construções**: procedimento para formulação do diagnóstico de falhas e definição de conduta adequada à recuperação de edificações. 1985. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

LIMA, L. C. **Administração Escolar**: Estudos. Porto: Porto Editora, 2011.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MORAN, J. M. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógicas**. São Paulo: Papyrus, 2000.

MOTA, B. **Enem**: EEEP Marta Giffoni obtém marca de 78% dos alunos com 900 pontos ou mais na redação e amplia estágios na rede estadual. Seduc-CE, 22 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2024/01/22/enem-eeep-marta-giffoni-obtem-marca-de-78-dos-alunos-com-900-pontos-ou-mais-na-redacao/>. Acesso em: 20 mai. 2025

NASCIMENTO, T. **Como escola pública do CE teve 78% dos alunos inscritos no Enem com notas a partir de 900 na redação**. Diário do Nordeste, 22 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/como-escola-publica-do-ce-teve-78-dos-alunos-inscritos-no-enem-com-notas-a-partir-de-900-na-redacao-1.3469574>. Acesso em: 20 mai. 2025.

OLIVEIRA, M. C. G.; HEINECK, L. F. M. Habitabilidade – Um Estudo Sobre os Fatores Que Influenciam a Satisfação de Usuários de Ambientes Construídos. *In: VII ENCONTRO NACIONAL DE TECNOLOGIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO*, Florianópolis. **Anais em CD Rom...** Florianópolis – SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

ORNSTEIN, S. W. Arquitetura, Urbanismo e Psicologia Ambiental: Uma reflexão sobre dilemas e possibilidades da atuação integrada. **Psicologia USP**, 2005, v. 16, n. 1/2, 155-165.

ORNSTEIN, S. W.; BRUNA, G. C.; ROMÉRO, M. A. **Ambiente Construído & Comportamento**: a avaliação e a qualidade ambiental. São Paulo: Nobel, 1995.

ORNSTEIN, S. W.; VILLA, S. B. **Qualidade ambiental na habitação**: avaliação pós-ocupação. São Paulo: Oficina de Textos, 2013.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PREISER, W.; RABINOWITZ, H.; WHITE, E. **Post-Occupancy Evaluation**. Nova York: Van Nostrand Reinhold, 1988.

ROBINSON, K. **Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education**. Nova York: Viking, 2015.

SALES, L. C. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: UFPI, 2000.

SALGADO, M. S. Utilização do Planejamento Experimental na Avaliação Pós-Ocupação. *In: Anais [...] XVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção e III Congresso Internacional de Engenharia Industrial*, 1997, Gramado - Rio Grande do Sul. ENEGEP 97(CD ROM), 1997

SEDUC-CE. **Partiu Ensino Superior: Ceará bate recorde e mais de 20 mil alunos de escolas públicas são aprovados em universidades**. Seduc-CE, 28 de março de 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2019/03/28/partiuensinosuperior-ceara-bate-recorde-e-mais-de-20-mil-alunos-de-escolas-publicas-sao-aprovados-em-universidades/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SOARES NETO, J. *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, 78–99. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae245420131903> Acesso em: 30 set. 2023.

SOARES, J. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB-2001. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 12, n. 38, 2004. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

SOARES, J. C. C. C.; MAMBRINI, J. Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997. *In: FRANCO, C. (Org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 121-153.

TREVISAN, A. P.; van BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **RAP – Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 3. p. 529-50, mai/jun 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/bCWckwnwrrvF8Pb9kDtjDgy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2024.

VICENZO, H. *et al.* **Comitiva do MEC visita EEEP Jaime Alencar em preparação para reunião do G20 em Fortaleza**. Seduc-CE, 20 de agosto de 2024. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2024/08/20/comitiva-do-mec-visita-eeep-jaime-alencar-em-preparacao-para-reuniao-do-g20-em-fortaleza/>. Acesso em: 20 maio 2025.

WALDEN, R. The School of the Future: Conditions and Processes – Contributions of Architectural Psychology. *In: WALDEN, R. (org.). School for the future. Design Proposals from Architectural Psychology*. Göttingen: Högreffe& Huber Publishers, 2009.

ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

APÊNDICE A - PESQUISA DE SATISFAÇÃO DO USUÁRIO DA EEEP

Pesquisa de Satisfação do Usuário da EEEP					
Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Escola da Escola Estadual de Educação Profissional JAIME ALECAR DE OLIVEIRA - que objetiva detectar os aspectos positivos e negativos da Escola, sob o ponto de vista do usuário e da Avaliação Pós Ocupação - APO. O trabalho pretende retroalimentar os órgãos administrativos em relação a novos projetos e programas de manutenção e reforma.					
SEÇÃO 1 DE 9					
CATEGORIA:	<input type="checkbox"/> Núcleo Gestor (Diretoria, Coordenação, Secretaria) <input type="checkbox"/> Corpo Docente				
SEÇÃO 2 DE 9					
SEXO:	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino				
IDADE:	<input type="checkbox"/> Menos de 35 anos <input type="checkbox"/> 35 a 45 anos <input type="checkbox"/> 46 a 55 anos <input type="checkbox"/> Mais de 55anos				
SEÇÃO 3 DE 9					
1. ACESSIBILIDADE	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	OPÇÃO 3	OPÇÃO 4	OPÇÃO 5
1.1. Como você classifica a EEEP Jaime Alencar em relação à acessibilidade do transporte público ou estacionamento?	ACESSIBILIDADE FÁCIL E ESTACIONAMENTO ADEQUADO	ACESSIBILIDADE RAZOÁVEL E ESTACIONAMENTO SUFICIENTE.	ALGUMAS OPÇÕES, MAS COM LIMITAÇÕES	POUCAS OPÇÕES DE TRANSPORTE OU ESTACIONAMENTO LIMITADO.	NÃO SEI.
1.2. Como você avalia o prédio quanto ao acesso de cadeirantes (rampas, escadas, sanitários e auditório)?	ÓTIMO: O ACESSO É TOTALMENTE ADEQUADO, COM RAMPAS, ESCADAS, SANITÁRIOS E AUDITÓRIO ACESSÍVEIS.	BOM: O PRÉDIO TEM ACESSO ADEQUADO EM SUA MAIORIA, MAS AINDA HÁ ESPAÇOS QUE PRECISAM DE MELHORIAS.	REGULAR: O ACESSO É PARCIALMENTE ADEQUADO, MAS PODE SER MELHORADO.	RUIM: O ACESSO É LIMITADO, COM RAMPAS E OUTROS RECURSOS INSUFICIENTES.	NÃO SEI
1.3 Como você classifica o ambiente escolar quanto à inclusão de deficientes visuais e auditivos?	ÓTIMO: A ESCOLA É TOTALMENTE INCLUSIVA, COM RECURSOS E ADEQUAÇÕES PARA DEFICIENTES VISUAIS E AUDITIVOS.	BOM: A ESCOLA TEM RECURSOS ADEQUADOS, MAS PODE MELHORAR EM ALGUNS ASPECTOS.	REGULAR: A ESCOLA OFERECE ALGUNS RECURSOS, MAS AINDA FALTA MELHORIAS.	RUIM: NÃO HÁ RECURSOS OU ADEQUAÇÕES PARA DEFICIENTES VISUAIS E AUDITIVOS.	NÃO SEI.
1.4 Como você avalia a disponibilidade de espaços para descanso no ambiente escolar?	ÓTIMO: HÁ ESPAÇOS AMPLOS E CONFORTÁVEIS PARA DESCANSO.	BOM: OS ESPAÇOS SÃO ADEQUADOS, MAS PODERIAM SER MELHORADOS.	REGULAR: HÁ ALGUNS ESPAÇOS, MAS NÃO SÃO MUITO CONFORTÁVEIS OU SUFICIENTES.	RUIM: NÃO HÁ ESPAÇOS ADEQUADOS PARA DESCANSO.	NÃO SEI.
SEÇÃO 4 DE 9					
2. ÁREA DE CIRCULAÇÃO E					

VIVÊNCIA:					
2.1 Como você avalia a EEEP Jaime Alencar quanto ao dimensionamento dos halls, circulações internas (pátio, laboratórios, salas de aula, áreas de esporte etc) e rampas?	ÓTIMO: O DIMENSIONAMENTO É ÓTIMO, COM CIRCULAÇÃO FLUIDA E ADEQUADA EM TODAS AS ÁREAS.	BOM: O DIMENSIONAMENTO É ADEQUADO, MAS PODE HAVER ALGUNS DETALHES A SEREM AJUSTADOS.	REGULAR: O DIMENSIONAMENTO ATENDE PARCIALMENTE, MAS PODE SER MELHORADO EM ALGUNS PONTOS.	RUIM: O DIMENSIONAMENTO É LIMITADO, COM DIFICULDADES EM ALGUNS AMBIENTES.	NÃO SEI.
2.2 Como você avalia a EEEP Jaime Alencar quanto aos locais de convívio dos alunos?	ÓTIMO: OS LOCAIS DE CONVÍVIO SÃO AMPLOS, CONFORTÁVEIS E BEM LOCALIZADOS	BOM: OS LOCAIS DE CONVÍVIO SÃO ADEQUADOS, MAS PODERIAM SER MELHORADOS.	REGULAR: OS LOCAIS DE CONVÍVIO EXISTEM, MAS PODERIAM SER MAIS CONVIVATIVOS E CONFORTÁVEIS.	RUIM: OS LOCAIS DE CONVÍVIO SÃO LIMITADOS E NÃO SÃO CONFORTÁVEIS.	NÃO SEI.
2.3 Como você avalia os espaços destinados a refeições no ambiente escolar?	ÓTIMO: OS ESPAÇOS SÃO AMPLOS, CONFORTÁVEIS E BEM ESTRUTURADOS.	BOM: OS ESPAÇOS SÃO ADEQUADOS, MAS AINDA PODERIAM SER MAIS CONFORTÁVEIS OU MELHOR LOCALIZADOS.	REGULAR: OS ESPAÇOS EXISTEM, MAS PODERIAM SER MELHORADOS EM CONFORTO E CAPACIDADE.	RUIM: OS ESPAÇOS SÃO LIMITADOS E NÃO SÃO CONFORTÁVEIS.	NÃO SEI.
2.4 Como é a EEEP quanto a ambiente de convívio entre as pessoas?	ÓTIMO: O AMBIENTE DE CONVÍVIO É ABERTO, SAUDÁVEL E PROPORCIONA INTERAÇÕES POSITIVAS ENTRE TODOS.	BOM: O AMBIENTE DE CONVÍVIO É SAUDÁVEL, MAS PODE HAVER MELHORIAS NA INTERAÇÃO.	REGULAR: O AMBIENTE DE CONVÍVIO EXISTE, MAS PODERIA SER MAIS INTEGRADOR E AMIGÁVEL.	RUIM: O AMBIENTE DE CONVÍVIO É LIMITADO, COM POUCA INTERAÇÃO ENTRE AS PESSOAS	NÃO SEI.
2.5 Como você classifica o jardim interno da Escola ?	- EXCELENTE: O JARDIM É MUITO BEM CUIDADO, BONITO E PROPORCIONA UM AMBIENTE AGRADÁVEL E RELAXANTE.	- ADEQUADO: O JARDIM ESTÁ RAZOÁVEL, COM ALGUNS CUIDADOS E UM AMBIENTE AGRADÁVEL	- PRECISA DE MELHORIAS: O JARDIM EXISTE, MAS ESTÁ MAL CUIDADO E PRECISA DE ATENÇÃO URGENTE.	- INEXISTENTE: NÃO HÁ JARDIM INTERNO NA ESCOLA	- NÃO SEI.
SEÇÃO 5 DE 9					
3. CONFORTO AMBIENTAL (TÉRMICO, ACÚSTICO, LUMINOSO) E RECURSOS MATERIAIS.					
3.1 Como é a temperatura dentro das salas de aula sem uso de ar condicionado?	ÓTIMO: A TEMPERATURA É CONFORTÁVEL E AGRADÁVEL, SEM NECESSIDADE DE AR CONDICIONADO.	BOM: A TEMPERATURA É AGRADÁVEL NA MAIORIA DO TEMPO, MAS PODERIA SER MAIS FRESCA.	REGULAR: A TEMPERATURA É MODERADA, MAS PODE SER UM POUCO DESCONFORTÁVEL EM CERTOS MOMENTOS.	RUIM: A TEMPERATURA É ALTA, MAS AINDA É POSSÍVEL FICAR NA SALA DE AULA.	NÃO SEI.
3.2 Como você avalia o ambiente	ÓTIMO: A VENTILAÇÃO	BOM: A VENTILAÇÃO	REGULAR: A	RUIM: A VENTILAÇÃO	NÃO SEI

escolar quanto a ventilação natural nas salas de aula e outros espaços acadêmicos?	NATURAL É EXCELENTE, GARANTINDO UM AMBIENTE SEMPRE FRESCO E AGRADÁVEL.	NATURAL É BOA, MAS HÁ ALGUNS MOMENTOS EM QUE O AMBIENTE PODE FICAR MAIS QUENTE OU MENOS FRESCO.	VENTILAÇÃO NATURAL EXISTE, MAS NÃO É SUFICIENTE EM ALGUNS AMBIENTES, O QUE PODE GERAR DESCONFORTO EM ALGUNS MOMENTOS.	NATURAL É LIMITADA OU INEFICIENTE, FAZENDO O AMBIENTE FICAR QUENTE OU DESCONFORTÁVEL POR LONGOS PERÍODOS.	
3.3 Como é a iluminação natural em salas de aula e outros ambientes acadêmicos?	ÓTIMO: A ILUMINAÇÃO NATURAL É EXCELENTE, PROPORCIONANDO UM AMBIENTE BEM ILUMINADO E AGRADÁVEL DURANTE O DIA.	BOM: A ILUMINAÇÃO NATURAL É ADEQUADA, MAS EM ALGUNS AMBIENTES PODE SER UM POUCO LIMITADA EM CERTOS MOMENTOS DO DIA.	REGULAR: A ILUMINAÇÃO NATURAL EXISTE, MAS NÃO É SUFICIENTE EM ALGUNS AMBIENTES, PRECISANDO DE MELHORIAS PARA UM AMBIENTE MAIS CONFORTÁVEL.	REGULAR: A ILUMINAÇÃO NATURAL EXISTE, MAS NÃO É SUFICIENTE EM ALGUNS AMBIENTES, PRECISANDO DE MELHORIAS PARA UM AMBIENTE MAIS CONFORTÁVEL.	NÃO SEI.
3.4 Como você avalia a iluminação artificial no prédio no período noturno?	ÓTIMO: A ILUMINAÇÃO ARTIFICIAL É EXCELENTE, GARANTINDO QUE TODOS OS AMBIENTES FICAM BEM ILUMINADOS E AGRADÁVEIS DURANTE A NOITE.	BOM: A ILUMINAÇÃO ARTIFICIAL É ADEQUADA, MAS ALGUNS AMBIENTES PODEM FICAR UM POUCO MAIS ESCUROS OU MENOS ILUMINADOS EM CERTOS PONTOS.	REGULAR: A ILUMINAÇÃO É SUFICIENTE EM ALGUNS AMBIENTES, MAS HÁ ÁREAS ONDE A ILUMINAÇÃO É INSUFICIENTE OU PODE CAUSAR DESCONFORTO.	RUIM: A ILUMINAÇÃO ARTIFICIAL É LIMITADA, RESULTANDO EM AMBIENTES MAL ILUMINADOS OU COM LUZ INSUFICIENTE PARA ATIVIDADES NO PERÍODO NOTURNO	PÉSSIMO: A ILUMINAÇÃO ARTIFICIAL É MUITO INSUFICIENTE, DEIXANDO ÁREAS ESCURAS E DIFICULTANDO O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES À NOITE.
3.5 Qual sua opinião sobre a efetividade do isolamento acústico do prédio em relação a interferências externas?	ÓTIMO: O ISOLAMENTO ACÚSTICO É EXCELENTE, IMPEDINDO QUALQUER INTERFERÊNCIA EXTERNA E GARANTINDO AMBIENTES SILENCIOSOS E CONCENTRADOS.	BOM: O ISOLAMENTO ACÚSTICO É ADEQUADO, MAS EM ALGUNS MOMENTOS HÁ LIGEIRAS INTERFERÊNCIAS EXTERNAS.	REGULAR: O ISOLAMENTO ACÚSTICO É RAZOÁVEL, COM ALGUMAS INTERFERÊNCIAS EXTERNAS AUDÍVEIS, O QUE PODE COMPROMETER O CONCENTRAMENTO	RUIM: O ISOLAMENTO ACÚSTICO NÃO É SUFICIENTE, E HÁ INTERFERÊNCIAS EXTERNAS REGULARMENTE AUDÍVEIS, O QUE AFETA O AMBIENTE ESCOLAR.	PÉSSIMO: O ISOLAMENTO ACÚSTICO É INEXISTENTE OU MUITO DEFICIENTE, COM INTERFERÊNCIAS

					EXTERNAS CONSTANTES E DESAFIADORAS PARA O PROCESSO DE ENSINO.
3.6 Qual sua opinião sobre a efetividade do isolamento acústico do prédio em relação a interferências internas?	ÓTIMO: O ISOLAMENTO ACÚSTICO INTERNO É EXCELENTE, GARANTINDO UM AMBIENTE TRANQUILO E SEM QUALQUER INTERFERÊNCIA DE RUÍDOS INTERNOS.	BOM: O ISOLAMENTO ACÚSTICO INTERNO É ADEQUADO, MAS EM ALGUNS MOMENTOS HÁ LIGEIRAS INTERFERÊNCIAS DE RUÍDOS INTERNOS (COMO DE OUTRAS SALAS OU CORREDORES).	REGULAR: O ISOLAMENTO ACÚSTICO INTERNO É RAZOÁVEL, COM INTERFERÊNCIAS DE RUÍDOS INTERNOS AUDÍVEIS EM ALGUNS AMBIENTES, O QUE PODE PREJUDICAR O CONCENTRAMENTO.	RUIM: O ISOLAMENTO ACÚSTICO INTERNO NÃO É SUFICIENTE, HÁ INTERFERÊNCIAS DE RUÍDOS INTERNOS REGULARMENTE AUDÍVEIS, O QUE AFETA O AMBIENTE ESCOLAR.	PÉSSIMO: O ISOLAMENTO ACÚSTICO INTERNO É INEXISTENTE OU MUITO DEFICIENTE, COM CONSTANTES INTERFERÊNCIAS DE RUÍDOS INTERNOS QUE IMPACTAM O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES.
3.7 Como você qualifica os ambientes de sala de aula e outros ambientes acadêmicos quanto ao tamanho?	ÓTIMO: OS AMBIENTES SÃO ESPAÇOSOS, BEM DIMENSIONADOS E ADEQUADOS PARA A CAPACIDADE DE ALUNOS E ATIVIDADES.	BOM: OS AMBIENTES SÃO ADEQUADOS, MAS EM ALGUNS CASOS PODEM SER UM POUCO APERTADOS PARA O NÚMERO DE ALUNOS OU ATIVIDADES.	REGULAR: OS AMBIENTES TÊM UM TAMANHO RAZOÁVEL, MAS EM CERTOS MOMENTOS PODEM FICAR APERTADOS OU LIMITADOS PARA ATIVIDADES MAIORES.	RUIM: OS AMBIENTES SÃO PEQUENOS, O QUE COMPROMETE O CONFORTO E A REALIZAÇÃO DE CERTAS ATIVIDADES.	NÃO SEI
3.8 Qual a sua opinião sobre as salas de aula quanto à localização das tomadas, interruptores e pontos de iluminação?	ÓTIMO: AS TOMADAS, INTERRUPTORES E PONTOS DE ILUMINAÇÃO ESTÃO BEM LOCALIZADOS, SENDO DE FÁCIL ACESSO E USO PARA TODAS AS ATIVIDADES.	BOM: AS TOMADAS, INTERRUPTORES E PONTOS DE ILUMINAÇÃO SÃO ADEQUADOS, MAS EM ALGUNS CASOS PODERIAM SER MELHOR LOCALIZADOS	REGULAR: HÁ TOMADAS, INTERRUPTORES E PONTOS DE ILUMINAÇÃO, MAS A LOCALIZAÇÃO NÃO É A	RUIM: AS TOMADAS, INTERRUPTORES E PONTOS DE ILUMINAÇÃO ESTÃO MAL LOCALIZADOS, O QUE DIFICULTA O USO	PÉSSIMO: NÃO HÁ TOMADAS OU INTERRUPTORES

		OU MAIS FÁCEIS DE ACESSAR.	MAIS PRÁTICA OU REQUIERE ADAPTAÇÕES.	E COMPROMETE O CONFORTO DA SALA.	SUFICIENTES OU ELES ESTÃO EM LOCALIZAÇÕES INADEQUADAS, IMPOSSIBILITANDO O USO EFICIENTE DAS INSTALAÇÕES.
3.9 Como é a disponibilidade de equipamentos e instalações de áudio visual (data show, TV, retro projetor, etc.) nas salas de aula?	ÓTIMO: TODOS OS EQUIPAMENTOS E INSTALAÇÕES DE ÁUDIO VISUAL (DATA SHOW, TV, RETROPROJETOR, ETC.) ESTÃO DISPONÍVEIS E FUNCIONAM ADEQUADAMENTE EM TODAS AS SALAS DE AULA.	BOM: A MAIORIA DOS EQUIPAMENTOS DE ÁUDIO VISUAL ESTÁ DISPONÍVEL E FUNCIONANDO, MAS ALGUNS PODEM PRECISAR DE MANUTENÇÃO OU SER MAIS ACESSÍVEIS.	REGULAR: OS EQUIPAMENTOS ESTÃO DISPONÍVEIS, MAS NÃO EM TODAS AS SALAS DE AULA E ALGUNS ESTÃO COM PROBLEMAS DE FUNCIONAMENTO.	RUIM: HÁ POUCOS EQUIPAMENTOS DISPONÍVEIS E A MAIORIA ESTÁ EM MÁIS CONDIÇÕES OU NÃO FUNCIONA.	PÉSSIMO: NÃO HÁ EQUIPAMENTOS DE ÁUDIO VISUAL DISPONÍVEIS NAS SALAS DE AULA OU ELES NÃO FUNCIONAM DE FORMA ALGUMA.
3.10 Qual a sua opinião quanto ao serviço de Internet aos docentes nas salas de aula?	ÓTIMO: O SERVIÇO DE INTERNET É RÁPIDO, ESTÁVEL E DISPONÍVEL EM TODAS AS SALAS DE AULA, SEM INTERRUPÇÕES.	BOM: A INTERNET É GERALMENTE RÁPIDA E ESTÁVEL, MAS PODE HAVER ALGUMAS INTERRUPÇÕES OU SINAL FRACO EM ALGUMAS ÁREAS.	REGULAR: A INTERNET É DISPONÍVEL, MAS COM FREQUENTES INTERRUPÇÕES, LENTIDÃO OU PROBLEMAS DE CONEXÃO.	RUIM: O SERVIÇO DE INTERNET É LENTO OU INSTÁVEL, E HÁ DIFICULDADE EM UTILIZÁ-LA PARA AS ATIVIDADES DOCENTES.	NÃO SEI
3.11 Como você julga a eficiência (quantidade e tamanho) de quadro de pincel na instituição?	ÓTIMO: HÁ QUANTIDADE ADEQUADA DE QUADROS DE PINCEL, COM TAMANHOS ESPACIOSOS E BEM LOCALIZADOS, ATENDENDO A TODAS AS NECESSIDADES DE ENSINO.	BOM: A QUANTIDADE E O TAMANHO DOS QUADROS SÃO BOAS, MAS EM ALGUNS AMBIENTES, O TAMANHO OU A LOCALIZAÇÃO PODERIAM SER MELHORADOS.	REGULAR: HÁ QUADROS SUFICIENTES, MAS O TAMANHO OU A LOCALIZAÇÃO EM ALGUMAS SALAS NÃO ATENDE TOTALMENTE ÀS NECESSIDADES DOS DOCENTES.	RUIM: A QUANTIDADE DE QUADROS É LIMITADA, E OS TAMANHOS OU LOCALIZAÇÃO NÃO SÃO IDEAIS, PREJUDICANDO O ENSINO.	PÉSSIMO: FALTAM QUADROS DE PINCEL OU OS EXISTENTES SÃO PEQUENOS E NÃO

					FUNCAIONAIS, COMPROMETENDO O PROCESSO DE ENSINO.
SEÇÃO 6 DE 9					
4. INFRAESTRUTURA:					
4.1 Como você qualifica os revestimentos de piso e parede, bancadas e divisórias nos sanitários?	ÓTIMO: OS REVESTIMENTOS SÃO DE EXCELENTE QUALIDADE, BEM CUIDADOS E SEM DEFEITOS, GARANTINDO UM AMBIENTE LIMPO E CONFORÁVEL	BOM: OS REVESTIMENTOS SÃO DE BOA QUALIDADE, COM ALGUNS SINAIS DE USO, MAS AINDA OFERECEM UM AMBIENTE FUNCIONAL E AGRADÁVEL.	REGULAR: OS REVESTIMENTOS SÃO ADEQUADOS, MAS APRESENTAM ALGUNS DEFEITOS, DESGASTE OU FALHAS VISÍVEIS QUE AFETAM A ESTÉTICA E O CONFORTO.	RUIM: OS REVESTIMENTOS ESTÃO DANIFICADOS, COM FALHAS VISÍVEIS OU DESGASTE, O QUE PREJUDICA O AMBIENTE E A FUNCIONALIDADE DOS SANITÁRIOS.	PÉSSIMO: OS REVESTIMENTOS ESTÃO EM MUITO MAU ESTADO, COM DEFEITOS OU DANOS GRAVES, O QUE TORNA O AMBIENTE DESAGRADÁVEL E IMPROPRIO PARA USO.
4.2 Como é a ventilação natural nos sanitários da EEEP?	ÓTIMO: A VENTILAÇÃO NATURAL É EXCELENTE, GARANTINDO QUE OS SANITÁRIOS SE MANTÊM SEMPRE FRESCOS E SEM ODORES DESAGRADÁVEIS.	BOM: A VENTILAÇÃO NATURAL É ADEQUADA, MAS EM ALGUNS MOMENTOS, OS SANITÁRIOS PODEM FICAR LEVEMENTE MENOS FRESCOS OU COM ODORES SUTIS.	REGULAR: A VENTILAÇÃO NATURAL EXISTE, MAS NÃO É SUFICIENTE, O QUE PODE CAUSAR ACÚMULO DE ODORES E AMBIENTES UM POUCO QUENTES.	RUIM: A VENTILAÇÃO NATURAL É INSUFICIENTE, O QUE FAZ COM QUE OS SANITÁRIOS FICHEM COM ODORES DESAGRADÁVEIS E AMBIENTES OPRESSIVOS.	PÉSSIMO: NÃO HÁ VENTILAÇÃO NATURAL NOS SANITÁRIOS, O QUE RESULTA EM ACÚMULO DE ODORES E AMBIENTES DESCONFORTÁVEIS.

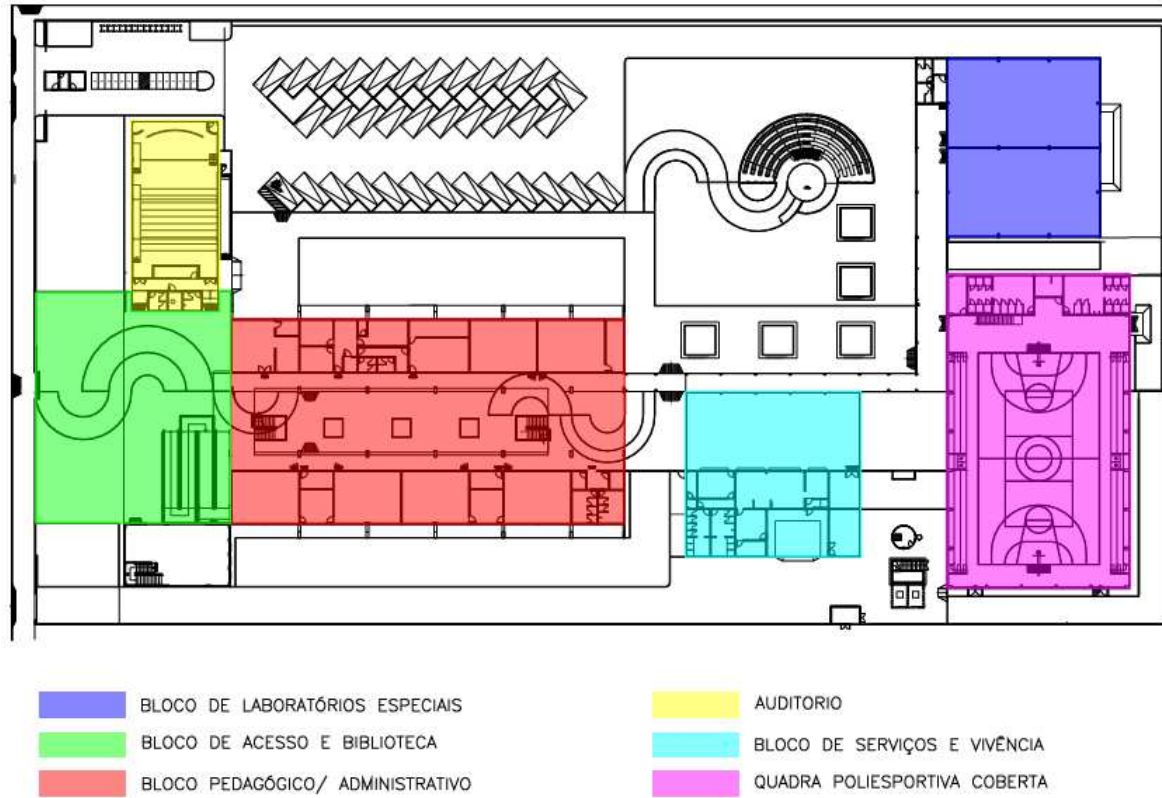
<p>4.3 Como você qualifica as portas e as janelas (funcionamento e material) no prédio da EEEP?</p>	<p>ÓTIMO: AS PORTAS E JANELAS FUNCIONAM PERFEITAMENTE, SÃO FEITAS DE MATERIAIS DE ALTA QUALIDADE E GARANTEM SEGURANÇA E CONFORTO.</p>	<p>BOM: AS PORTAS E JANELAS FUNCIONAM ADEQUADAMENTE, COM MATERIAIS DE BOA QUALIDADE, MAS ALGUMAS PODEM APRESENTAR SINAIS DE DESGASTE.</p>	<p>REGULAR: AS PORTAS E JANELAS FUNCIONAM, MAS O MATERIAL OU O FUNCIONAMENTO PODERIA SER MELHOR, APRESENTANDO ALGUNS PROBLEMAS, COMO DIFICULDADE DE ABERTURA OU FECHAMENTO.</p>	<p>RUIM: AS PORTAS E JANELAS ESTÃO COM PROBLEMAS DE FUNCIONAMENTO E/OU MATERIAL DE BAIXA QUALIDADE, COMPROMETENDO O CONFORTO E A SEGURANÇA.</p>	<p>PÉSSIMO: AS PORTAS E JANELAS NÃO FUNCIONAM CORRETAMENTE, ESTÃO DANIFICADAS OU FEITAS DE MATERIAIS DE POUCA DURABILIDADE, COMPROMETENDO A SEGURANÇA E O CONFORTO DO AMBIENTE.</p>
<p>4.4 Como você avalia o mobiliário destinado ao corpo docente e núcleo gestor quanto aos aspectos ergométricos e conforto?</p>	<p>ÓTIMO: O MOBILIÁRIO É ALTAMENTE ERGONÔMICO E CONFORTÁVEL, PROPORCIONANDO UM AMBIENTE DE TRABALHO IDEAL PARA O CORPO DOCENTE E NÚCLEO GESTOR.</p>	<p>BOM: O MOBILIÁRIO É ADEQUADO EM TERMOS DE CONFORTO E ERGONOMIA, MAS ALGUNS ELEMENTOS PODERIAM SER MELHORADOS PARA GARANTIR MAIOR COMODIDADE.</p>	<p>REGULAR: O MOBILIÁRIO ATENDE ÀS NECESSIDADES BÁSICAS, MAS NÃO É TOTALMENTE ERGONÔMICO OU CONFORTE, O QUE PODE CAUSAR ALGUNS INCÔMODOS AO LONGO DO TEMPO.</p>	<p>RUIM: O MOBILIÁRIO NÃO É CONFIÁVEL EM TERMOS DE ERGONOMIA E CONFORTO, O QUE PODE GERAR DESCONFORTO OU FADIGA PARA O CORPO DOCENTE E NÚCLEO GESTOR.</p>	<p>PÉSSIMO: O MOBILIÁRIO É TOTALMENTE INADEQUADO, NÃO OFERECE CONFORTO E NÃO CONSIDERA OS ASPECTOS ERGONÔMICOS, PREJUDICANDO O BEM-ESTAR DOS PROFISSIONAIS.</p>
<p>4.5 Qual a sua opinião do serviço de</p>	<p>ÓTIMO: O SERVIÇO DE</p>	<p>BOM: A INTERNET É</p>	<p>REGULAR: O SERVIÇO</p>	<p>RUIM: O SERVIÇO DE</p>	<p>PÉSSIMO: O</p>

internet prestado ao núcleo gestor (diretoria, coordenação e secretaria)?	INTERNET É RÁPIDO, ESTÁVEL E SEM INTERUPÇÕES, GARANTINDO UMA CONEXÃO CONSTANTE E EFICIENTE PARA O NÚCLEO GESTOR.	GERALMENTE RÁPIDA E ESTÁVEL, MAS PODE HAVER ALGUMAS INTERRUPÇÕES OU LENTIDÃO EM ALGUNS MOMENTOS.	DE INTERNET APRESENTA ALGUNS PROBLEMAS DE CONEXÃO, COMO LENTIDÃO OU INTERRUPÇÕES FREQUENTES, O QUE AFETA A EFICIÊNCIA DAS ATIVIDADES.	INTERNET É LENTO OU INSTÁVEL, COM DIFICULDADE PARA REALIZAR ATIVIDADES ONLINE, O QUE COMPROMETE O TRABALHO DO NÚCLEO GESTOR.	SERVIÇO DE INTERNET NÃO É DISPONÍVEL OU CONSTANTEMENTE INSTÁVEL, IMPEDINDO O NÚCLEO GESTOR DE REALIZAR ATIVIDADES NECESSÁRIAS DE FORMA EFICIENTE.
4.6 Como você avalia o prédio da escola quanto à eficiência do telhado (vazamentos, goteiras)?	ÓTIMO: O TELHADO ESTÁ EM EXCELENTE CONDIÇÃO, SEM VAZAMENTOS OU GOTEIRAS, GARANTINDO A INTEGRIDADE E O CONFORTO DOS AMBIENTES.	BOM: O TELHADO ESTÁ EM BOAS CONDIÇÕES, MAS PODE APRESENTAR PEQUENOS VAZAMENTOS OU GOTEIRAS EM ÁREAS ESPECÍFICAS DURANTE CHUVAS MAIS FORTES.	REGULAR: O TELHADO POSSUI VAZAMENTOS OU GOTEIRAS EM ALGUNS PONTOS, O QUE PODE CAUSAR INCÔMODOS EM CERTAS ÁREAS DURANTE CHUVAS.	RUIM: O TELHADO APRESENTA VÁRIOS VAZAMENTOS OU GOTEIRAS QUE AFETAM O AMBIENTE ESCOLAR E PREJUDICAM O CONFORTO E A SEGURANÇA DOS USUÁRIOS.	PÉSSIMO: O TELHADO ESTÁ EM MUITAS ÁREAS COM VAZAMENTOS OU GOTEIRAS SIGNIFICATIVAS, COMPROMETENDO A ESTRUTURA E O CONFORTO DO PRÉDIO.
4.7 Como você avalia as vedações verticais (paredes) quanto à proteção de infiltrações nos ambientes?	ÓTIMO: AS PAREDES ESTÃO EM EXCELENTE CONDIÇÃO, SEM INFILTRAÇÕES E OFERECEM TOTAL PROTEÇÃO CONTRA QUALQUER TIPO DE UMIDADE.	BOM: AS PAREDES ESTÃO EM BOAS CONDIÇÕES, COM PEQUENAS INFILTRAÇÕES EM ÁREAS ESPECÍFICAS, MAS QUE NÃO AFETAM SIGNIFICATIVAMENTE O AMBIENTE.	REGULAR: AS PAREDES APRESENTAM INFILTRAÇÕES EM ALGUMAS ÁREAS, O QUE PODE COMPROMETER O CONFORTO EM CERTOS	RUIM: AS PAREDES ESTÃO COM VÁRIAS INFILTRAÇÕES VISÍVEIS, PREJUDICANDO A QUALIDADE AMBIENTAL E	PÉSSIMO: AS PAREDES APRESENTAM INFILTRAÇÕES

			AMBIENTES.	CAUSANDO DESCONFORTO NOS ESPAÇOS.	CONSTANTES E SIGNIFICATIVAS, O QUE AFETA GRAVEMENTE A INTEGRIDADE E O CONFORTO DOS AMBIENTES ESCOLARES .
4.8 Qual a sua opinião a respeito do elevador em relação a sua eficiência?	ÓTIMO: O ELEVADOR FUNCIONA PERFEITAMENTE, SEMPRE DISPONÍVEL, RÁPIDO E SEM PROBLEMAS DE MANUTENÇÃO.	BOM: O ELEVADOR FUNCIONA ADEQUADAMENTE, MAS PODE APRESENTAR ALGUNS PEQUENOS ATRASOS OU PROBLEMAS OCAIS, SEMPRE RESOLVIDOS RAPIDAMENTE.	REGULAR: O ELEVADOR FUNCIONA, MAS COM ALGUNS PROBLEMAS FREQUENTES, COMO ATRASOS OU MAL FUNCIONAMENTO, QUE IMPACTAM A EFICIÊNCIA NO USO.	RUIM: O ELEVADOR FREQUENTEMENTE APRESENTA PROBLEMAS DE FUNCIONAMENTO, RESULTANDO EM ATRASOS OU IMPEDINDO O USO ADEQUADO DO SERVIÇO.	PÉSSIMO: O ELEVADOR NÃO FUNCIONA ADEQUADAMENTE OU ESTÁ FREQUENTEMENTE FORA DE SERVIÇO, PREJUDICANDO O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES ESCOLARES .
SEÇÃO 7 DE 9					
5. SEGURANÇA:					
5.1 Qual a sua avaliação quando o assunto é segurança pessoal e patrimonial dentro do prédio escolar?	A SEGURANÇA PESSOAL E PATRIMONIAL É EXCELENTE, COM MONITORAMENTO ADEQUADO, EQUIPAMENTOS DE SEGURANÇA EFICIENTES E AMBIENTES SEGUROS EM TODAS AS ÁREAS	A SEGURANÇA É ADEQUADA, MAS ALGUNS PONTOS PODERIAM SER MELHORADOS, COMO O MONITORAMENTO OU OS SISTEMAS DE SEGURANÇA EM CERTAS ÁREAS.	A SEGURANÇA É RAZOÁVEL, COM ALGUNS PONTOS FRACOS QUE PODEM COMPROMETER A PROTEÇÃO PESSOAL OU PATRIMONIAL, COMO FALHAS EM	A SEGURANÇA É INSUFICIENTE, COM ÁREAS SEM MONITORAMENTO ADEQUADO OU FALHAS EM SISTEMAS DE SEGURANÇA, O QUE COLOCA EM	A SEGURANÇA PESSOAL E PATRIMONIAL É INADEQUADA OU

			MONITORAMENTO OU FALTA DE EQUIPAMENTOS	RISCO O BEM-ESTAR E O PATRIMÔNIO.	INEXISTENTE, COM FALHAS SIGNIFICATIVAS EM MONITORAMENTO E EQUIPAMENTOS, DEIXANDO A ESCOLA VULNERÁVEL.
SEÇÃO 8 DE 9					
6. PRESERVAÇÃO:					
6.1 Como você avalia a qualidade da limpeza do ambiente escolar?	ÓTIMO: A LIMPEZA DO AMBIENTE ESCOLAR É EXCELENTE, COM TODOS OS ESPAÇOS SEMPRE LIMPOS, ORGANIZADOS E BEM CUIDADOS	BOM: A LIMPEZA É BOA, COM POUCOS ESPAÇOS QUE PODERIAM SER MELHORADOS, MAS DE UM MODO GERAL, A ESCOLA ESTÁ SEMPRE ARRUMADA E LIMPA.	REGULAR: A LIMPEZA É ADEQUADA, MAS HÁ ÁREAS QUE PRECISAM DE MAIS ATENÇÃO, COM ALGUMAS ÁREAS NÃO TÃO LIMPAS OU ORGANIZADAS.	RUIM: A LIMPEZA NÃO É SUFICIENTE, COM ÁREAS SUJAS OU DESORGANIZADAS QUE PREJUDICAM A QUALIDADE DO AMBIENTE ESCOLAR.	PÉSSIMO: A LIMPEZA É INADEQUADA, COM ÁREAS SEMPRE SUJAS E MAL CUIDADAS, O QUE AFETA O CONFORTO E A QUALIDADE DO AMBIENTE ESCOLAR.
6.2 Como você avalia os sanitários quanto à disponibilidade de sabão líquido, papel higiênico e papel toalha?	ÓTIMO: TODOS OS SANITÁRIOS SEMPRE ESTÃO COMPLETAMENTE ABASTECIDOS COM SABÃO LÍQUIDO, PAPEL HIGIÊNICO E PAPEL TOALHA, SEM FALHAS OU FALTA DE MATERIAIS.	BOM: A DISPONIBILIDADE É BOA, COM MATERIAIS EM SUA MAIORIA DISPONÍVEIS, MAS O SABÃO LÍQUIDO, PAPEL HIGIÊNICO OU PAPEL TOALHA PODEM FALTAR EM ALGUMAS OCASIÕES.	REGULAR: OS MATERIAIS ESTÃO DISPONÍVEIS, MAS HÁ FALTAS OU FALHAS EM ALGUM MOMENTO, O QUE PREJUDICA A CONVENIÊNCIA DOS USUÁRIOS.	RUIM: OS SANITÁRIOS FREQUENTEMENTE FALHAM EM TER UM OU MAIS MATERIAIS ESSENCIAIS, O QUE AFETA A QUALIDADE DO USO.	PÉSSIMO: OS SANITÁRIOS ESTÃO SEMPRE FALTANDO UM OU MAIS MATERIAIS ESSENCIAIS, O QUE PREJUDICA

					A HIGIENE E O CONFORTO DOS USUÁRIOS.
6.3. Como você avalia a limpeza geral do ambiente escolar?	ÓTIMO: O AMBIENTE ESCOLAR ESTÁ SEMPRE LIMPO, ORGANIZADO E BEM CUIDADO EM TODAS AS ÁREAS, COM FREQUENTE MANUTENÇÃO	BOM: A LIMPEZA DO AMBIENTE ESCOLAR É GERALMENTE BOA, COM POCOS ESPAÇOS QUE PODERIAM SER MELHORADOS, MAS SEMPRE MANTENDO A ESCOLA ARRUMADA.	REGULAR: A LIMPEZA É ADEQUADA, MAS ALGUMAS ÁREAS PRECISAM DE MAIS ATENÇÃO, COM ESPAÇOS OPORTUNAMENTE SUJOS OU DESORGANIZADOS.	RUIM: A LIMPEZA NÃO É SUFICIENTE, COM ÁREAS SUJAS OU DESORGANIZADAS, AFETANDO O CONFORTO E A QUALIDADE DO AMBIENTE ESCOLAR.	RUIM: A LIMPEZA NÃO É SUFICIENTE, COM ÁREAS SUJAS OU DESORGANIZADAS, AFETANDO O CONFORTO E A QUALIDADE DO AMBIENTE ESCOLAR.
SEÇÃO 9 DE 9					
7. SUGESTÕES:					
7.1 Qual ambiente que você gostaria que a EEEP possuísse? Pode citar um espaço que já exista, como também a criação de um novo espaço.					
7.2 Descreva com palavras, a escola ou ambiente de seus sonhos, a partir da frase: “Gostaria que (o local em questão) fosse...”.					

APÊNDICE B - PLANTA BAIXA: EEEP

Fonte: (Autora, 2025)

APÊNDICE C - LEVANTAMENTO FOTOGRÁFICO



FACHADA ENTRADA PRINCIPAL
Acervo da autora, 2025



ANFITEATRO /QUADRA POLIESPORTIVA
Acervo da autora, 2025



ÁREA CIRCULAÇÃO EXTERNA CIRCULAÇÃO INFERIOR CIRCULAÇÃO SUPERIOR
Acervo da autora, 2025.



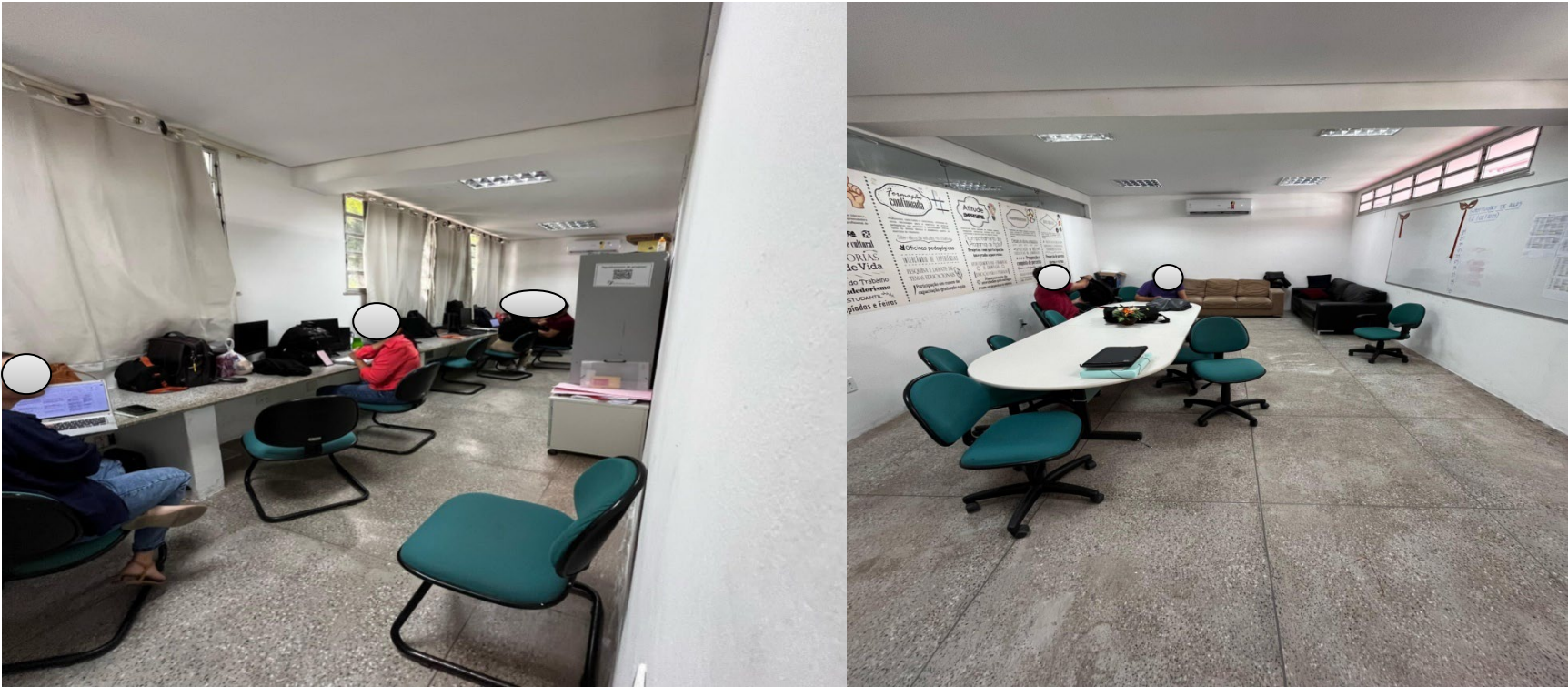
REFEITÓRIOBANHEIRO

Acervo da autora, 2025



SECRETARIA

Acervo da autora, 2025



SALA DOS PROFESSORES

Acervo da autora, 2025



LABORATÓRIO DE QUÍMICA LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA
Acervo da autora, 2025



BIBLIOTECABIBLIOTECASALA GOOGLE

Acervo da autora, 2025



SALA DE AULA ENTRADA LABORATÓRIOS ESPECIAIS

Acervo da autora, 2025



LABORATÓRIO AUDIOVISUAL

Acervo da autora, 2025



ESTACIONAMENTO

Acervo da autora, 2025

ANEXO A - MAQUETE ELETRONICA/ EEEP

VISTA AÉREA



FACHADA PRINCIPAL





HALL DE ENTRADA AUDITORIO



CIRCULAÇÃO SALA SUPERIOR VISTA BLOCO SALA DE AULA PASSARELA