

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO

PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS

NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- ☐ Tese (doutorado)
☐ Dissertação (mestrado)
☒ Monografia (especialização)
☐ TCC (graduação)

- ☐ Artigo científico
☐ Capítulo de livro
☐ Livro
☐ Trabalho apresentado em evento

☐ Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Hellem Aparecida Moreira Da Silva; Laíse do Nascimento Cabral Ramalho; Flávio

Matrícula:

2024200304370005 (Hellem); 2024

Título do trabalho:

FORMAÇÃO INTEGRAL E INCLUSIVA NA EPT: REFLEXÕES A PARTIR DA ABORDAGEM CRÍTICA

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: ☒ Não ☐ Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 23 / 03 / 2028

O documento está sujeito a registro de patente? ☐ Sim ☒ Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? ☒ Sim ☐ Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Documento assinado digitalmente

FLAVIO SILVA DE OLIVEIRA
Data: 22/03/2026 16:33:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente

TAINARA TAMARA SANTIAGO SILVA
Data: 23/03/2026 11:43:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente

HELLEM APARECIDA MOREIRA DA SILVA
Data: 22/03/2026 17:00:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente

LAISE DO NASCIMENTO CABRAL RAMALHO
Data: 22/03/2026 18:28:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

22 / 03 / 2026

Data

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Assinatura do(a) orientador(a)

Documento assinado digitalmente

WILCIENE NUNES DO VALE
Data: 23/03/2026 07:22:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 4/2026 - NADE-RV/CAE-RV/DEXT-RV/CMPRV/IFGOIANO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 13 dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, às 20 horas e 30 minutos, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos docentes Wilciene Nunes do Vale (Orientadora), Kênia Guimarães Furquim Camargo (Membro), Guido Calgaro Junior (Membro), com a finalidade de examinar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “ Formação Integral e Inclusiva na EPT: Reflexões a partir da abordagem crítica”, de autoria dos estudantes, Hellem Aparecida Moreira Da Silva, Laíse do Nascimento Cabral Ramalho, Flávio Silva de Oliveira, Tainara Tâmara Santiago Silva, Sarah Andrade Reis Assunção, regularmente matriculados no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência em Educação Profissional e Tecnológica – EPT, do Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Concedida a palavra aos estudantes, foi realizada a apresentação oral do TCC, seguida da arguição pelos membros da Banca Examinadora. Após as considerações e deliberações, a Banca decidiu pela **APROVAÇÃO** dos estudantes, com nota **96**. Encerrada a sessão pública de defesa, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Orientador/Presidente da Banca



Documento assinado digitalmente
KENIA GUIMARAES FURQUIM CAMARGO
Data: 18/03/2026 13:50:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro 2

Documento assinado eletronicamente por:

- **Wilciene Nunes do Vale**, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 17/03/2026 18:05:34.
- **Guido Calgaro Junior**, **CHEFE - FG2 - ULEP-IP**, em 17/03/2026 18:08:45.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 17/03/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 801322

Código de Autenticação: a1ae20de42



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Rio Verde

Rodovia Sul Goiana, Km 01, Zona Rural, 01, Zona Rural, RIO VERDE / GO, CEP 75901-970

(64) 3624-1000

FORMAÇÃO INTEGRAL E INCLUSIVA NA EPT: REFLEXÕES A PARTIR DA ABORDAGEM CRÍTICA

Hellem Aparecida Moreira Da Silva¹
Laíse do Nascimento Cabral Ramalho²
Flávio Silva de Oliveira³
Tainara Tâmara Santiago Silva⁴
Wilciene Nunes do Vale⁵

Resumo: Este artigo investiga as contribuições da abordagem crítica para a consolidação de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integral e inclusiva, tomando como referência a relação trabalho-educação e os marcos legais que orientam a modalidade. O estudo problematiza a tendência tecnicista na formação profissional, questionando de que maneira uma perspectiva crítica pode fomentar a consciência social e política dos estudantes, superando a lógica da mera empregabilidade. Objetiva-se avaliar como essa abordagem contribui para uma formação omnilateral, identificando os desafios enfrentados pelos educadores nesse processo. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, baseada em revisão sistemática da literatura e análise documental de leis, diretrizes e produções acadêmicas relevantes. Os resultados indicam que a superação do modelo fragmentado de ensino depende da articulação dialética entre: o trabalho como princípio educativo, a defesa intencional de políticas públicas orientadas pela equidade, o papel do educador como mediador crítico e a adoção de práticas pedagógicas interdisciplinares e colaborativas. Conclui-se que a efetivação de uma EPT emancipadora exige a integração curricular e o compromisso com a inclusão, compreendida não apenas como acesso, mas como transformação do ambiente escolar em um ecossistema dialógico e diverso, capaz de formar cidadãos autônomos e críticos.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação Integral. Abordagem Crítica. Inclusão. Trabalho-Educação.

ABSTRACT. This article investigates the contributions of the critical approach to the consolidation of a comprehensive and inclusive Professional and Technological Education

¹ Hellem Aparecida Moreira da Silva, Graduada em Administração pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano). E-mail: hellem.moreira@estudante.ifgoiano.edu.br. ORCID: 0009-0002-3997-1325.

² Laíse do Nascimento Cabral Ramalho, Doutora em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), professora efetiva do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) - Campus Campos Belos. E-mail: laise.nascimento@ifgoiano.edu.br. ORCID: 0000-0001-7624-2872

³ Flávio Silva de Oliveira, Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG), professor efetivo do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Campos Belos. E-mail: flavio.oliveira@ifgoiano.edu.br. ORCID: 0009-0003-8603-0779

⁴ Tainara Tâmara Santiago Silva, Doutora em Engenharia Agrícola, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), professora efetiva do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) - Campus Campos Belos. E-mail: tainara.tamara@ifgoiano.edu.br. ORCID: 0000-0001-5871-7467

⁵ Wilciene Nunes do Vale, Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), professora efetiva do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Rio Verde. E-mail: wilciene.vale@ifgoiano.edu.br. ORCID: 0000-0003-2284-2068.

(EPT), using the work-education relationship and the legal frameworks that guide this modality as a reference. The study problematizes the technicist tendency in professional training, questioning how a critical perspective can foster students' social and political awareness, overcoming the logic of mere employability. The objective is to evaluate how this approach contributes to a comprehensive education, identifying the challenges faced by educators in this process. The methodology consists of qualitative bibliographic research, based on a systematic literature review and documentary analysis of laws, guidelines, and relevant academic productions. The results indicate that overcoming the fragmented teaching model depends on the dialectical articulation between: work as an educational principle, the intentional defense of public policies guided by equity, the role of the educator as a critical mediator, and the adoption of interdisciplinary and collaborative pedagogical practices. It is concluded that the effectiveness of an emancipatory EPT requires curriculum integration and a commitment to inclusion, understood not only as access but as a transformation of the school environment into a dialogical and diverse ecosystem, capable of forming autonomous and critical citizens.

Keywords: Professional and Technological Education. Comprehensive Training. Critical Approach. Inclusion. Work-Education Relationship.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre trabalho e educação tem sido um tema recorrente no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sobretudo em um contexto marcado por intensas transformações sociais, políticas e econômicas. Tradicionalmente, a EPT foi concebida de maneira instrumental, atendendo prioritariamente às demandas do mercado de trabalho e reforçando uma perspectiva tecnicista que fragmenta a formação dos sujeitos. Entretanto, no cenário contemporâneo, ganha força a concepção de trabalho como princípio educativo, segundo a qual a formação profissional deve articular teoria e prática de modo crítico, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos autônomos, reflexivos e socialmente comprometidos. Essa concepção aproxima-se das formulações de autores como Saviani, Frigotto e Ciavatta, que entendem a educação como um processo dialético e omnilateral, capaz de superar a lógica da empregabilidade imediata e contribuir para a emancipação humana.

O presente estudo, inserido na temática “Trabalho-Educação: Fundamentos Teóricos e Didáticos”, tem como propósito analisar criticamente a relação entre trabalho e educação no âmbito da EPT, com especial atenção à Rede Federal de Educação Profissional, notadamente nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Esses cursos assumem papel estratégico na formação da juventude brasileira, dada sua abrangência e capilaridade, e representam um espaço privilegiado para investigar como práticas pedagógicas críticas podem fomentar a consciência social e política dos estudantes, ultrapassando os limites de uma preparação meramente técnica e funcional.

A problemática que orienta esta pesquisa pode ser sintetizada na seguinte questão: de que forma a abordagem crítica na Educação Profissional e Tecnológica contribui para a construção da consciência social e política dos estudantes, e quais são os principais desafios enfrentados pelos educadores nesse processo? Partimos da hipótese de que, se estruturada sob uma perspectiva crítica, a EPT possibilita não apenas a inserção no mundo do trabalho, mas também o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de compreensão das contradições sociais, econômicas e políticas que o estruturam. Contudo, reconhece-se que essa perspectiva encontra barreiras significativas, especialmente diante da prevalência de políticas públicas e pressões do setor produtivo que privilegiam a qualificação técnica imediata em detrimento da formação cidadã e emancipatória.

O objetivo geral do estudo consiste em avaliar como a abordagem crítica na Educação Profissional e Tecnológica contribui para a construção da consciência social e política dos estudantes, investigando os desafios enfrentados pelos docentes na mediação entre a formação técnica e uma educação omnilateral. Para tanto, o trabalho se desdobra em objetivos específicos, como: analisar práticas interdisciplinares e colaborativas que favoreçam uma educação crítica;

discutir as tensões entre as exigências do mercado e a formação emancipatória; identificar metodologias pedagógicas que conciliam a qualificação técnica com a formação humanizadora; examinar a influência da formação inicial e continuada de docentes em sua atuação como mediadores críticos; e, por fim, investigar como o Proeja pode fortalecer a integração curricular e ampliar a consciência social e política dos estudantes.

A justificativa desta pesquisa ancora-se na necessidade de compreender a EPT não apenas como resposta às demandas produtivas, mas como prática social que articula dimensões técnicas, culturais e políticas. A tradição da teoria Trabalho-Educação reforça que a formação profissional não pode restringir-se ao adestramento técnico, mas deve considerar o trabalhador em sua totalidade, inserido em relações históricas e sociais que determinam sua existência. Além disso, a relevância deste estudo encontra respaldo em marcos legais importantes, como a Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu artigo 205 a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que regulamenta a educação brasileira em suas diferentes modalidades; o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que prevê a expansão da oferta da EPT com qualidade e equidade; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reforça o caráter inclusivo da escola. Destaca-se ainda o Decreto nº 5.840/2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), consolidando a perspectiva da formação integrada e omnilateral como princípio educativo.

A relevância social desta pesquisa também se expressa na valorização das lutas históricas pela educação como direito público subjetivo, assegurado por legislações e políticas educacionais que buscaram superar desigualdades estruturais. Reconhecer que a educação profissional deve integrar saberes técnicos, científicos, culturais e políticos é fundamental para pensar uma EPT democrática, inclusiva e emancipatória. Nesse sentido, ao valorizar princípios como diversidade, equidade e alteridade, reafirma-se que a superação do tecnicismo e da fragmentação curricular depende de práticas pedagógicas dialógicas, interdisciplinares e humanizadoras, capazes de respeitar as trajetórias de vida dos estudantes e ampliar sua participação social.

Assim, ao investigar as possibilidades e limites da abordagem crítica na Educação Profissional e Tecnológica, este estudo busca contribuir para o fortalecimento de práticas educativas que não apenas preparem para o trabalho, mas também formem cidadãos conscientes, críticos e engajados na transformação social. Ao defender a centralidade do educador como mediador crítico, inspirado em Freire (1996), e a importância da interdisciplinaridade como estratégia de integração

entre saberes, reafirma-se a EPT como espaço estratégico de democratização do conhecimento, de construção da cidadania e de efetivação de uma educação emancipadora.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo se ancora na perspectiva histórico-crítica da educação, uma tradição teórica que compreende o fenômeno educativo como intrinsecamente ligado às contradições da sociedade de classes e à luta pela emancipação humana. Este referencial estrutura-se em quatro eixos centrais, articulados entre si, para analisar a formação integral e inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

2.1. Trabalho como Princípio Educativo: A Superação da Dualidade na Formação Humana

A fundamentação ontológica e histórica da relação entre trabalho e educação é o pilar deste estudo. Partimos da concepção marxista de que o trabalho é a atividade fundante do ser social (Marx, 1980), e, portanto, deve ser o princípio organizador do processo educativo, e não seu fim utilitarista.

Saviani (2007) é central nesta discussão, ao defender que a educação, na sociedade capitalista, está permanentemente tensionada entre a função de reprodução da força de trabalho e a potencialidade de ser instrumento de crítica e transformação. Sua teoria histórico-crítica propõe a "pedagogia histórico-crítica" justamente como um meio para superar a "pedagogia tradicional" e a "pedagogia nova", articulando o acesso ao saber sistematizado (conteúdos clássicos) com a compreensão crítica da realidade social.

Frigotto (2010) e Ciavatta (2005) ampliam essa discussão no contexto específico da EPT. Eles argumentam que a redução da educação profissional a um treinamento técnico (tecnicismo) é uma forma de alienação, que fragmenta o conhecimento e nega ao trabalhador o acesso à totalidade do saber. A defesa de uma "formação omnilateral", conceito que remete à ideia de desenvolvimento pleno e multidimensional do indivíduo, contrapõe-se à lógica da formação unilateral para o mercado. A proposta de uma EPT integrada, onde a formação técnica dialoga permanentemente com a formação humana, científica e cultural, emerge como projeto pedagógico contra-hegemônico.

Ciavatta (2005) acrescenta que a formação integral só é possível quando se rompe a histórica dualidade entre educação geral e profissional, integrando conhecimentos científicos, técnicos e culturais. Ramos (2010) reforça que o ensino médio integrado deve assegurar uma educação omnilateral, que forme cidadãos autônomos e críticos. Assim, a formação integral na EPT não pode

restringir-se ao acúmulo de competências técnicas, mas deve contemplar também a emancipação humana.

Nessa direção, autores como Manacorda (2010) e Marx (1980) já apontavam que o trabalho, em sua essência, é atividade formativa e criadora, não podendo ser reduzido à alienação capitalista. Quando apropriado pedagogicamente, o trabalho possibilita ao estudante não apenas adquirir competências técnicas, mas também compreender as condições históricas de sua produção, desenvolvendo consciência crítica e autonomia intelectual.

2.2. A Educação Profissional como Direito: Marcos Legais e a Luta por uma Escola Democrática e Inclusiva

A concepção de educação como direito público subjetivo e dever do Estado, consagrada na Constituição Federal de 1988 (artigos 205 e 206), fornece o arcabouço jurídico fundamental para se pensar uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) verdadeiramente inclusiva e emancipatória. Este eixo analisa como os marcos legais podem ser mobilizados para sustentar uma prática pedagógica que supere a visão restrita de formação exclusivamente para o mercado de trabalho e abrace a perspectiva da formação humana integral.

O direito à educação profissional não se dissocia dos demais direitos sociais. A própria Constituição, em seu artigo 6º, elenca a educação, o trabalho e a profissionalização como direitos sociais fundamentais, indicando a necessária articulação entre eles. Assim, a EPT de qualidade não pode ser concebida como mero adestramento técnico, mas como processo que amplia as capacidades de leitura crítica do mundo e de intervenção qualificada na realidade social e produtiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) são documentos estruturantes, pois estabelecem a EPT como uma modalidade educacional que deve articular-se com a educação básica, garantindo qualidade e equidade. A LDB, em seu artigo 39, já atualizado, afirma que a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. O Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta a LDB neste aspecto, abre a possibilidade concreta de integração entre o ensino médio e a educação profissional, superando o modelo exclusivamente concomitante ou sequencial.

Nesse contexto, o Decreto nº 5.840/2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), emerge como um instrumento legal de extraordinária relevância. O programa materializa

juridicamente o princípio da integração curricular e da formação omnilateral ao exigir, em seu artigo 4º, a construção prévia de um projeto pedagógico integrado único. Mais do que somar cargas horárias, o Proeja impõe um desafio epistemológico: a articulação orgânica entre formação geral e formação profissional, considerando as especificidades dos jovens e adultos trabalhadores. O parágrafo único do artigo 5º do decreto orienta, ainda, que as áreas profissionais escolhidas devem considerar as demandas locais e regionais, vinculando a formação profissional a estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural dos territórios.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015) é outro pilar crucial desse edifício legal. Ao transformar a inclusão não em uma concessão, mas em um direito subjetivo, a lei exige que a escola se adapte para garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos. O artigo 28 da referida lei impõe ao poder público o dever de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como a oferta de profissionais de apoio e tecnologias assistivas. Recentemente, o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforçou esse compromisso ao determinar a transversalidade da educação especial em todas as etapas e modalidades, incluindo a EPT, com a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) de forma complementar à escolarização.

Entretanto, a existência de um arcabouço legal avançado não garante, por si só, sua efetiva implementação. A distância entre o texto normativo e a realidade escolar ainda é marcada por desafios estruturais: financiamento inadequado, infraestrutura precária, formação docente insuficiente para atuar na perspectiva inclusiva e na integração curricular, além das profundas desigualdades socioeconômicas que marcam a sociedade brasileira. A garantia de vagas em cursos de EPT, especialmente para públicos historicamente excluídos como jovens e adultos trabalhadores e pessoas com deficiência, exige políticas públicas permanentes e monitoramento social constante.

Esses dispositivos legais, quando interpretados à luz da teoria crítica, deixam de ser meras formalidades burocráticas e se transformam em poderosas ferramentas de luta por uma escola verdadeiramente democrática. Advogados, gestores públicos, educadores e movimentos sociais podem e devem acionar o Judiciário e as instâncias de controle social para exigir o cumprimento da legislação, transformando o direito posto em direito efetivado. A construção de uma EPT inclusiva e emancipatória passa, necessariamente, pela apropriação crítica desses marcos legais e pela mobilização coletiva em torno de sua concretização, afirmando a educação profissional não como favor ou política compensatória, mas como direito inalienável de todos os cidadãos e cidadãs brasileiros.

2.3. Inclusão, Diversidade e Alteridade: Para Além do Acesso e da Acessibilidade

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), enquanto modalidade educacional que articule trabalho, ciência e tecnologia, conforme previsto no artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), carrega o potencial de ser um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, para que esse potencial se concretize, é imperativo aprofundar a discussão sobre inclusão para além das dimensões meramente formais ou instrumentais, superando visões reducionistas que limitam o direito à educação a vagas e rampas.

Nesse sentido, a contribuição de Freitas (2023) revela-se fundamental ao diferenciar com precisão conceitual os termos acesso, acessibilidade e inclusão, frequentemente tratados como sinônimos no debate educacional. Para o autor, acesso diz respeito ao ingresso no sistema educacional; acessibilidade refere-se às condições materiais, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que permitem a utilização dos espaços e recursos; já a inclusão implica a transformação profunda do ecossistema educacional para que todos os sujeitos possam participar, aprender e desenvolver-se plenamente. Sua crítica contundente ao "modelo homogeneizador" de ensino, que insiste em enquadrar os estudantes em padrões pré-estabelecidos de aprendizagem e comportamento, reforça a urgência de práticas pedagógicas dialógicas, fundadas na escuta ativa, na empatia e no reconhecimento das trajetórias singulares de cada educando. O autor conclui que "na singularidade da inclusão, reside a possibilidade de projetar a escola como ecossistema inclusivo".

Esta concepção de inclusão, ancorada na transformação estrutural da escola, dialoga diretamente com o princípio filosófico da alteridade, o reconhecimento do outro em sua absoluta singularidade e dignidade. A esse respeito, Santos (2006) oferece uma contribuição seminal ao propor a noção de "construção intercultural da igualdade e da diferença". O sociólogo português argumenta que a verdadeira igualdade não se obtém pela homogeneização ou pela assimilação dos diferentes a um padrão dominante, mas sim pelo direito à diferença e pelo reconhecimento de que "temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza". Nessa perspectiva, a inclusão autêntica opera pelo princípio da equidade: assegurar oportunidades iguais a todos, o que pode exigir tratamentos diferenciados para aqueles que historicamente foram alijados de seus direitos.

É importante ressaltar que esse entendimento encontra respaldo no ordenamento jurídico brasileiro. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 28, incumbe ao poder público a responsabilidade de "assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar" um sistema

educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o "aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem". O termo "participação" no texto legal é especialmente significativo, pois vai além da presença física e alcança a dimensão do envolvimento efetivo e da voz ativa dos estudantes no processo formativo. No âmbito específico da EPT, o Decreto nº 5.840/2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), já apontava para essa direção ao exigir, em seu artigo 4º, a construção de um projeto pedagógico integrado que considere as características e necessidades específicas do público da EJA.

Nesse sentido, a inclusão na EPT, sob uma ótica crítica e emancipatória, não pode se esgotar na matrícula de estudantes com deficiência ou na disponibilização de recursos de acessibilidade, embora estes sejam passos necessários e inegociáveis. Ela implica uma reestruturação curricular e relacional que valorize a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, de geração e de trajetórias de vida como elementos intrínsecos e enriquecedores do processo formativo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar a diversidade como competência geral da educação básica, uma dimensão transversal que deve permear todas as práticas pedagógicas, promovendo uma educação alinhada aos princípios de respeito à pluralidade e valorização das diferenças. Assim, uma EPT verdadeiramente democrática é aquela que não apenas acolhe a diversidade, mas a coloca no centro do projeto formativo, formando trabalhadores-cidadãos capazes de atuar crítica e eticamente em um mundo plural.

2.4. O Papel do Educador como Mediador Crítico e a Práxis Transformadora

A figura do educador é radicalmente redefinida na perspectiva de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) emancipatória. Inspirado em Paulo Freire (1996), o professor na EPT deixa de ser um "bancário" do conhecimento, que deposita informações técnicas nos estudantes, para assumir o papel de mediador crítico do processo de ensino-aprendizagem. Ao abrir sua obra "Pedagogia da Autonomia" com a assertiva de que "não há docência sem discência" (FREIRE, 1996, p. 13), o autor já aponta para a superação da dicotomia entre quem ensina e quem aprende, reconhecendo a natureza dialógica e processual da educação. Essa perspectiva encontra eco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), cujo artigo 13 estabelece que os docentes devem "participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino" e "zelar pela aprendizagem dos alunos", incumbências que demandam precisamente uma postura reflexiva, coletiva e comprometida com a efetiva aprendizagem de todos (BRASIL, 1996).

Aprofundando essa visão, o teórico crítico Henry Giroux (1997) contribui com a noção do professor como um "intelectual transformador". Para Giroux, os educadores não devem ser vistos como meros executores de currículos e pacotes pedagógicos, mas como agentes capazes de questionar as relações de poder que estruturam o conhecimento e a escola. Na EPT, essa perspectiva é fundamental: o professor, ao assumir-se como intelectual, problematiza com os estudantes a realidade do mundo do trabalho, as contradições do sistema produtivo e as possibilidades de atuação profissional comprometida com a justiça social. Essa postura exige uma prática pedagógica que articule rigorosamente o saber técnico com a análise crítica das condições sociais, históricas e políticas em que esse saber é produzido e aplicado.

Freire (1996, p. 47) complementa essa ideia ao afirmar que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Tal princípio torna-se central na EPT quando se considera que o domínio técnico desprovido de compreensão crítica reduz o estudante a mero executor de tarefas, em vez de formá-lo como sujeito capaz de intervir criativa e eticamente nos processos produtivos. Essa exigência é reforçada pelo marco legal da educação profissional: a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, determina em seu artigo 6º que a EPT deve considerar "a diversidade e as peculiaridades regionais, culturais, étnicas, bem como as necessidades das pessoas com deficiência", exigindo do educador uma prática pedagógica flexível, inclusiva e contextualizada (BRASIL, 2021).

Nascimento e Silva (2020) aplicam essa visão freireana especificamente à educação profissional, destacando que o docente deve articular os saberes técnico-científicos com os saberes pedagógicos e políticos. Sua atuação é entendida como uma práxis, ação reflexiva e transformadora sobre o mundo que tem o potencial de fomentar nos estudantes não apenas competências profissionais, mas uma consciência social e política capaz de intervir criticamente na realidade. Para os autores, o educador da EPT não pode limitar-se a transmitir conteúdos técnicos atualizados; deve, sobretudo, criar condições para que os educandos compreendam a historicidade do conhecimento, as relações de poder que permeiam o mundo do trabalho e as possibilidades de atuação profissional comprometida com a transformação social.

A formação continuada do professor da EPT, nessa perspectiva, assume caráter permanente e crítico. O artigo 40 da LDB já previa que a educação profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), por sua vez, estabelece na Meta 16 a necessidade de "formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da

educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2014). Essa meta adquire contornos específicos na EPT, modalidade que demanda do educador domínio não apenas pedagógico, mas também técnico-científico atualizado e sensibilidade para dialogar com diferentes trajetórias formativas e experiências de trabalho.

A Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, já apontava, em seu artigo 14, que os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem ter "seus currículos estruturados de modo a considerar a formação humana integral e a integração curricular dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e do trabalho como princípio educativo" (BRASIL, 2012). Tal diretriz impõe ao educador o desafio de superar a fragmentação disciplinar e construir práticas pedagógicas integradoras, que articulem teoria e prática, formação geral e formação técnica, saberes escolares e saberes do trabalho.

Por fim, cabe destacar que a práxis transformadora do educador na EPT materializa-se no cotidiano da sala de aula, nos laboratórios, nos espaços de estágio e nas relações estabelecidas com a comunidade. Como nos lembra Freire (1996, p. 23), em passagem profundamente humana de sua obra, "às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor". O gesto de reconhecimento, de acolhimento, de desafio epistemológico, de confiança na capacidade do outro tudo isso compõe a complexa tessitura de uma docência comprometida com a autonomia e a emancipação. Nesse sentido, formar para o trabalho não é apenas habilitar tecnicamente; é, fundamentalmente, formar para a vida digna, para a participação social qualificada e para a contínua reinvenção de si e do mundo.

2.5. Interdisciplinaridade e Currículo Integrado: Estratégias para uma Formação Omnilateral

Por fim, a materialização didática dos princípios de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) emancipatória ocorre por meio da interdisciplinaridade e do currículo integrado. Japiassu (1976) e Fazenda (2011) fornecem as bases epistemológicas para superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques, propondo uma reorganização curricular que rompa com a lógica enciclopédica e compartimentada herdada do século XIX. A interdisciplinaridade, para Fazenda (2011, p. 17), é compreendida não como uma simples justaposição de conteúdos, mas como uma "atitude de abertura e diálogo" que exige humildade intelectual, disponibilidade para a

escuta e colaboração efetiva entre os educadores. Trata-se, portanto, de um princípio metodológico que reflete uma concepção de conhecimento como totalidade em movimento, na qual as fronteiras disciplinares não são abolidas, mas articuladas em torno de objetos complexos de estudo.

Essa perspectiva encontra respaldo no ordenamento jurídico brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 35-A, incluído pela Lei nº 13.415/2017, estabelece que o currículo do ensino médio deve garantir "a formação integral do aluno, de modo a assegurar o desenvolvimento das suas potencialidades e o preparo para o trabalho e para a cidadania" (BRASIL, 1996). O mesmo dispositivo legal prevê a possibilidade de organização curricular integrada, que articule a formação geral com a educação profissional técnica de nível médio. Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, reforça em seu artigo 10 a necessidade de que os cursos de EPT sejam "organizados por meio de itinerários formativos integrados ao ensino médio, quando for o caso, ou em articulação com a educação básica, observando a integração curricular entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais, culturais e do trabalho" (BRASIL, 2021).

Ramos (2010) e o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007b) concretizam essa ideia no campo da EPT através da defesa do currículo integrado. Este modelo propõe a superação da histórica separação entre "educação para o pensar" (ensino médio) e "educação para o fazer" (ensino técnico), articulando formação geral, científica, tecnológica e específica a partir do eixo trabalho como princípio educativo. O currículo integrado é, portanto, a expressão pedagógica do projeto de formação omnilateral, pois busca desenvolver todas as dimensões do ser humano intelectual, física, afetiva, ética e estética de forma indissociável.

Santomé (1998) oferece uma contribuição fundamental ao discutir o currículo integrado como alternativa à organização disciplinar fragmentada, propondo que os conteúdos sejam organizados em torno de eixos articuladores que superem a lógica enciclopédica e compartimentada. Para o autor, a integração curricular não se reduz à justaposição de disciplinas, mas exige uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas, que passa pela construção de temas geradores e pela articulação entre conhecimentos científicos, saberes populares e experiências concretas dos educandos.

Nessa mesma direção, Frigotto (2018) situa o currículo integrado no horizonte da formação omnilateral, concebendo-o como instrumento de superação da dualidade estrutural que historicamente separou a formação intelectual para as elites da formação técnica para as classes trabalhadoras. Para o autor, a integração curricular, quando sustentada no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, possibilita que os estudantes não apenas

dominem saberes técnicos, mas compreendam as relações sociais de produção e desenvolvam uma consciência crítica capaz de intervir na realidade. Essa perspectiva encontra respaldo no ordenamento legal brasileiro, especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), que estabelecem a formação humana integral e a integração entre conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e do trabalho como eixos estruturantes dos currículos da EPT.

No plano normativo, essa orientação já estava presente na Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O artigo 14 da referida resolução estabelece que os currículos da EPT devem ser "estruturados de modo a considerar a formação humana integral e a integração curricular dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e do trabalho como princípio educativo" (BRASIL, 2012). Mais adiante, o artigo 17 reforça que a prática pedagógica deve "articular a teoria com a prática, considerando o desenvolvimento de competências profissionais que contemplem a formação ética, cidadã e a autonomia intelectual dos educandos" (BRASIL, 2012). Esses dispositivos indicam que o currículo integrado não é apenas uma opção metodológica, mas um imperativo legal para a EPT.

Deste modo, o currículo integrado e a interdisciplinaridade representam a expressão pedagógica do projeto de formação omnilateral. Eles são os instrumentos por meio dos quais a EPT pode romper com a lógica dualista que a marcou historicamente e afirmar-se como um espaço de formação integral, crítica e emancipatória. Ao articular os saberes do trabalho com os conhecimentos científicos, as expressões culturais e os valores éticos, o currículo integrado possibilita que os estudantes não apenas aprendam a fazer, mas compreendam o contexto social em que fazem, as relações de poder que estruturam o mundo do trabalho e as possibilidades de agir para transformá-lo. Esta estrutura teórica, articulando os fundamentos epistemológicos, os marcos legais e as contribuições da produção acadêmica, fornece as lentes analíticas necessárias para examinar criticamente as possibilidades e os desafios de uma Educação Profissional e Tecnológica verdadeiramente integral e inclusiva.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, conforme definida por Marconi e Lakatos (2017, p. 62), que a caracterizam como "um tipo específico de produção científica: é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos". Assim, este trabalho apoia-se na análise e sistematização de produções acadêmicas, livros, artigos científicos, documentos legais e

demais fontes relevantes que oferecem sustentação teórica e permitem contextualizar o problema de estudo à luz das discussões contemporâneas sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com abordagem descritiva, voltada à compreensão dos significados, processos e desafios que permeiam a prática educativa crítica na EPT. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 185), a pesquisa qualitativa “interessa-se mais pelo processo do que pelo resultado, e busca compreender os significados que os atores atribuem às suas ações e ao seu contexto”. Essa perspectiva possibilita investigar de que maneira a abordagem crítica contribui para a formação da consciência social e política dos estudantes, bem como analisar os desafios enfrentados pelos educadores nesse processo.

A abordagem descritiva, conforme Gil (2017), busca registrar, analisar e interpretar os fenômenos sem a manipulação de variáveis, observando os fatos como ocorrem naturalmente. Nessa direção, a pesquisa qualitativa e descritiva, como destacam Minayo (2012) e Bogdan e Biklen (1994), prioriza a compreensão profunda dos fenômenos sociais, considerando a realidade como um campo dinâmico de significados e interações.

Dessa forma, a presente investigação será desenvolvida por meio de revisão sistemática da literatura e análise documental de leis, diretrizes e materiais pedagógicos, com o objetivo de articular os referenciais teóricos da educação crítica às práticas da Educação Profissional e Tecnológica. Essa metodologia permitirá construir uma base conceitual sólida, capaz de oferecer sustentação teórica e subsidiar reflexões acerca das práticas educativas emancipatórias.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

A análise dos referenciais teóricos e dos marcos legais apresentados até aqui evidencia que a consolidação de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) crítica, integral e inclusiva depende da articulação entre diferentes dimensões epistemológicas, políticas e pedagógicas. Nesta seção, discutem-se os principais achados da pesquisa bibliográfica, organizados em eixos temáticos que emergiram da revisão sistemática da literatura e da análise documental. Busca-se, assim, aprofundar a compreensão sobre como a abordagem crítica se manifesta nas práticas educativas da EPT, examinando as tensões entre trabalho e educação, as contradições das políticas públicas, o papel mediador do educador, os fundamentos da inclusão para além do acesso, e as estratégias curriculares como a interdisciplinaridade e o currículo integrado que viabilizam uma formação omnilateral, com especial atenção ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

4.1. Relação entre trabalho e educação EPT

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem sido alvo de intensos debates, especialmente no que diz respeito à sua vinculação com o mundo do trabalho. Em um cenário marcado pela valorização da empregabilidade e pela lógica mercadológica, prevalece uma tendência de redução da EPT à mera qualificação técnica. No entanto, autores como Lopes (2017), Soares (2019) e Figueiredo (2020) argumentam que é necessário compreender a EPT como um processo formativo integral, que ultrapasse a adaptação às demandas do mercado.

Essa perspectiva encontra respaldo em uma tradição teórica que remonta a Marx (1980) e que, no campo educacional brasileiro, é desenvolvida por Saviani (2007), para quem o trabalho é o princípio educativo por excelência, pois, ao mesmo tempo em que funda a existência social, pode converter-se em instrumento de crítica à alienação capitalista. Nessa esteira, Frigotto (2010) e Ciavatta (2005) defendem que a EPT não pode restringir-se ao treinamento para funções específicas, sob pena de reforçar a dualidade estrutural entre formação para o pensar e formação para o fazer. A proposta de um ensino médio integrado, conforme Ramos (2010), materializa a tentativa de romper com essa dualidade ao articular formação geral e profissional sob o eixo do trabalho como princípio educativo.

O ordenamento jurídico brasileiro avança na direção dessa concepção ao estabelecer marcos que vinculam a EPT à formação humana integral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 39, atualizado, define a educação profissional e tecnológica como aquela que “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. O Decreto nº 5.154/2004, ao regulamentar a organização da EPT no ensino médio, possibilita a integração curricular, superando o modelo exclusivamente concomitante ou sequencial. Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 1/2021, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, reforça, em seu artigo 6º, que os cursos devem considerar a diversidade e as necessidades dos sujeitos, bem como promover a formação ética e cidadã.

Para além dos marcos normativos, a efetivação dessa perspectiva depende da formação e da práxis docente. Nascimento e Silva (2020) destacam que o educador da EPT deve atuar como mediador crítico, articulando saberes técnico-científicos, pedagógicos e políticos em um movimento de práxis transformadora. Lorenzet e Andreolla (2020) complementam essa visão ao afirmarem que a formação do professor da EPT precisa ancorar-se em um compromisso ético com a classe trabalhadora e estruturar-se a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão, integrando ciência, cultura e tecnologia. Essa articulação favorece práticas pedagógicas que desenvolvem não apenas competências técnicas, mas também a criticidade, a autonomia e a capacidade de intervenção social, em contraposição à formação aligeirada e à instrumentalização do sujeito para o mercado.

Assim, a EPT, quando orientada pela concepção de trabalho como princípio educativo, assume um papel estratégico na construção de uma educação emancipadora, comprometida com a justiça social e com a formação omnilateral dos estudantes. Essa compreensão exige o enfrentamento das pressões do setor produtivo e a defesa intencional de políticas públicas que assegurem condições efetivas para a integração curricular, a valorização docente e a participação democrática no cotidiano escolar.

4.2. Políticas educacionais e suas influências na EPT

As políticas educacionais voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) são constantemente atravessadas por tensões entre interesses econômicos, sociais e culturais. Enquanto algumas políticas são direcionadas para suprir as demandas imediatas do mercado de trabalho, priorizando a formação de trabalhadores qualificados e tecnicamente aptos, outras visam promover uma educação mais ampla, que considere também a formação cidadã e o desenvolvimento crítico dos indivíduos.

Conforme argumenta Frigotto (2010), políticas educacionais que enfatizam exclusivamente a qualificação para o trabalho tendem a adotar um modelo tecnicista e fragmentado de ensino. Esse modelo visa principalmente preparar a mão de obra para funções específicas, desconsiderando a necessidade de uma formação integral que promova a compreensão crítica do sujeito sobre sua realidade social e econômica. A ênfase na instrumentalização do ensino, portanto, favorece interesses produtivistas, que frequentemente ignoram aspectos culturais e sociais fundamentais para a emancipação dos sujeitos.

Em contrapartida, autores como Ciavatta (2005) defendem uma concepção de EPT que articule os conhecimentos científico, tecnológico e cultural, promovendo uma formação que vá além da mera capacitação técnica. Para Ciavatta (2005), a EPT deve possibilitar o desenvolvimento integral do sujeito, preparando-o não apenas para o exercício profissional, mas também para a cidadania ativa e crítica. Essa perspectiva se alinha a uma visão de educação como prática social emancipadora, capaz de contribuir para a transformação das realidades econômicas e sociais.

A coexistência dessas abordagens conflitantes evidencia o desafio das políticas educacionais na EPT: conciliar a preparação técnica para o mercado de trabalho com uma formação que desenvolva também competências críticas e sociais. Isso implica na elaboração de políticas que considerem as demandas do setor produtivo sem desconsiderar o papel da educação como promotora de desenvolvimento humano integral.

4.3. Educador como Mediador Crítico na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

De acordo com a perspectiva crítica na EPT, defendida por Nascimento e Silva (2020), fundamentada no conceito que a formação técnica não deve ser separada das questões sociais, políticas e econômicas que estruturam o mundo do trabalho. Considerando que a educação, nesse sentido, deve transcender a mera preparação para a ocupação de postos de trabalho, e promover a autonomia dos estudantes e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as relações de poder e as condições de trabalho.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é caracterizada por uma proposta educativa que busca articular o conhecimento científico, tecnológico, cultural e social, preparando os estudantes para o mundo do trabalho e para o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2008). Nessa perspectiva, o educador assume um papel central como mediador crítico, responsável por promover práticas pedagógicas que transcendam a mera transmissão de conteúdos técnicos e operacionais.

A fundamentação pedagógica para essa mediação crítica encontra em Paulo Freire (1996) um de seus principais expoentes. Para o autor, o educador não deve atuar como um “bancário” que deposita conhecimentos nos educandos, mas como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, que incentiva a reflexão, o questionamento e a construção compartilhada do saber. A educação, nessa perspectiva, é um ato dialógico, no qual educador e educando se reconhecem como sujeitos do processo, considerando suas realidades sociais, culturais e históricas. Essa abordagem se contrapõe à visão tradicional e fragmentada do ensino, que reduz o conhecimento a um conjunto de informações estáticas a serem memorizadas.

Nesse sentido, autores como Kuenzer (2017) e Machado (2008) destacam que a docência na EPT requer um perfil híbrido, que articule domínio de conhecimentos específicos da área técnica com competências pedagógicas e uma visão crítica do mundo do trabalho. Kuenzer (2017) alerta que a fragmentação entre formação geral e profissional, historicamente presente na educação brasileira, tende a reproduzir no espaço escolar a divisão social do trabalho, cabendo ao educador romper com essa lógica por meio de práticas integradoras e contextualizadas.

A materialização dessa mediação crítica no cotidiano escolar exige, ainda, o reconhecimento da alteridade e a construção de relações dialógicas que valorizem os saberes e experiências dos estudantes. Como lembra Freire (1996, p. 23), “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”. O gesto de acolhimento, de desafio epistemológico, de confiança na capacidade do outro compõe a complexa tessitura de uma docência comprometida com a autonomia e a emancipação. Formar para o trabalho, sob essa ótica, não é apenas habilitar tecnicamente, mas fundamentalmente formar para a vida digna, para a participação social qualificada e para a contínua reinvenção de si e do mundo.

4.4. Educação Inclusiva, Diversidade e Alteridade na EPT

A reflexão sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) precisa dialogar com o compromisso da escola inclusiva, que reconhece a pluralidade dos sujeitos e busca superar práticas historicamente segregadoras. Nesse sentido, Marcos Cezar de Freitas (2023) alerta para o equívoco de tratar “acesso, acessibilidade e inclusão” como sinônimos, quando, na realidade, cada categoria possui especificidades epistemológicas, pedagógicas e políticas. A inclusão, diferentemente, não se reduz ao ingresso ou à adaptação de recursos, mas implica a construção da escola como um verdadeiro “ecossistema inclusivo” (FREITAS, 2023, p. 3), onde as diferenças convivem em complementaridade. Essa concepção desafia o modelo homogeneizador de ensino e exige práticas dialógicas que valorizem a escuta, a empatia e o reconhecimento mútuo.

Do ponto de vista legal, a educação inclusiva é amparada por um conjunto de normativas, como a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 estabelece a educação como direito de todos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que prevê o atendimento educacional especializado; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura condições de acesso e permanência com igualdade de oportunidades. Além disso, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabelece metas específicas para a inclusão educacional.

A diversidade cultural, étnica, social e de trajetórias de vida deve ser compreendida como potência formativa, e não como obstáculo. Nesse contexto, a alteridade torna-se um princípio pedagógico fundamental: reconhecer o outro em sua singularidade é condição para que a EPT se afirme como espaço democrático e emancipador. Como destaca Freitas (2023, p. 14), inclusão significa “convivialidade em si, dimensão da internalidade já em processo, já conquistada, já revelando a complexidade das diferenças quando juntas”. Essa concepção desafia o modelo homogeneizador de ensino e exige práticas dialógicas que valorizem a escuta, a empatia e o reconhecimento mútuo.

A concepção de inclusão na EPT, portanto, deve estar intrinsecamente vinculada ao princípio da equidade, que busca garantir condições justas de acesso, permanência e sucesso escolar, respeitando as necessidades e circunstâncias específicas de cada sujeito. Como ressaltam Santos (2006) e Farinon (2018), reconhecer a pluralidade humana exige compreender que não basta assegurar igualdade formal; é necessário criar condições efetivas para que todos possam usufruir dos mesmos direitos, ainda que partindo de pontos distintos. Isso implica repensar o currículo, a organização pedagógica e as relações institucionais, de modo a romper com o caráter excludente da

escola tradicional, que historicamente privilegiou determinados grupos sociais em detrimento de outros.

Nesse horizonte, a alteridade e a empatia constituem fundamentos práticos para a construção de uma EPT inclusiva e transformadora. Mais do que inserir o sujeito em um espaço já estruturado, trata-se de transformar o próprio ambiente escolar em um espaço de convivência democrática, onde diferenças culturais, de gênero, de etnia, de geração ou de condição social não sejam vistas como barreiras, mas como elementos constitutivos do processo formativo. A educação inclusiva, nesse sentido, não é apenas uma exigência legal prevista na Constituição Federal de 1988, na LDB (Lei nº 9.394/1996) e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), mas também uma prática ética e política, voltada à promoção da justiça social e à emancipação dos sujeitos, reafirmando a EPT como um direito humano e um instrumento de cidadania.

4.5. Trabalho Docente e Atendimento a Estudantes com Necessidades Específicas

O trabalho docente na EPT deve se articular às demandas dos estudantes com necessidades específicas, superando concepções assistencialistas ou restritas à adaptação técnica. Para Freitas (2023, p. 6), muitas vezes a chamada “inclusão de fato” é confundida com a simples disponibilização de recursos de acessibilidade, quando, na verdade, ela exige mediações institucionais e pedagógicas capazes de transformar o processo educativo. Isso implica compreender que o papel do educador vai além da transmissão de conteúdos técnicos: ele é mediador de experiências, responsável por identificar barreiras e criar condições para que todos participem ativamente da vida escolar.

Além disso, a proposta de design universal, reelaborada nos termos do “pluriverso” (Escobar, 2018, apud Freitas, 2023, p. 9), amplia a concepção de inclusão ao enfatizar que não se trata apenas de desenhar recursos para todos, mas de “fazer com todos”, reconhecendo a radical interdependência das relações humanas. Nesse horizonte, a docência inclusiva deve considerar que “inclusão não é a conquista do direito de entrar, isso é acesso; tampouco é base tecnológica para usar, isto é acessibilidade. Inclusão é intervenção permanente no todo” (Freitas, 2023, p. 14).

Dessa forma, o compromisso do docente da EPT com a inclusão significa promover práticas que fortaleçam a autonomia, a cidadania e a autoestima dos estudantes, assegurando que a escola seja espaço de convivência plural. A alteridade, nesse processo, deixa de ser apenas um princípio ético para se tornar prática pedagógica cotidiana, em que cada estudante é reconhecido como sujeito histórico e parte essencial de um projeto de educação emancipadora.

4.6. Interdisciplinaridade e Abordagens Colaborativas na EPT

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) compromete-se com a formação integral dos sujeitos, buscando articular saberes científicos, técnicos, culturais e sociais. Nesse processo, A interdisciplinaridade e as práticas colaborativas se consolidam como dimensões fundamentais para a construção de uma aprendizagem significativa, integradora e crítica, conforme defendem Japiassu (1976) e Fazenda (2011), para quem a interdisciplinaridade possibilita a superação da fragmentação do conhecimento e a articulação entre teoria e prática, essencial na EPT.

Autores como Pinto e Santos (2021) destacam que a interdisciplinaridade na EPT não se limita à junção de conteúdos de diferentes disciplinas, mas configura-se como um processo dinâmico de construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, Japiassu (1976, p. 76) afirma que a interdisciplinaridade “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto”.

Para além da mera justaposição de saberes, a interdisciplinaridade visa à quebra das barreiras entre as disciplinas, promovendo um diálogo fecundo entre elas e superando a visão fragmentária do saber (Japiassu, 1976, p. 94). Tal abordagem potencializa a reflexão sobre as inter-relações entre técnica, ciência e sociedade, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência crítica e ativa. Conforme Fazenda (2011, p. 48), a interdisciplinaridade é antes de tudo uma atitude de abertura e diálogo entre os saberes, que exige “um constante exercício de humildade e reciprocidade” por parte dos educadores. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas colaborativas e projetos integradores na EPT, capazes de articular formação técnica e humanística. Além disso, a autora ressalta que “a interdisciplinaridade não se decreta, pratica-se” (Fazenda, 2011, p. 52), indicando que sua efetividade depende de ações concretas no cotidiano escolar, como a construção de currículos flexíveis e a formação docente continuada.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa perspectiva adquire especial relevância ao considerar os saberes prévios, as vivências e as trajetórias de vida dos educandos, valorizando suas experiências como ponto de partida para a aprendizagem e promovendo a articulação entre a formação técnica e uma compreensão ampliada da realidade social.

Estudos recentes evidenciam que práticas integradoras, quando fundamentadas em uma abordagem crítica e articuladas à realidade dos estudantes, favorecem o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de análise e da comunicação, promovendo o engajamento social e incentivando os educandos a assumirem um papel mais ativo e transformador na sociedade (Flôres, 2024). Nesse contexto, destacam-se práticas pedagógicas que vão além da transmissão de conteúdos, envolvendo os estudantes em metodologias que estimulam o pensamento reflexivo, a problematização de situações concretas e o engajamento em ações transformadoras, integrando o saber técnico à formação cidadã.

Além disso, as práticas integradoras desenvolvidas em contextos de Educação Profissional demonstram significativa contribuição para a promoção da autonomia e da iniciativa dos estudantes, bem como para o fortalecimento das relações entre a escola, a comunidade e os demais sujeitos envolvidos no processo educativo. Ao promover a interdisciplinaridade por meio de projetos e atividades colaborativas, tais práticas ampliam a confiança dos educadores na viabilidade de um trabalho pedagógico coletivo e articulado, reforçando a crença de que a integração entre os diferentes saberes é possível e necessária para uma formação mais humanizada e contextualizada (Cruz et al., 2015).

4.7. Educação Inclusiva e Proeja: o direito à formação integral na EPT

A educação inclusiva constitui um direito fundamental assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que afirma a igualdade de dignidade e direitos de todos os seres humanos, e pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 estabelece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Essa perspectiva é reforçada por legislações específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), além da Declaração de Salamanca (1994), que orienta os países a construírem sistemas educacionais inclusivos.

O Capítulo 1 do material “Práticas Educativas Inclusivas na EPT” evidencia que igualdade não deve ser compreendida como homogeneidade, mas como garantia de direitos em meio à diversidade humana. Para tanto, introduz conceitos fundamentais: diversidade, que remete às diferenças individuais e coletivas que compõem a sociedade; equidade, entendida como o tratamento diferenciado que assegura justiça social; e alteridade, como prática de reconhecimento e respeito ao outro em sua singularidade. Ademais, diferencia inclusão de integração, ao afirmar que integrar é apenas inserir fisicamente o sujeito no espaço escolar, enquanto incluir é transformar a escola para que todos possam participar plenamente do processo educativo.

No campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse debate ganha ainda mais relevância. A conquista da EJA como direito público subjetivo e sua consolidação como modalidade da Educação Básica resultaram das intensas mobilizações dos trabalhadores e movimentos sociais. Como destacam Paiva, Haddad e Soares (2019), a EJA emergiu como demanda da população marginalizada, exigindo não apenas o acesso à escolaridade, mas também uma educação emancipatória capaz de transformar a realidade social. Esse caráter emancipatório está em sintonia com o princípio da inclusão, que não se reduz a garantir acesso, mas requer

condições de permanência, valorização das trajetórias de vida e respeito às singularidades dos sujeitos.

Nesse contexto, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído pelo Decreto nº 5.478/2005 e regulamentado pelo Decreto nº 5.840/2006, representa um marco para a formação integrada. Essa proposta reafirma a educação como processo de desenvolvimento humano integral, articulando conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, tecnológicos e profissionais, em consonância com a concepção de trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007b). Essa concepção permite a superação da fragmentação entre saber e fazer, teoria e prática, aproximando a formação escolar das experiências concretas de vida e trabalho dos educandos.

A inserção do Proeja e do conceito de currículo integrado possibilita avançar no debate sobre a formação crítica na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma vez que, conforme defendem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a integração entre educação básica e profissional rompe com a lógica dualista que separa formação para o trabalho e formação humana, historicamente marcante na educação brasileira. Esse modelo integrado reconhece a diversidade dos sujeitos e suas condições concretas de existência, articulando saber técnico e saber emancipatório, na perspectiva do trabalho como princípio educativo (Saviani, 2005; Ramos, 2010).

Para Ramos (2010, p. 89), o currículo integrado na EPT “pressupõe a superação da fragmentação entre teoria e prática, entre conhecimento geral e específico, entre formação humana e técnica”, o que favorece uma educação omnilateral e crítica. Tal perspectiva converge com o entendimento de que a educação inclusiva exige não apenas a transformação estrutural do sistema educacional, mas também uma mudança cultural e pedagógica que permita reconhecer o valor das diferenças.

Nesse sentido, o Proeja, ao instituir a integração curricular, assume explicitamente o compromisso com uma formação que valorize as trajetórias de vida dos educandos, conforme estabelece o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007b), orientando-se pela “concepção de educação como processo de desenvolvimento humano integral, articulando conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, tecnológicos e profissionais”.

Nesse processo, o educador assume o papel de mediador dialógico, atuando na escuta sensível, respeitando as trajetórias de vida dos estudantes e promovendo a construção coletiva do conhecimento, à luz da pedagogia freireana, para quem a educação é um ato dialógico e político, capaz de promover a autonomia e a criticidade (Freire, 1996).

Portanto, ao articular os princípios da educação inclusiva – igualdade, diversidade, equidade e alteridade – com os fundamentos da EJA e do Proeja, reafirma-se a educação como um direito

humano, público e subjetivo, cujo objetivo central deve ser a formação omnilateral e emancipatória dos sujeitos. A Educação Profissional e Tecnológica, nesse sentido, configura-se como espaço estratégico para a efetivação de uma educação democrática, capaz de superar desigualdades históricas e promover justiça social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses elementos mostram que a superação da formação tecnicista na EPT está intrinsecamente ligada às lutas sociais e à afirmação do direito à educação como direito de cidadania, articulado ao desenvolvimento integral dos trabalhadores. Reconhecer a história da EJA e a importância do currículo integrado é fundamental para pensar uma educação que não se limite à empregabilidade, mas que contribua para a emancipação dos sujeitos.

Em síntese, a construção de uma Educação Profissional e Tecnológica que supere o viés puramente tecnicista depende de articular, de forma dialógica, três eixos fundamentais: a dimensão sociopolítica do trabalho, a intencionalidade das políticas educacionais e o protagonismo do educador como mediador crítico. Conforme apontado por Lopes (2017), Soares (2019) e Figueiredo (2020), é imprescindível resgatar a EPT como um processo educativo integral, que reconheça as lutas sociais e o direito à educação como vetor de cidadania e emancipação.

No plano das políticas públicas, deve-se avançar para além de iniciativas fragmentadas que respondem apenas a demandas imediatas de mercado, incorporando diretrizes capazes de promover currículos integrados e interdisciplinaridade (Ciavatta, 2005; Pinto & Santos, 2021). Isso significa privilegiar propostas que combinem conhecimentos técnico-científicos com saberes culturais e experiências de vida, especialmente na EJA/Proeja, onde a trajetória dos sujeitos deve ser elemento norteador do processo formativo.

Assim, ao articular os princípios da educação inclusiva – igualdade, diversidade, equidade e alteridade – com as conquistas históricas da EJA e a proposta de formação integrada do Proeja, reafirma-se que a Educação Profissional e Tecnológica não pode restringir-se à lógica instrumental do mercado. Pelo contrário, deve constituir-se como espaço de democratização do conhecimento e de valorização das trajetórias de vida dos trabalhadores, reconhecendo suas experiências como parte do processo educativo. A integração curricular, fundamentada no trabalho como princípio educativo, torna-se condição essencial para a efetivação de uma EPT crítica e omnilateral, capaz de formar sujeitos autônomos, conscientes de seus direitos e comprometidos com a transformação social.

Finalmente, o educador, à luz de Freire (1996) e de Nascimento e Silva (2020), assume o papel de agente libertador, chamando os estudantes ao questionamento das condições de trabalho e

à construção coletiva do saber. Somente assim a EPT poderá formar, lado a lado, competências profissionais e reflexões críticas sobre a realidade social, preparando trabalhadores não só aptos às exigências do mercado, mas também engajados na transformação de suas próprias vidas e comunidades. Essa conclusão parcial ressalta, portanto, a urgência de políticas e práticas pedagógicas que integrem técnica, cidadania e consciência crítica, alicerçando uma EPT verdadeiramente emancipadora.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base do Proeja. Brasília: MEC/SETEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. (Acesso em: 17 mar. 2026.)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 21 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021.

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, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm (Acesso em: 29 agosto 2025).

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CIAVATTA, M. *Educação Profissional e Trabalho: desafios contemporâneos*. Revista Brasileira de Educação, n. 28, p. 86-102, 2005.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CRUZ, Bruna Paula da et al. O Projeto Integrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Campus Itaperuna, RJ: uma experiência em integração e interdisciplinaridade. *Educação & Tecnologia*, v. 20, p. 45–58, 2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. (Acesso em: 29 agosto 2025.)

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. (Acesso em: 29 agosto 2025.)

FARINON, Maurício João. Ética, justiça e educação sob o enfoque da alteridade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 167, p. 204–224, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4687> (Acesso em: 06 setembro 2025).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, Adauto R. S. *Educação Profissional e Tecnológica: Desafios e Perspectivas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020.

FLÔRES, Migacir Trindade Duarte. O projeto integrador como prática pedagógica nos institutos federais e sua contribuição na formação humana integral dos estudantes. 2024. 242 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/275092/001200719.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
(Acesso em: 22 de Outubro de 2025)

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Marcos Cezar de. Inclusão, acesso e acessibilidade: categorias distintas em um campo conceitual comum. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e253828, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349253828>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica e ensino médio: a necessária superação da dualidade estrutural. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2003. p. 93-110.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais e na educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 45-68.

FRIGOTTO, G. *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: desafios e perspectivas*. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, p. 631-656, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LORENZET, Deloize; ANDREOLLA, Felipe. Formação de educadores para a educação profissional: a articulação ensino-pesquisa-extensão. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.6136>. (Acesso em: 20 maio 2025.)

LOPES, Eduardo L. A. *Educação Profissional e Tecnológica: Questões Contemporâneas*. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Brasília: INEP, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1: O processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Lemos de Sant'Anna. São Paulo: Difel Editorial, 1980.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Disponível em:
<https://archive.org/details/pesquisa-social-teoria-metodo-e-criatividade-maria-cecilia-de-souza-minayo-suely> (Acesso em: 23 agosto 2025).

NASCIMENTO, Francisco Paulo do; SILVA, Maria de Lourdes da. O educador na educação profissional: mediação crítica e práxis transformadora. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 15, n. 40, p. 168-186, maio/ago. 2020.

NASCIMENTO, Márcia Aparecida; SILVA, Roberto A. R. F. *Pedagogia Crítica e Educação Profissional: Diálogos Necessários*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos: uma história de lutas e conquistas*. São Paulo: Cortez, 2019.

PINTO, Aline C. M.; SANTOS, Valdir C. M. *A Integração do Currículo na Educação Profissional: Uma Abordagem Crítica*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2021.

PROSA – Formação de Profissionais para a EPT. *Práticas educativas inclusivas na EPT: teorias e didáticas*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/SETEC-MEC, 2024.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. In: *Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura*. Brasília: SECAD/MEC, 2010. p. 85-106.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-72.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. (Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOARES, Marilda L. M. *Desafios da Educação Profissional no Brasil Contemporâneo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.