

# **FORMAR PARA ALÉM DAS COMPETÊNCIAS: DIVERSIDADE, RECONHECIMENTO E COMPROMISSO SOCIAL NA EDUCAÇÃO**

**EDUCATING BEYOND COMPETENCIES: DIVERSITY, RECOGNITION, AND  
SOCIAL COMMITMENT IN EDUCATION**

Ciências Sociais Aplicadas • 29/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785125838](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785125838)

---

Izaque Pereira de Souza<sup>1</sup>

---

## RESUMO

As transformações sociais, culturais, tecnológicas e institucionais das últimas décadas têm ampliado as demandas dirigidas à educação, especialmente quanto à formação de profissionais capazes de atuar em contextos marcados pela complexidade, pela diversidade e pela responsabilidade social. Nesse cenário, a crescente centralidade atribuída ao desenvolvimento de competências técnicas revela-se insuficiente para responder aos desafios contemporâneos. Este artigo analisa de que maneira o reconhecimento da diversidade e o compromisso social podem ampliar os processos de formação profissional nas instituições educacionais, contribuindo para uma educação comprometida com a formação humana. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, fundamentada na análise crítica de referenciais da Educação, dos Estudos Culturais e da gestão educacional. Os resultados demonstram que a formação profissional alcança maior consistência quando compreendida para além da aquisição de competências técnicas, incorporando processos educativos orientados pelo reconhecimento da diversidade, pela construção de culturas institucionais democráticas e pelo fortalecimento do compromisso social. Como principal contribuição científica, o estudo propõe uma abordagem integrada que articula competências, diversidade, culturas institucionais e compromisso social como dimensões complementares de um mesmo projeto educativo, superando interpretações que opõem formação profissional e formação humana. Conclui-se que essa perspectiva amplia a compreensão dos processos formativos e oferece subsídios para o fortalecimento de políticas, práticas pedagógicas e modelos de gestão comprometidos com a formação integral dos sujeitos e com a construção de instituições educacionais mais democráticas e socialmente responsáveis.

**Palavras-chave:** Formação humana; Formação profissional; Estudos Culturais; Reconhecimento; Compromisso social.

## **ABSTRACT**

Contemporary social, cultural, technological, and institutional transformations have increased the demands placed on education, particularly regarding the preparation of professionals capable of acting in contexts characterized by complexity, diversity, and social responsibility. In this scenario, the growing emphasis on the development of technical competencies has proved insufficient to address contemporary educational challenges. This article analyzes how the recognition of diversity and social commitment can broaden professional education within educational institutions, contributing to an educational approach grounded in human formation. This qualitative, theoretical-bibliographic study is based on the critical analysis of literature in the fields of Education, Cultural Studies, and Educational Management. The findings demonstrate that professional education becomes more consistent when understood beyond the acquisition of technical competencies, incorporating educational processes guided by the recognition of diversity, the development of democratic institutional cultures, and the strengthening of social commitment. As its main scientific contribution, the study proposes an integrated framework that articulates competencies, diversity, institutional cultures, and social commitment as complementary dimensions of the same educational project, overcoming interpretations that oppose professional education and human formation. It is concluded that this perspective broadens the understanding of educational processes and provides theoretical and practical support for strengthening educational policies, pedagogical practices, and management models committed to the integral development of

individuals and to the construction of more democratic and socially responsible educational institutions.

**Keywords:** Human formation; Professional education; Cultural Studies; Recognition; Social commitment.

## 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação passou a ocupar posição estratégica nas discussões sobre desenvolvimento social, inovação, cidadania e transformação das instituições. Em um contexto marcado pela intensificação das mudanças tecnológicas, pela crescente complexidade das relações humanas e pela ampliação das demandas dirigidas aos sistemas educacionais, tornou-se recorrente a expectativa de que escolas, universidades e demais espaços formativos preparem indivíduos capazes de responder aos desafios de um mundo em constante transformação. Nesse cenário, a formação profissional ganhou centralidade nas políticas educacionais e nas discussões sobre qualidade da educação, frequentemente associada ao desenvolvimento de competências consideradas indispensáveis para a inserção e permanência no mundo do trabalho (DELORS, 2010; PERRENOUD, 2000).

Embora essa preocupação seja legítima, observa-se que, em muitos contextos, a formação profissional passou a ser compreendida predominantemente sob uma perspectiva instrumental, orientada pelo desenvolvimento de competências técnicas e pelo atendimento às exigências de produtividade, eficiência e empregabilidade. Essa tendência acompanha transformações econômicas, organizacionais e tecnológicas que influenciam diretamente as políticas educacionais contemporâneas, produzindo currículos, processos avaliativos e práticas pedagógicas fortemente

direcionados para resultados mensuráveis. Como consequência, dimensões relacionadas à formação ética, ao desenvolvimento da sensibilidade, ao reconhecimento da diversidade, à participação democrática e ao compromisso social frequentemente ocupam posições secundárias na organização dos processos educativos.

Tal movimento não significa que o desenvolvimento de competências deva ser desconsiderado. Ao contrário, competências técnicas, cognitivas, comunicacionais e relacionais permanecem indispensáveis à atuação profissional em diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, quando passam a representar a finalidade exclusiva da educação, reduzem significativamente o alcance dos processos formativos. Como adverte Edgar Morin (2003), os problemas contemporâneos caracterizam-se por elevada complexidade e exigem sujeitos capazes de estabelecer relações entre diferentes campos do conhecimento, compreender fenômenos em sua multidimensionalidade e atuar de forma responsável diante das transformações sociais. Formar profissionais tecnicamente competentes continua sendo uma exigência da educação; formar pessoas capazes de interpretar criticamente a realidade e contribuir para sua transformação permanece sendo sua maior responsabilidade.

Essa compreensão encontra importante respaldo nas contribuições de Jacques Delors (2010), cujo relatório para a UNESCO propõe que a educação do século XXI seja organizada a partir de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Ao articular essas dimensões, Delors amplia significativamente o conceito de formação, evidenciando que a preparação para o exercício profissional não pode ser dissociada da construção da autonomia,

da convivência democrática e do desenvolvimento integral dos sujeitos. A educação deixa de ser concebida exclusivamente como instrumento de qualificação para o trabalho e passa a assumir papel decisivo na constituição da cidadania e da própria condição humana.

No campo da pedagogia crítica, Paulo Freire (2023) reforça essa perspectiva ao compreender a educação como prática permanente de humanização. Para o autor, ensinar implica favorecer condições para que homens e mulheres se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de compreender criticamente o mundo e participar de sua transformação. Essa compreensão desloca o foco da aprendizagem da simples transmissão de conhecimentos para a construção compartilhada de saberes, fortalecendo a autonomia, a responsabilidade coletiva e o compromisso ético. Sob essa ótica, a formação profissional não pode restringir-se ao domínio técnico de determinadas funções; ela pressupõe igualmente processos educativos comprometidos com o desenvolvimento da consciência crítica e da participação democrática.

Os Estudos Culturais oferecem importantes contribuições para ampliar essa reflexão ao compreender que educação, cultura e identidade constituem processos inseparáveis. Stuart Hall (2019) demonstra que as identidades são continuamente produzidas nas relações sociais e culturais, enquanto Raymond Williams (2011) evidencia que a cultura ultrapassa os currículos formais e se concretiza nas práticas cotidianas e nas relações institucionais. Sob essa perspectiva, a formação humana deixa de representar dimensão complementar da educação para assumir posição constitutiva dos próprios processos educativos.

As contribuições de bell hooks (2017), Nilma Lino Gomes (2017), Kabengele Munanga (2008), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) e Boaventura de Sousa Santos (2019) evidenciam que reconhecer a diversidade implica enfrentar desigualdades historicamente produzidas e construir práticas educativas comprometidas com o reconhecimento, a inclusão e a justiça social. Nessa perspectiva, a diversidade deixa de constituir tema periférico para assumir papel estruturante da formação humana.

A compreensão de que a formação humana constitui elemento estruturante da educação contemporânea exige igualmente reconhecer o papel desempenhado pelas instituições na construção das experiências educativas. Conforme discutido ao longo deste estudo, currículos, metodologias, processos avaliativos e práticas de gestão não operam de forma isolada; integram culturas institucionais que influenciam diretamente a maneira como estudantes, docentes e gestores compreendem o conhecimento, estabelecem relações e constroem sentidos para sua atuação profissional. Edgar Schein (2009), Michael Fullan (2009), Peter Senge (2018), José Carlos Libâneo (2012) e Vitor Henrique Paro (2015) demonstram, sob diferentes perspectivas, que instituições comprometidas com a aprendizagem, a participação democrática e o compromisso social produzem ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento integral dos sujeitos, evidenciando que qualidade educacional não pode ser reduzida a indicadores de desempenho ou resultados quantitativos.

Diante desse panorama, este artigo parte da compreensão de que a formação profissional precisa ser analisada a partir de uma perspectiva mais ampla, capaz de integrar competências técnicas, reconhecimento da diversidade, culturas institucionais e



compromisso social. Tal abordagem permite superar interpretações dicotômicas que opõem excelência profissional e formação humana, demonstrando que ambas constituem dimensões complementares de um mesmo projeto educativo. Em vez de compreender a formação humana como elemento adicional aos currículos ou às políticas institucionais, propõe-se reconhecê-la como eixo estruturante dos processos formativos desenvolvidos pelas instituições educacionais.

Nessa direção, o problema de pesquisa que orienta esta investigação pode ser assim formulado: como as instituições educacionais podem promover processos de formação profissional que articulem competências técnicas, reconhecimento da diversidade e compromisso social, contribuindo para uma formação humana mais sensível e integral?

Parte-se da hipótese de que a formação profissional torna-se mais consistente quando compreendida para além da aquisição de competências técnicas, incorporando processos educativos fundamentados no reconhecimento da diversidade, na construção de culturas institucionais democráticas e na valorização da condição humana. Sob essa perspectiva, competências, reconhecimento e compromisso social deixam de representar dimensões concorrentes para constituírem elementos complementares de uma formação integral.

A tese defendida neste artigo sustenta que a educação comprometida com a formação humana não se opõe à formação profissional; ao contrário, amplia seu alcance ao integrar competências técnicas, reconhecimento da diversidade, culturas institucionais inclusivas e compromisso social, fortalecendo



instituições educacionais capazes de formar profissionais tecnicamente qualificados e, simultaneamente, sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a transformação da realidade.

Para responder ao problema proposto, definiu-se como objetivo geral analisar de que maneira o reconhecimento da diversidade e o compromisso social podem ampliar os processos de formação profissional nas instituições educacionais, contribuindo para uma educação comprometida com a formação humana. Como objetivos específicos, buscou-se: discutir os limites de uma formação centrada exclusivamente no desenvolvimento de competências técnicas; analisar o reconhecimento da diversidade como dimensão constitutiva dos processos educativos contemporâneos; examinar o papel das culturas institucionais na consolidação de ambientes educativos democráticos e inclusivos; e refletir sobre possibilidades de integração entre formação profissional, compromisso social e valorização da condição humana nas instituições educacionais.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, fundamentada na análise crítica de obras clássicas e contemporâneas das áreas da Educação, Estudos Culturais, gestão educacional e formação profissional. O percurso investigativo foi desenvolvido por meio da revisão e da interpretação de referenciais capazes de dialogar entre si, buscando construir uma abordagem interdisciplinar que articulasse diferentes perspectivas teóricas em torno do objeto investigado. A seleção dos autores privilegiou contribuições reconhecidas nacional e internacionalmente, especialmente aquelas que permitem compreender a educação como prática social comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a democratização das relações institucionais.

A relevância desta investigação reside em contribuir para o aprofundamento das discussões sobre formação humana, articulando referenciais da Educação, dos Estudos Culturais e da gestão educacional em uma perspectiva integrada. Além de ampliar o debate acadêmico, o estudo oferece subsídios para a construção de políticas institucionais, práticas pedagógicas e processos de gestão comprometidos com a diversidade, a participação democrática e o compromisso social.

Para desenvolver essa discussão, o artigo organiza-se em quatro eixos analíticos complementares. O primeiro discute os limites de uma formação centrada exclusivamente no desenvolvimento de competências e reafirma a formação humana como finalidade da educação contemporânea. O segundo analisa a diversidade e o reconhecimento como dimensões constitutivas dos processos educativos, à luz dos Estudos Culturais e da pedagogia crítica. O terceiro examina o papel das culturas institucionais e do compromisso social na construção de ambientes educativos democráticos e inclusivos. Por fim, o quarto integra essas discussões para defender que excelência profissional, reconhecimento da diversidade e compromisso social constituem dimensões indissociáveis de um mesmo projeto educativo orientado pela formação humana.

## **2. PARA ALÉM DAS COMPETÊNCIAS: O SENTIDO DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

As transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas das primeiras décadas do século XXI impuseram novos desafios aos processos de formação profissional e às instituições educacionais. Em um contexto marcado pela crescente complexidade das

relações sociais e do mundo do trabalho, ampliou-se a valorização de modelos formativos orientados pelo desenvolvimento de competências capazes de responder às demandas da sociedade do conhecimento. Embora essa perspectiva reconheça a importância da qualificação técnica, ela tende, quando adotada de forma predominante, a secundarizar dimensões éticas, políticas, culturais e humanas que constituem a finalidade mais ampla da educação (DELORS, 2010; PERRENOUD, 2000).

A valorização das competências, por si só, não representa um problema para a educação. Desenvolver capacidades cognitivas, técnicas, comunicacionais e relacionais é condição indispensável para a atuação competente em diferentes contextos profissionais e sociais. Entretanto, quando esse desenvolvimento passa a constituir a finalidade predominante dos processos formativos, a educação corre o risco de assumir uma lógica instrumental, reduzindo a formação à aquisição de conhecimentos voltados ao desempenho profissional e enfraquecendo sua dimensão humanizadora.

Nesse contexto, torna-se necessário distinguir formação e desenvolvimento de competências. Embora complementares, esses processos não são equivalentes. As competências dizem respeito à mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para enfrentar situações concretas, enquanto a formação constitui um processo permanente e multidimensional que envolve a construção da identidade, da autonomia intelectual, da responsabilidade ética, da participação social e da capacidade crítica dos sujeitos.

Essa distinção é reforçada por Perrenoud (2000), ao afirmar que o trabalho por competências não substitui os conhecimentos, mas pressupõe sua mobilização diante de situações complexas. Para o

autor, competências somente adquirem sentido quando articuladas a projetos educativos comprometidos com a formação integral dos sujeitos, não podendo constituir a finalidade exclusiva dos processos educativos.

Ao discutir os desafios da educação contemporânea, Delors (2010) propõe quatro pilares indissociáveis da aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Essa perspectiva amplia o foco da qualificação técnica para uma concepção de formação integral, na qual o desenvolvimento de competências se articula às dimensões cognitivas, sociais, afetivas, éticas e culturais do desenvolvimento humano.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante diante das transformações das políticas educacionais nas últimas décadas. Em muitos sistemas de ensino, currículos e processos avaliativos passaram a privilegiar resultados mensuráveis e indicadores de desempenho. Embora esses mecanismos contribuam para o acompanhamento da aprendizagem, tornam-se insuficientes quando relegam a segundo plano dimensões relacionadas à formação ética, à convivência democrática, à sensibilidade social e ao reconhecimento da diversidade.

Morin (2003) identifica nesse cenário um dos principais desafios da educação contemporânea: superar a fragmentação do conhecimento e favorecer a compreensão da complexidade humana. Para o autor, educar implica desenvolver a capacidade de contextualizar saberes, articular diferentes campos do conhecimento e compreender a interdependência dos fenômenos sociais, formando sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade.

Em perspectiva semelhante, Nóvoa (2022) defende a recuperação do sentido público da educação, argumentando que as instituições educacionais não devem limitar-se à preparação de trabalhadores eficientes, mas formar cidadãos capazes de participar da vida democrática, compreender criticamente as transformações sociais e contribuir para a construção de comunidades mais justas e inclusivas. A formação profissional, nessa perspectiva, integra um projeto mais amplo de formação humana.

Paulo Freire oferece uma contribuição decisiva para essa discussão ao compreender a educação como prática permanente de humanização. Para o educador brasileiro, ensinar não consiste em transferir conhecimentos previamente elaborados, mas em criar condições para que homens e mulheres construam, coletivamente, novas formas de compreender e transformar a realidade. Em uma passagem que sintetiza essa concepção, afirma: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2021, p. 47). A concepção freireana desloca o foco da educação da transmissão de conteúdos para a construção compartilhada do conhecimento, atribuindo aos sujeitos papel ativo em sua formação. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional somente alcança sua plenitude quando articulado à autonomia intelectual, à consciência crítica e ao compromisso ético com a transformação da realidade social.

A reflexão proposta por Freire encontra ressonância nas contribuições de bell hooks (2017), para quem a educação somente cumpre sua função social quando possibilita aos sujeitos reconhecerem-se como protagonistas dos processos de aprendizagem e da transformação coletiva. Ao defender uma

pedagogia comprometida com a liberdade, a autora rompe com modelos educativos baseados exclusivamente na transmissão de conteúdos e propõe práticas pedagógicas capazes de integrar razão, sensibilidade, experiência e participação. Nessa perspectiva, formar não significa apenas preparar indivíduos para desempenharem determinadas funções profissionais, mas favorecer experiências educativas que fortaleçam sua capacidade de dialogar, conviver, reconhecer diferenças e atuar criticamente diante das desigualdades presentes na sociedade.

Essa ampliação do conceito de formação evidencia que o desenvolvimento profissional não pode ser reduzido ao domínio de técnicas ou procedimentos específicos. Profissionais tecnicamente competentes, mas incapazes de estabelecer relações éticas, cooperativas e socialmente responsáveis, dificilmente responderão aos desafios de organizações cada vez mais diversas e complexas. A formação contemporânea exige, portanto, competências relacionais, culturais e políticas articuladas à cidadania e à responsabilidade social.

Libâneo (2012) afirma que a função social da educação consiste em possibilitar a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos, articulando desenvolvimento intelectual, participação social e emancipação. Nessa perspectiva, a aprendizagem adquire sentido quando permite aos sujeitos interpretar a realidade, posicionar-se criticamente e atuar em sua transformação.

Em diálogo com essa perspectiva, Paro (2015) critica concepções de qualidade educacional restritas a indicadores de desempenho e produtividade. Para o autor, a finalidade da escola ultrapassa a transmissão de conteúdos e a preparação para o trabalho,



envolvendo a formação de sujeitos capazes de participar da vida pública e fortalecer a democracia. A qualidade educacional, portanto, pressupõe a formação humana como dimensão constitutiva de seus processos.

As transformações vivenciadas pelas instituições educacionais intensificaram a valorização de metas, indicadores e processos de avaliação. Embora esses mecanismos contribuam para o aperfeiçoamento da gestão, tornam-se insuficientes quando assumem posição central na definição da qualidade educacional, relegando a segundo plano a formação humanizadora e as múltiplas dimensões do desenvolvimento dos sujeitos.

Nesse contexto, a contribuição de Raymond Williams (2011) amplia a compreensão dos processos educativos ao reconhecer a cultura como dimensão constitutiva da experiência humana. Ao concebê-la como um modo de vida, o autor evidencia que a formação ocorre também nas relações cotidianas, nas práticas institucionais e nos valores compartilhados, exigindo profissionais capazes de interpretar criticamente os contextos culturais em que vivem e atuam.

Em diálogo com essa perspectiva, Hall (2019) compreende as identidades como construções sociais e culturais em permanente transformação. A educação participa desse processo ao influenciar formas de pertencimento, reconhecimento e participação social. A formação profissional, portanto, não se restringe ao desenvolvimento de competências operacionais, envolvendo também a construção de valores, identidades e formas de inserção na vida coletiva.



As contribuições apresentadas permitem compreender que o desenvolvimento de competências permanece essencial para a atuação profissional, mas revela-se insuficiente quando dissociado da formação ética, crítica e cultural. Formar para além das competências significa integrar o desenvolvimento profissional à construção da autonomia, da responsabilidade coletiva, da participação democrática e da valorização da condição humana.

Essa compreensão conduz à discussão desenvolvida na próxima seção. Se a formação humana ultrapassa o desenvolvimento de competências técnicas, torna-se necessário compreender a diversidade como dimensão constitutiva dos processos educativos. Nessa perspectiva, identidade, reconhecimento e diversidade deixam de ocupar posição periférica para assumir papel central na construção de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos.

### **3. DIVERSIDADE E RECONHECIMENTO: APRENDER COM AS DIFERENÇAS**

Se a formação humana ultrapassa o desenvolvimento de competências técnicas, torna-se necessário compreender a diversidade como dimensão constitutiva dos processos educativos. Em sociedades marcadas pela pluralidade cultural, pelas desigualdades históricas e por diferentes formas de pertencimento, educar implica promover experiências que favoreçam o reconhecimento do outro, a compreensão crítica das diferenças e a construção de relações pautadas no respeito, na participação e na justiça social.

Durante muito tempo, a diversidade foi tratada nos espaços educacionais como tema complementar aos currículos ou restrito às políticas de inclusão. Entretanto, as diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, territoriais e religiosas passaram a constituir elementos estruturantes da vida social e dos processos educativos. Ignorá-las significa adotar uma concepção homogênea de educação incompatível com a complexidade das sociedades democráticas.

Nesse contexto, os Estudos Culturais contribuem para compreender que diversidade não corresponde apenas à coexistência de sujeitos diferentes em um mesmo espaço, mas constitui processo permanente de produção de significados, identidades e relações de poder. Hall (2019) demonstra que as identidades são historicamente construídas por meio das práticas culturais e dos discursos sociais, deslocando o debate da simples valorização das diferenças para a análise das condições que legitimam ou invisibilizam determinados grupos.

Ao compreender as identidades como construções históricas, Hall (2019) rompe com concepções essencialistas de cultura e pertencimento. Reconhecer a diversidade passa a exigir a compreensão dos mecanismos que produzem exclusões simbólicas e legitimam determinadas identidades. Nesse processo, a educação desempenha papel ativo na produção, reprodução e transformação dos significados atribuídos às diferenças.

Essa perspectiva é aprofundada por Tomaz Tadeu da Silva (2014), ao afirmar que identidade e diferença constituem categorias inseparáveis, construídas em relações de inclusão e exclusão social. Educar para a diversidade, nessa perspectiva, exige compreender

criticamente os mecanismos culturais e institucionais que produzem e legitimam diferenças, em vez de apenas reconhecê-las como características previamente existentes.

Se identidades são socialmente construídas, as instituições educacionais deixam de ser espaços exclusivamente voltados à transmissão de conhecimentos para assumir papel decisivo na formação de pertencimentos, valores e formas de convivência democrática. A formação profissional passa, assim, a incorporar processos de socialização que ultrapassam o desenvolvimento de competências técnicas.

Nilma Lino Gomes (2017) amplia essa discussão ao demonstrar que reconhecer a diversidade implica enfrentar desigualdades historicamente produzidas. Para a autora, políticas educacionais comprometidas com a equidade devem superar discursos abstratos sobre tolerância e enfrentar as estruturas institucionais que transformam diferenças em desigualdades e limitam o acesso de diferentes grupos aos direitos educacionais.

No contexto brasileiro, marcado por persistentes desigualdades raciais, sociais e culturais, a simples presença de sujeitos diversos não garante experiências educativas democráticas. Quando desacompanhada de práticas institucionais comprometidas com o reconhecimento, a diversidade pode coexistir com processos de silenciamento e invisibilização. Educar para a diversidade significa, portanto, transformar diferenças em oportunidades de aprendizagem coletiva e fortalecimento da cidadania.

As contribuições de Kabengele Munanga (2008) evidenciam que o reconhecimento das diferenças exige a desconstrução de narrativas

historicamente responsáveis pela naturalização das desigualdades raciais. Ao demonstrar que preconceitos e discriminações resultam de construções históricas e culturais, o autor atribui à educação papel estratégico na promoção do letramento racial, da valorização das diferenças e do fortalecimento da democracia.

Em perspectiva convergente, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) sustenta que a educação das relações étnico-raciais ultrapassa a inserção de conteúdos específicos nos currículos. Trata-se de reconhecer a pluralidade de saberes que constitui a sociedade brasileira, rompendo com hierarquizações culturais e ampliando a participação de diferentes grupos na produção do conhecimento.

As reflexões de Petronilha dialogam diretamente com bell hooks (2017), para quem uma educação comprometida com a liberdade exige reconhecer as experiências concretas dos sujeitos como parte constitutiva da aprendizagem. Ao valorizar diferentes histórias, culturas e modos de existir, a autora concebe a sala de aula como espaço de construção coletiva do conhecimento e de produção de novos significados.

Reconhecer a diversidade constitui não apenas uma exigência ética, mas também uma condição pedagógica para o fortalecimento da aprendizagem. Ao incorporar diferentes experiências culturais aos processos educativos, ampliam-se as possibilidades de compreender fenômenos complexos, desenvolver empatia e formar sujeitos críticos e socialmente comprometidos.

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2019) sustenta que uma das principais limitações das instituições contemporâneas reside na invisibilização de saberes historicamente marginalizados. Ao propor

a ecologia de saberes, o autor defende o reconhecimento da pluralidade epistemológica existente nas diferentes culturas, ampliando a compreensão da diversidade para além da representação de grupos sociais e alcançando a legitimidade de distintas formas de produzir conhecimento.

O reconhecimento da pluralidade epistemológica amplia a capacidade de diálogo, cooperação e tomada de decisão em contextos marcados pela diversidade. Em contrapartida, processos formativos excessivamente homogêneos limitam a compreensão das complexidades sociais e reduzem a atuação diante de problemas que exigem sensibilidade intercultural e responsabilidade coletiva.

Nancy Fraser (2007) amplia essa discussão ao distinguir redistribuição e reconhecimento como dimensões complementares da justiça social. Para a autora, combater desigualdades materiais não basta; é igualmente necessário enfrentar processos de desvalorização simbólica que impedem determinados grupos de participar plenamente da vida social. No campo educacional, isso significa articular políticas de acesso e permanência a práticas institucionais capazes de produzir reconhecimento e pertencimento.

Diversidade e reconhecimento constituem, assim, categorias inseparáveis. Mais do que reconhecer a presença de diferentes sujeitos nos espaços educativos, torna-se necessário construir relações institucionais pautadas na dignidade, no respeito e na participação. Formar profissionais para a contemporaneidade significa prepará-los para atuar em organizações plurais e dialogar com diferentes formas de pensar, viver e produzir conhecimento.

Essa compreensão encontra respaldo nas reflexões de Raymond Williams (2011) e Stuart Hall (2019), que concebem a cultura como elemento estruturante da vida social e campo permanente de disputas por significados. Valores, crenças, linguagens, currículos, práticas pedagógicas e relações institucionais participam continuamente da produção de identidades e formas de pertencimento, influenciando a maneira como diferentes grupos são reconhecidos. A educação, portanto, não apenas transmite conhecimentos, mas também produz narrativas e significados, tornando a diversidade dimensão estratégica dos processos formativos contemporâneos.

As transformações vivenciadas pelas organizações e instituições educacionais exigem profissionais capazes de estabelecer relações baseadas no diálogo, na cooperação, na escuta e no respeito às diferenças. Essas capacidades não decorrem exclusivamente da formação técnica, mas de experiências educativas que valorizam o reconhecimento mútuo, a diversidade e a convivência democrática como princípios estruturantes da formação humana.

Compreender a diversidade como dimensão constitutiva da formação significa reconhecer que educar envolve muito mais do que transmitir conhecimentos ou desenvolver competências profissionais. Trata-se de construir ambientes institucionais capazes de promover dignidade, participação e justiça social. Essa compreensão conduz naturalmente ao próximo capítulo, no qual será analisado o papel das culturas institucionais na consolidação desses princípios.

#### **4. CULTURAS INSTITUCIONAIS E COMPROMISSO SOCIAL**



As discussões desenvolvidas até aqui evidenciam que a formação humana ultrapassa tanto o desenvolvimento de competências técnicas quanto o reconhecimento da diversidade como princípio educativo. Entretanto, esses pressupostos somente se concretizam nas práticas cotidianas das instituições. É nas culturas institucionais — constituídas por valores, relações, símbolos e modos de organização — que a educação assume, ou não, compromisso efetivo com a formação humana.

Durante muito tempo, os estudos sobre gestão educacional concentraram-se na análise de estruturas administrativas, planejamento, currículo e avaliação. Embora relevantes, esses elementos não explicam, isoladamente, a experiência educativa. Instituições educacionais constituem comunidades culturais nas quais identidades, valores, conflitos e formas de convivência são continuamente produzidos. Compreender a formação humana implica, portanto, compreender também as culturas institucionais que a sustentam.

Edgar Schein (2009) demonstra que toda organização desenvolve padrões compartilhados de interpretação da realidade que orientam comportamentos, decisões e relações interpessoais. No contexto educacional, essa compreensão evidencia que currículos, regulamentos e projetos pedagógicos, embora essenciais, não explicam isoladamente a experiência formativa. A cultura institucional manifesta-se também nas formas de acolhimento, de participação, de enfrentamento dos conflitos e na qualidade das relações estabelecidas na comunidade educativa.

Em perspectiva convergente, Michael Fullan (2009) afirma que mudanças educacionais sustentáveis dependem da construção de

culturas colaborativas capazes de mobilizar professores, gestores e estudantes em torno de propósitos comuns. A inovação institucional, nessa perspectiva, resulta menos da adoção de novos métodos e mais da capacidade coletiva de construir ambientes de aprendizagem, participação e corresponsabilidade.

Ao deslocar o foco da estrutura para a cultura institucional, amplia-se também a compreensão do compromisso social da educação. Esse compromisso não se restringe ao desenvolvimento de projetos ou à inserção de conteúdos específicos, mas depende da coerência entre os valores institucionais e as práticas efetivamente vivenciadas. A formação humana fortalece-se quando pertencimento, reconhecimento e participação democrática deixam de ser apenas princípios declarados e passam a orientar o cotidiano institucional.

Nessa direção, Paulo Freire (2021) compreende o diálogo como princípio ético constitutivo da educação. Ao afirmar que "[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2023, p. 96), evidencia que a qualidade da formação depende das relações estabelecidas no interior das instituições. Ambientes educativos comprometidos com a humanização favorecem a escuta, a participação e a corresponsabilidade entre todos os sujeitos envolvidos.

Em perspectiva convergente, bell hooks (2017) concebe a sala de aula como espaço de comunidade e pertencimento. Para a autora, práticas educativas comprometidas com a liberdade exigem instituições capazes de reconhecer a singularidade dos sujeitos e favorecer sua participação ativa nos processos de aprendizagem. A

cultura institucional assume, assim, papel decisivo na construção coletiva do conhecimento.

As contribuições de Raymond Williams (2011) e Stuart Hall (2019) reforçam que as instituições educacionais produzem cultura ao mesmo tempo em que são produzidas por ela. Valores, práticas, currículos e relações institucionais participam da construção de identidades, pertencimentos e formas de reconhecimento. Dessa forma, práticas aparentemente neutras podem reproduzir desigualdades quando deixam de considerar as diferentes experiências sociais presentes na comunidade educativa. A cultura institucional torna-se, assim, dimensão essencial da formação humana e da promoção da justiça social.

A partir dessas contribuições, compreende-se que a cultura institucional não apenas reflete valores previamente estabelecidos, mas participa ativamente da produção de sentidos que orientam práticas pedagógicas, administrativas e relacionais. A maneira como uma instituição acolhe seus estudantes, organiza seus processos decisórios e enfrenta conflitos comunica, cotidianamente, os valores que efetivamente orientam sua atuação. A formação humana concretiza-se, assim, muito mais nas experiências vividas do que nos documentos institucionais.

Em diálogo com essa perspectiva, Peter Senge (2018) defende que organizações aprendentes desenvolvem culturas abertas ao diálogo, à reflexão coletiva e ao aperfeiçoamento contínuo. No contexto educacional, essa concepção evidencia que processos formativos de qualidade dependem de ambientes institucionais nos quais aprender constitui responsabilidade compartilhada entre todos os integrantes da comunidade educativa.

A consolidação dessas culturas institucionais depende também da forma como a gestão compreende sua função educativa. Administrar uma instituição significa criar condições para que relações humanas, práticas pedagógicas e projetos institucionais atuem de maneira coerente, fortalecendo ambientes comprometidos com a formação integral dos sujeitos.

As contribuições de Vitor Henrique Paro (2015) e José Carlos Libâneo (2012) reforçam que a gestão educacional constitui prática política orientada pela democratização das relações institucionais e pela coerência entre os objetivos formativos e as práticas cotidianas. A qualidade da educação depende da participação efetiva da comunidade, da corresponsabilidade e da construção de ambientes institucionais nos quais os valores democráticos sejam efetivamente vivenciados.

As contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2019) ampliam essa compreensão ao defender uma ecologia de saberes baseada no reconhecimento da pluralidade epistemológica. Instituições comprometidas com a justiça social fortalecem culturas organizacionais abertas ao diálogo intercultural e à valorização de diferentes formas de produzir conhecimento.

Sob essa perspectiva, o compromisso social integra a própria identidade das instituições educacionais. Mais do que responder às demandas da sociedade, instituições socialmente comprometidas constroem relações internas coerentes com princípios de dignidade, equidade, participação e respeito às diferenças, transformando a cultura institucional em espaço permanente de aprendizagem democrática.

Reconhecer a relevância das culturas institucionais também implica admitir as tensões que atravessam esses espaços. Diferentes concepções de educação, limitações estruturais e pressões decorrentes de avaliações e indicadores podem favorecer processos de inovação ou reforçar práticas burocráticas que restringem o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. A formação humana depende, portanto, de escolhas institucionais permanentemente negociadas.

É nesse contexto que diversidade e reconhecimento deixam de representar princípios abstratos para orientar práticas institucionais concretas. Ambientes educativos pautados no diálogo, na participação e na pluralidade fortalecem o pertencimento e ampliam a qualidade das experiências formativas, enquanto culturas marcadas pela homogeneização e pela invisibilização das diferenças limitam o potencial educativo das instituições.

Compreender a cultura institucional como dimensão educativa permite reconhecer que a qualidade da formação depende menos de documentos, metodologias ou indicadores isolados e mais da coerência entre os valores institucionais e as relações efetivamente vivenciadas. Quando diversidade, reconhecimento, participação e compromisso social orientam o cotidiano institucional, a própria experiência educativa transforma-se em espaço privilegiado de formação humana.

Essa discussão conduz naturalmente às considerações finais deste estudo. Mais do que identificar desafios, importa refletir sobre caminhos capazes de integrar excelência acadêmica, compromisso social e formação humana, reafirmando a educação como espaço de desenvolvimento integral dos sujeitos.

## **5. FORMAR PARA ALÉM DAS COMPETÊNCIAS: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM A CONDIÇÃO HUMANA**

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que a formação humana não decorre automaticamente da aquisição de competências profissionais, da valorização da diversidade ou da construção de culturas institucionais participativas. Esses elementos somente produzem efeitos consistentes quando articulados em um projeto educativo comprometido com a formação integral dos sujeitos. Formar para além das competências significa deslocar o foco daquilo que os indivíduos são capazes de fazer para aquilo que são capazes de compreender, construir e transformar coletivamente.

Essa compreensão torna-se ainda mais relevante diante das profundas transformações sociais, tecnológicas, ambientais e culturais que caracterizam o mundo contemporâneo. Problemas cada vez mais complexos exigem profissionais capazes de interpretar diferentes perspectivas, dialogar com múltiplos atores sociais e construir respostas fundamentadas em princípios éticos, responsabilidade coletiva e compromisso democrático.

Edgar Morin (2003) sustenta que a educação do futuro deve preparar os sujeitos para compreender a complexidade da condição humana. Ao criticar a fragmentação dos saberes, o autor defende uma formação capaz de contextualizar informações, integrar conhecimentos e enfrentar problemas complexos a partir de perspectivas interdisciplinares e sistêmicas.

Em perspectiva convergente, o Relatório Delors (2010) reafirma que aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e



aprender a ser constituem dimensões indissociáveis da educação. Os pilares "aprender a conviver" e "aprender a ser" evidenciam que a formação profissional somente alcança sua finalidade quando articulada ao desenvolvimento da autonomia, da convivência democrática e da responsabilidade social.

Paulo Freire (2023) reafirma que a finalidade da educação consiste na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar em sua transformação. Ao romper com modelos centrados na adaptação passiva às exigências sociais e econômicas, o autor sintetiza sua concepção de educação na conhecida afirmação: "A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (FREIRE, 2023, p. 84).

A afirmação de Freire desloca o centro da educação para a formação dos sujeitos. Antes de produzir indicadores ou resultados profissionais, a educação forma pessoas. Por isso, projetos educativos comprometidos com a condição humana orientam-se pela formação de indivíduos éticos, críticos e socialmente responsáveis.

Em diálogo com Freire, bell hooks (2017) compreende a educação como prática de liberdade e construção coletiva do conhecimento. A autora destaca que ambientes educativos comprometidos com a emancipação valorizam a autonomia intelectual, a escuta sensível e o reconhecimento das diferentes experiências humanas, fortalecendo relações baseadas na confiança, no diálogo e na cooperação.

Em perspectiva convergente, António Nóvoa (2022) defende que a escola deve reafirmar seu papel como espaço de construção da vida



pública. Formar profissionais competentes permanece essencial, mas somente ganha sentido quando articulado à formação de cidadãos capazes de enfrentar dilemas éticos, participar criticamente da sociedade e construir soluções coletivas para problemas complexos.

Nessa perspectiva, a diversidade deixa de ocupar posição periférica para assumir papel estruturante nos processos formativos. Como demonstram Hall (2019), Nilma Lino Gomes (2017), Munanga (2008) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), reconhecer as diferenças implica enfrentar mecanismos históricos de exclusão e ampliar a participação de diferentes grupos na produção do conhecimento. Formar para além das competências significa incorporar esse princípio às práticas pedagógicas e às culturas institucionais.

Essa compreensão amplia a responsabilidade das instituições educacionais. Mais do que transmitir conhecimentos especializados, escolas e universidades tornam-se responsáveis por construir ambientes capazes de desenvolver pensamento crítico, diálogo intercultural, responsabilidade coletiva e compromisso democrático. A excelência acadêmica passa, assim, a incluir também a capacidade institucional de formar sujeitos comprometidos com a dignidade humana e a justiça social.

Profissionais formados em ambientes comprometidos com a formação humana desenvolvem capacidades que extrapolam o domínio técnico de suas áreas de atuação. Tornam-se aptos a dialogar com diferentes contextos culturais, atuar colaborativamente, compreender a complexidade das relações humanas e assumir responsabilidades diante dos impactos sociais de suas decisões. A formação humana deixa, assim, de representar

dimensão complementar para constituir condição da própria excelência profissional.

Peter Senge (2018) demonstra que organizações comprometidas com a aprendizagem permanente dependem de sujeitos capazes de pensar sistemicamente, aprender coletivamente e construir soluções colaborativas para problemas complexos. Essa perspectiva evidencia que instituições educacionais também necessitam desenvolver culturas de aprendizagem contínua, diálogo e inovação, favorecendo a formação ao longo da vida.

Em perspectiva convergente, Michael Fullan (2009) sustenta que transformações educacionais consistentes dependem menos da adoção de novas metodologias e mais da construção de comunidades capazes de compartilhar objetivos, fortalecer relações de confiança e desenvolver processos colaborativos de aprendizagem. A inovação adquire sentido quando orientada por um projeto educativo comprometido com o desenvolvimento humano.

As contribuições de Vitor Henrique Paro (2015) e Boaventura de Sousa Santos (2019) reforçam que a qualidade da educação ultrapassa indicadores de desempenho e depende da capacidade institucional de promover emancipação, cidadania e justiça social. Enquanto Paro evidencia o compromisso da educação com a formação de sujeitos autônomos e democraticamente participativos, Boaventura amplia essa compreensão ao defender uma ecologia de saberes baseada no reconhecimento da pluralidade epistemológica. Em conjunto, essas perspectivas reafirmam que formar para além das competências implica

construir instituições abertas ao diálogo, à inclusão e à valorização de diferentes formas de produzir conhecimento.

Raymond Williams (2011) e Stuart Hall (2019) permitem compreender que a formação humana ocorre continuamente nas práticas culturais vivenciadas pelos sujeitos. Currículos, metodologias, avaliações e relações institucionais participam da produção de significados, identidades e pertencimentos. Ensinar significa, portanto, produzir cultura e fortalecer formas de convivência comprometidas com o reconhecimento mútuo, o bem comum e a construção coletiva de sentidos.

As contribuições discutidas ao longo deste capítulo permitem afirmar que formar para além das competências não significa reduzir a importância do conhecimento técnico, mas reconhecer que ele alcança maior potencial transformador quando articulado à sensibilidade ética, à consciência crítica, à responsabilidade social e à capacidade de dialogar com a diversidade humana. A excelência profissional e a formação humana não constituem perspectivas opostas, mas dimensões complementares de um mesmo projeto educativo.

No contexto das profundas transformações sociais, tecnológicas e culturais da contemporaneidade, preparar indivíduos apenas para responder às demandas imediatas do mercado revela-se insuficiente. As instituições educacionais são chamadas a formar profissionais capazes de dialogar, cooperar, reconhecer diferenças, enfrentar conflitos e tomar decisões fundamentadas em princípios éticos. A qualificação técnica permanece indispensável, mas somente produz seus efeitos mais amplos quando articulada à

formação de sujeitos comprometidos com a democracia, a justiça social e a construção de relações solidárias.

À luz das reflexões desenvolvidas neste estudo, compreende-se que a formação humana não constitui um complemento da educação contemporânea, mas sua própria finalidade. Em um mundo marcado pela complexidade, pela pluralidade cultural e pela intensificação das desigualdades, educar significa preparar pessoas não apenas para exercer profissões, mas para participar da construção de sociedades mais justas, democráticas e solidárias. Formar para além das competências representa, assim, um compromisso permanente das instituições educativas com a dignidade humana, a produção do conhecimento e a transformação social.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo partiram da compreensão de que os processos educativos contemporâneos enfrentam o desafio de conciliar a necessária formação profissional com uma concepção de educação comprometida com a constituição integral dos sujeitos. Diante da crescente valorização de competências técnicas e da intensificação de demandas relacionadas ao desempenho, à produtividade e à empregabilidade, tornou-se pertinente investigar em que medida a formação profissional pode ser ampliada por processos educativos fundamentados no reconhecimento da diversidade, no compromisso social e na valorização da condição humana. O problema que orientou esta investigação consistiu, portanto, em compreender como as instituições educacionais podem promover processos formativos que articulem competências profissionais,

reconhecimento da diversidade e compromisso social, contribuindo para uma educação verdadeiramente comprometida com a formação humana.

A análise realizada permite responder afirmativamente à hipótese inicialmente apresentada. Os resultados obtidos indicam que a formação profissional alcança maior consistência quando compreendida para além da aquisição de competências técnicas, incorporando dimensões éticas, culturais, políticas e relacionais que possibilitam aos sujeitos interpretar criticamente a realidade, conviver com a diversidade e atuar de forma socialmente responsável. Competências permanecem indispensáveis ao exercício profissional; entretanto, revelam-se insuficientes quando dissociadas da formação de valores, da construção da autonomia intelectual e da capacidade de participação democrática. Assim, confirma-se a hipótese de que a educação comprometida com a formação humana amplia, e não substitui, os processos de desenvolvimento profissional.

O percurso argumentativo construído ao longo do artigo permitiu demonstrar que essa ampliação depende de diferentes dimensões que se articulam entre si. Inicialmente, evidenciou-se que a centralidade atribuída às competências, embora importante para responder às demandas da sociedade contemporânea, não pode reduzir a educação a um processo de preparação técnica para o mercado de trabalho. Em seguida, demonstrou-se que diversidade e reconhecimento constituem categorias estruturantes da formação humana, uma vez que possibilitam compreender os processos educativos como espaços de produção de identidades, pertencimentos e relações democráticas. Posteriormente, a análise das culturas institucionais revelou que os princípios educativos

somente se concretizam quando incorporados às práticas cotidianas das organizações, fortalecendo ambientes pautados pelo diálogo, pela participação e pelo compromisso social. Por fim, argumentou-se que formar para além das competências implica reconhecer a educação como processo permanente de construção da cidadania, da responsabilidade coletiva e da dignidade humana.

O diálogo estabelecido entre referenciais da Educação, dos Estudos Culturais e da gestão educacional permitiu construir uma abordagem interdisciplinar capaz de integrar diferentes perspectivas sobre formação profissional e formação humana. Mais do que reunir autores de distintas tradições teóricas, o estudo evidenciou a convergência de seus pressupostos em torno da defesa de uma educação comprometida com a dignidade humana, a democracia, a diversidade e a transformação social.

Uma das principais contribuições deste estudo consiste justamente em propor uma leitura integrada entre formação profissional e formação humana. Frequentemente, esses conceitos aparecem apresentados como perspectivas concorrentes: de um lado, uma educação voltada às competências; de outro, uma educação preocupada com valores, cidadania e desenvolvimento humano. A análise aqui desenvolvida demonstra que essa oposição é artificial. A excelência profissional não se constrói à margem da formação humana; ao contrário, depende dela para produzir profissionais capazes de atuar com responsabilidade ética, sensibilidade social, respeito à diversidade e compromisso com o bem comum. Sob essa perspectiva, competências técnicas deixam de representar finalidade exclusiva da educação para constituírem uma das dimensões de um projeto formativo mais amplo.



Essa compreensão assume especial relevância para as instituições educacionais, que, diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas, são chamadas a formar profissionais capazes de aprender continuamente, dialogar com a diversidade, enfrentar dilemas éticos e atuar com responsabilidade social. Essas capacidades extrapolam a qualificação técnica e dependem de experiências educativas comprometidas com a formação humana como eixo estruturante da ação pedagógica.

Ao mesmo tempo, esta investigação evidencia que o compromisso social das instituições educacionais não se limita à realização de projetos de extensão, ações comunitárias ou iniciativas voltadas à inclusão. O compromisso social manifesta-se, sobretudo, na coerência entre os princípios institucionais e as práticas efetivamente vivenciadas no cotidiano das organizações. Instituições que promovem participação democrática, valorizam a diversidade, estimulam o diálogo e reconhecem diferentes formas de produzir conhecimento educam não apenas por aquilo que ensinam, mas pela forma como organizam suas relações humanas. Nessa perspectiva, cultura institucional e projeto pedagógico deixam de constituir dimensões separadas para integrar um mesmo processo educativo.

Como toda investigação de natureza teórico-bibliográfica, este estudo apresenta limitações inerentes ao seu delineamento metodológico. As reflexões desenvolvidas fundamentam-se predominantemente na análise crítica da literatura especializada, não contemplando a realização de pesquisas empíricas capazes de observar diretamente práticas institucionais relacionadas à formação humana em diferentes contextos educacionais. Tal característica, entretanto, não reduz sua relevância; ao contrário,

abre possibilidades para investigações futuras que examinem como os princípios aqui discutidos se materializam em escolas, universidades, programas de formação docente e demais instituições educativas.

Nesse sentido, pesquisas posteriores poderão aprofundar aspectos específicos relacionados à construção de culturas institucionais comprometidas com o reconhecimento da diversidade, à formação continuada de gestores e professores, à elaboração de políticas educacionais voltadas à formação humana e à análise de experiências exitosas desenvolvidas em diferentes níveis e modalidades de ensino. Também se mostram promissoras investigações que articulem esses referenciais ao campo da gestão educacional, da educação corporativa, da inovação institucional e das políticas públicas de formação profissional, ampliando o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

Por fim, reafirma-se que educar para além das competências não significa abandonar a busca pela excelência acadêmica ou pelo desenvolvimento técnico dos estudantes. Significa reconhecer que tais objetivos somente alcançam sua plenitude quando inseridos em um projeto educativo comprometido com a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade da vida social, respeitar a diversidade, participar da construção democrática das instituições e atuar de maneira ética diante dos desafios contemporâneos. Em uma época marcada por profundas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, talvez o maior compromisso da educação continue sendo aquele que historicamente lhe confere sentido: formar pessoas capazes de transformar conhecimento em responsabilidade, competência em compromisso social e aprendizagem em humanidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2010.

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem ética?** *Lua Nova*, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change.** 4th ed. New York: Teachers College Press, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHEIN, Edgar H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 38. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares**. Educar em Revista, Curitiba, n. 47, p. 37-54, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell**. Petrópolis: Vozes, 2011.

---

<sup>1</sup> Doutor, mestre e especialista em Educação. Especialista e graduado em Direito. Especialista e graduado em Administração. Vice-líder do GPEMEC (Grupo de Pesquisa em Educação, Mídias e Estudos Culturais) e membro do GEPDE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento da Educação Básica). Coordenador e docente em cursos de Graduação e Pós-graduação na Faculdade Focus/PR. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2292-0791>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0533180121544805>