



**INSTITUTO FEDERAL**

Goiano  
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**CIDADÃO TRABALHADOR: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO  
CIDADÃ DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA  
DO CEARÁ**

**WORKING CITIZEN: REFLECTIONS ON THE CITIZENSHIP  
EDUCATION OF STUDENTS IN VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL  
EDUCATION INTEGRATED WITH HIGH SCHOOL IN THE PUBLIC  
SCHOOL SYSTEM OF CEARÁ**

**Francisca Karla Ferreira de Queiroz<sup>1</sup>**  
Instituto Federal Goiano

**Wilciene Nunes do Vale<sup>2</sup>**  
Instituto Federal Goiano

**RESUMO.** A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como direito humano fundamental e atribuiu ao Estado a responsabilidade por sua efetivação, orientando-a para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Posteriormente, o Decreto nº 5.154/2004 instituiu a Educação Profissional e Tecnológica integrada ao ensino médio, reconhecida como modalidade da educação básica pela Lei nº 11.741/2008. No contexto cearense, a Lei nº 14.273/2008 criou as Escolas Estaduais de Educação Profissional com a finalidade de promover formação integral, técnica e cidadã. Contudo, tais instituições operam em meio a contradições, pois, embora proponham superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual, incorporam modelos de gestão orientados pelo desempenho, fundamentados na Tecnologia Empresarial Socioeducacional, que introduz princípios empresariais no campo educacional. Assim, este artigo objetiva refletir sobre a formação cidadã ofertada na Educação Profissional e Tecnológica integrada ao ensino médio na rede pública cearense, analisando os determinantes socioeconômicos e políticos que articulam a qualificação para o trabalho ao exercício da cidadania. Para tanto, adota-se abordagem qualitativa, com análise bibliográfica e documental, orientada pelo método dialético e fundamentada nos aportes de Saviani (2013), cuja pedagogia histórico-crítica compreende o trabalho como princípio educativo e defende a formação omnilateral dos sujeitos, articulando trabalho, ciência e cultura como mediações para a emancipação humana; de Marcuse (1979), que, ao criticar a racionalidade tecnológica na sociedade industrial avançada, evidencia como a técnica pode operar como instrumento de dominação, produzindo conformismo e restringindo a autonomia; e de Adorno (1995), que concebe a educação como espaço tensionado entre adaptação e emancipação, defendendo a formação da consciência crítica como condição para a resistência à razão instrumental e à reprodução das estruturas sociais. Os resultados indicam que, embora o marco legal reafirme o trabalho como princípio educativo e sustente a perspectiva de formação humana integral, evidenciam-se inflexões que sinalizam retrocessos, expressos no foco acentuado no desenvolvimento de competências e habilidades. Tal orientação suscita preocupações quanto à instrumentalização da educação das classes populares, direcionando-a à formação de mão de obra ajustada às demandas do mercado, sem assegurar, de forma consistente, condições para o exercício crítico e consciente da cidadania.

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará. Cursa especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano). E-mail: karlafqueiroz01@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9387-6949>

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (2014). Professora efetiva do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde. E-mail: wilcine.vale@ifgoiano.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2284-2068>.

**Palavras-chave:** Educação profissional e tecnológica. Ensino Médio Integrado. Formação cidadã.

**ABSTRACT.** The 1988 Federal Constitution established education as a fundamental human right and assigned the State the responsibility for ensuring its implementation, guiding it toward the exercise of citizenship and the development of job skills. Subsequently, Decree No. 5,154/2004 established Professional and Technological Education integrated into high school, recognized as a form of basic education by Law No. 11,741/2008. In the context of Ceará, Law No. 14,273/2008 created the State Schools of Professional Education with the aim of promoting comprehensive, technical, and civic education. However, these institutions operate amid contradictions, for although they aim to overcome the duality between manual and intellectual labor, they incorporate performance-oriented management models grounded in Socio-Educational Business Technology, which introduces business principles into the educational field. Thus, this article aims to reflect on the civic education offered in Professional and Technological Education integrated into high school in the public school system of Ceará, analyzing the socioeconomic and political determinants that link workforce training to the exercise of citizenship. To this end, a qualitative approach is adopted, involving bibliographic and documentary analysis, guided by the dialectical method and grounded in the contributions of Saviani (2013), whose historical-critical pedagogy conceives of work as an educational principle and advocates for the omnilateral formation of individuals, linking work, science, and culture as mediators for human emancipation; of Marcuse (1979), who, in criticizing technological rationality in advanced industrial society, highlights how technology can operate as an instrument of domination, producing conformism and restricting autonomy; and Adorno (1995), who conceives of education as a space of tension between adaptation and emancipation, advocating the formation of critical consciousness as a condition for resistance to instrumental reason and the reproduction of social structures. The results indicate that, although the legal framework reaffirms work as an educational principle and upholds the perspective of integral human formation, there are shifts that signal setbacks, expressed in the heightened focus on the development of competencies and skills. This orientation raises concerns regarding the instrumentalization of education for the working classes, directing it toward the training of a workforce tailored to market demands, without consistently ensuring the conditions for the critical and conscious exercise of citizenship.

**Keywords:** Vocational and Technological Education; Integrated Secondary Education; Civic Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a educação, o direito, a cidadania e o trabalho articulam-se como dimensões estruturantes da reprodução social, configurando-se como mediações centrais entre indivíduo e sociedade. A formação humana passa a ser orientada por um ideal que busca conformar sujeitos aptos a responder às exigências de sociabilidade e às dinâmicas produtivas marcadas pela flexibilidade, pela reestruturação do trabalho e pela racionalidade instrumental típica do capitalismo avançado. Nessa perspectiva, a interdependência entre tais esferas revela-se constitutiva do próprio modo de organização social, sobretudo quando a educação e o direito assumem funções regulatórias e legitimadoras das relações de produção, contribuindo para a conformação de disposições subjetivas compatíveis com a ordem econômica vigente (Saviani, 2013; Frigotto, 2010; Mészáros, 2008).

Atualmente, a educação formal, tendo a escola como espaço institucional privilegiado, consolida-se como instância estratégica de socialização e qualificação, assumindo a incumbência de formar cidadãos e trabalhadores alinhados às demandas do mercado. Historicamente, o projeto burguês de sociedade defendeu a universalização de uma educação sistematizada, capaz de assegurar coesão social e preparar a força de trabalho para o sistema produtivo. Em paralelo, o desenvolvimento histórico dos Direitos Humanos promoveu sua progressiva ampliação e internacionalização, culminando no reconhecimento da educação como direito universal e condição para o exercício pleno da cidadania. Desse modo, a educação passa a integrar o núcleo estruturante dos Direitos Humanos, sendo concebida como fundamento para a efetivação dos demais direitos e para a consolidação de sociedades democráticas (Bobbio, 2004; Comparato, 2015).

Esse reconhecimento reverberou no Brasil, especialmente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir da Lei Magna, o Estado, em conjunto com a família, tornou-se responsável pela efetivação da educação como um direito humano fundamental. Além disso, estabeleceu-se que a educação deveria estar voltada para o exercício da cidadania, bem como para a formação para o trabalho.

Embora a legislação pré-existente, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, tenha enfatizado a qualificação para o trabalho, foi somente no ano de 2004, que se promulgou o Decreto nº 5.154/2004, instituindo o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de forma integrada ao ensino médio. Por conseguinte, no ano de 2008, a

legislação foi ampliada por meio da Lei nº 11.741, que reconheceu a EPT como modalidade da educação básica. Assim, os normativos instituídos, a partir de 2004, complementados pela Resolução nº 6/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), passaram a conceber a formação para o trabalho como princípio educativo, reconhecendo-o como uma relação entre o homem, a natureza e a sociedade.

Diante disso, ressalta-se que, em consonância com esses marcos institucionais, no âmbito do Estado do Ceará, a Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, oficializou a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). Assim, foram formulados documentos orientadores que adotaram essa visão, com o objetivo de promover uma formação integral, tanto técnica quanto cidadã, baseada no desenvolvimento de uma consciência ética.

Por ocasião da elaboração do Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará foram pautadas discussões e conceitos, baseados em um horizonte crítico ao capitalismo, como o de educação politécnica. Como destaca tal documento, “[...] a educação profissional e tecnológica não se restringe aos limites da ‘vida produtiva’, pois contempla os fundamentos científicos dos processos de produção, bem como as diferentes dimensões da vida humana” (Ceará, 2008, p.20).

Entretanto, conforme apontam Frigotto e Ciavatta (2003), a cidadania se tornou um “lugar-comum” a ser perseguido nas sociedades democráticas, ocultando sua assimilação pela lógica capitalista, que está a serviço de um perfil de trabalhador produtivo. Segundo os autores: “O ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo” (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 52).

Além disso, a política educacional do nosso país, “segue a uniformização da política neoliberal por meio de Programas, Projetos, Avaliações e Diretrizes, todos dotados de ideologia neoliberal cuja direção é a formação de trabalhadores que atendam às necessidades do mercado capitalista” (Nobre Lopes e Silva Filho, 2020, p. 88). Portanto, como argumenta Adorno (1995), não existe a preocupação com a verdadeira formação ética, que vise a possibilidade de promover a autonomia dos indivíduos em contraposição à semiformação.

À luz do exposto, tem-se como questão norteadora do estudo: de que maneira a Educação Profissional e Tecnológica integrada ao ensino médio, na rede pública estadual do Ceará, fomenta a formação cidadã dos seus estudantes, considerando os determinantes socioeconômicos e políticos que vinculam o exercício da cidadania à qualificação para o trabalho?

A justificativa pela escolha da temática deve-se ao fato da minha atuação profissional, como sujeito partícipe da rede pública estadual de ensino, particularmente nas EEEPs. Observa-se, na lide diária, o envolvimento direto da formação educacional com os sonhos e expectativas dos estudantes e de suas famílias, que visualizam nas EEEPs uma oportunidade de sucesso, seja no mercado de trabalho ou no acesso ao ensino superior.

Por sua vez a justificativa científica e acadêmica deste artigo ancora-se na relevância da educação como direito fundamental e no papel central que desempenha na preparação dos estudantes para a cidadania e o mercado de trabalho. É ainda pertinente ao investigar como as EEEPs contribuem para a formação cidadã, abordando as contradições sociais e econômicas que influenciam a formação dos estudantes.

Assim, tem-se como objetivo geral analisar a formação cidadã ofertada na Educação Profissional e Tecnológica integrada ao ensino médio na rede pública do Ceará, de modo a explicitar os determinantes socioeconômicos e políticos que vinculam o exercício da cidadania à qualificação para o trabalho.

## **2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO**

Ao analisar a trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil, observa-se que, em seus primórdios, ela se estruturou de forma dissociada da educação geral de caráter propedêutico, tradicionalmente destinada às elites econômicas. Enquanto a formação humanística e preparatória para o ensino superior consolidava-se como percurso formativo das classes abastadas, a educação voltada aos ofícios direcionava-se predominantemente às camadas populares, configurando uma dualidade estrutural no sistema educacional brasileiro. Essa separação histórica evidencia a constituição de dois projetos formativos distintos: um voltado à direção intelectual e outro à execução técnica do trabalho, reproduzindo desigualdades sociais e educacionais ao longo do tempo (Vieira; Souza Junior, 2016; Ciavatta, 2005).

Embora a Proclamação da República seja frequentemente indicada como marco formal da institucionalização da educação profissional em âmbito nacional, especialmente com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, iniciativas voltadas à formação para os ofícios já se faziam presentes desde o período colonial. Tais experiências estavam, em grande medida, vinculadas a uma perspectiva assistencialista, direcionada à população considerada desvalida, órfã ou socialmente vulnerável, com o objetivo de disciplinar, ocupar e integrar esses sujeitos à ordem social vigente. Nesse contexto, a educação profissional assumia função de

controle social e moralização do trabalho, mais do que de emancipação intelectual, reforçando sua natureza diferenciada em relação à educação geral destinada às elites (Santos, 2010; Silva e Ciasca, 2021). Para evidenciar a trajetória histórica desses processos e sistematizar os principais marcos que conformaram a educação profissional no Brasil, apresenta-se, a seguir, uma linha do tempo com os eventos estruturantes desse percurso.

Quadro 1 – Linha do tempo dos principais marcos da educação e da formação para o trabalho no Brasil

Período	Marco histórico	Síntese
1759–1777	Período Pombalino	Início da organização estatal da educação com as aulas régias, ainda desarticulada e sem superar a dualidade entre elites e classes populares.
1808	Vinda da Família Real	Criação de instituições de ensino superior e primeiras iniciativas sistemáticas de formação técnica, vinculadas às demandas do Estado.
1822	Independência do Brasil	Continuidade da formação profissional com caráter assistencialista, voltada às camadas pobres e à moralização do trabalho.
1822–1889	Período Imperial	Consolidação da dualidade educacional, com formação intelectual para elites e formação prática para trabalhadores.
A partir de 1889 (1909)	República e Escolas de Aprendizes Artífices	Institucionalização da educação profissional com foco na formação da mão de obra e no controle social da classe trabalhadora.

Fonte: Elaboração própria (2026).

Durante o processo de colonização brasileira, destaca-se a ação dos jesuítas, que, nesse período, organizaram uma educação voltada aos indígenas, orientando-os para o trabalho e o aprendizado de ofícios. Tal ação estava atrelada à necessidade prática de formar mão de obra para atender às demandas locais, considerando a dificuldade de se trazer da metrópole os itens necessários à vida cotidiana, como também ao projeto de catequese dos indígenas, que visava incorporá-los aos valores do cristianismo europeu. Ao mesmo tempo, era ofertada, especialmente à elite, uma educação voltada ao ensino do latim, da gramática e da retórica, com o objetivo de preparar essa parcela da população para o estudo em nível superior na metrópole (Batista e Müller, 2021).

Com o período pombalino, tem-se a reorganização da educação promovida por Marquês de Pombal, que expulsa os jesuítas e institui o que seriam chamadas de aulas régias. Essa estrutura, no entanto, se dá de forma desarticulada e sem recursos suficientes, o que impede o alcance dos efeitos pretendidos.

Com a vinda da família real para o Brasil, inicia-se uma articulação mais estruturada para

formar uma população capaz de ofertar os bens necessários à nova condição do Brasil como Reino Unido a Portugal. Rompe-se, nesse contexto, o predomínio da formação em nível superior exclusivamente na metrópole e, com o aval da família real, surgem iniciativas de formação superior também no Brasil, inclusive tem-se também a criação de escolas voltadas à formação em nível profissional (Batista e Müller, 2021).

Com a Independência e a instituição do Império, essas iniciativas continuaram mantendo a preocupação com a profissionalização de pessoas consideradas desvalidas, órfãs ou de famílias pobres, que não tinham condições de promover qualquer tipo de instrução. Desse modo, surgem iniciativas, muitas delas ligadas à Igreja, como as dos salesianos, que buscavam uma formação profissional para os desvalidos. No entanto, todas essas ações ainda estavam marcadas por uma lógica assistencialista, associada à visão religiosa da caridade, embora também respondessem a novas demandas econômicas e sociais (Batista e Müller, 2021, p.60).

Com a República, vislumbra-se a perspectiva de organização mais efetiva da educação profissional. Destaca-se a iniciativa de Nilo Peçanha, que, durante seu breve período como presidente, cria, através do Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909), as chamadas Escolas de Aprendizes Artífices. Esta iniciativa tinha a pretensão de contribuir para a formação da mão-de-obra a ser assimilada pela nascente indústria em um contexto pós abolição da escravidão, como também, visava combater a marginalidade dos filhos da classe trabalhadora, visando a um público de crianças de 10 a 13 anos. Apenas, posteriormente, essa formação foi ampliada para acolher jovens e adultos (Costa e Coutinho, 2018).

Como problematiza Saviani (2007), tal arranjo deixa antever o caráter claramente dual da educação, no qual se relega à classe trabalhadora uma formação vinculada ao trabalho manual, enquanto à classe abastada se oferta uma formação de caráter geral-clássico e científico.

Até 1942, com a Reforma Capanema não havia a possibilidade de se conectar o ensino técnico ao nível superior. A reforma, durante o Estado Novo, formalizou essa separação ao estruturar o ensino em duas vertentes: o clássico e o científico, com o científico voltado para a formação de uma elite intelectual, enquanto o ensino técnico, nas suas diversas modalidades, consolidava a separação entre a formação propedêutica e a formação voltada ao trabalho (Kuenzer, 2007; Manfredi, 2002).

Mais especificamente, a Reforma Capanema estabeleceu uma série de leis orgânicas que disciplinaram o ensino, dividindo-o entre ramos científicos e clássicos, com a formação técnica sendo voltada para áreas como o ensino industrial, comercial, agrícola e normal. Aqueles que

seguiam o caminho do ensino técnico viam suas possibilidades de acesso ao ensino superior reduzidas, necessitando de complementação nos estudos para alcançar os conteúdos exigidos nas universidades. Somente em 1953, com a Lei nº 1821, a questão da equivalência foi abordada para mitigar esse entrave, que visava garantir condições mais justas de acesso à universidade. Contudo, a desigualdade persistiu, pois, a formação técnica continuou aligeirada, sem a devida ênfase nos conteúdos humanísticos e científicos (Ramos, 2005).

Outro marco importante foi a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que, ao exigir a profissionalização compulsória, gerou um grande debate na sociedade e no campo educacional, principalmente, porque a classe dominante via essa medida como um desperdício, pois preferia investir na educação superior, sem uma formação precoce voltada ao trabalho. Após poucos anos, tal obrigatoriedade foi revogada.

Com o processo de redemocratização na década de 1980, consolidou-se um novo marco jurídico-normativo para a educação brasileira, estruturado a partir da ampliação dos direitos sociais e da redefinição das responsabilidades do Estado. Nesse contexto, a educação passou a ser reconhecida como direito fundamental, articulada explicitamente à formação para a cidadania e para o trabalho. Tal concepção encontra-se expressamente positivada na Constituição Federal de 1988, que, ao inaugurar uma nova ordem constitucional, estabelece no Art. 205 que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988), evidenciando a indissociabilidade entre desenvolvimento humano, participação social e inserção produtiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, reafirmou e aprofundou o princípio constitucional da indissociabilidade entre educação, cidadania e trabalho, consolidando-o no plano infraconstitucional como fundamento da organização do ensino brasileiro. Em consonância com o texto da Constituição de 1988, a LDB estabelece, em seu Art. 2º, que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996), evidenciando que a formação escolar deve articular desenvolvimento humano, participação social e inserção produtiva como dimensões constitutivas do processo educativo.

No entanto, embora a LDB nº 9.394/1996 destacasse a qualificação para o trabalho como finalidade da educação, a Educação Profissional ainda permanecia estruturalmente apartada do

ensino médio. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentou os dispositivos da LDB e consolidou a separação entre formação geral e formação técnica, ao impedir a oferta integrada do ensino médio com a educação profissional, sob a justificativa de que ambas possuíam naturezas distintas.

Somente em 2004, após intensos debates na sociedade civil e no campo educacional acerca da superação da dualidade histórica, foi promulgado o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o decreto anterior e restabeleceu a possibilidade de articulação entre a Educação Profissional e Tecnológica e o ensino médio, nas formas integrada, concomitante ou subsequente (Brasil, 2004). Posteriormente, a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 alterou a LDB, reorganizando a Educação Profissional e Tecnológica e inserindo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na estrutura da educação básica, fortalecendo sua articulação institucional com esse nível de ensino.

A partir das mudanças normativas ocorridas, fortaleceu-se, no plano discursivo e curricular, a concepção do trabalho como princípio educativo, perspectiva ancorada na tradição da pedagogia histórico-crítica e na defesa da formação omnilateral. Nessa direção, o trabalho deixa de ser compreendido apenas como ocupação ou emprego e passa a ser concebido como mediação fundante da constituição humana e da vida social, articulando ciência, cultura e tecnologia em um projeto formativo integrado (Frigotto, 2010; Ramos, 2005; Ciavatta, 2005). Tal concepção busca superar a histórica dualidade estrutural que separou, no sistema educacional brasileiro, a formação intelectual destinada às elites da formação técnica voltada às classes trabalhadoras, propondo a integração entre saberes teóricos e práticos como fundamento de uma educação emancipatória.

Entretanto, essa proposta convive com fortes tensionamentos decorrentes da racionalidade neoliberal que orienta as políticas educacionais contemporâneas, nas quais a educação profissional é frequentemente apropriada sob a lógica da empregabilidade e da formação por competências. Nesse cenário, a qualificação técnica tende a ser reduzida à adaptação flexível às demandas do mercado, priorizando a produtividade e a inserção imediata no trabalho em detrimento de uma formação integral, crítica e criativa (Kuenzer, 2007; Frigotto, 1995). Assim, embora o arcabouço normativo sinalize a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual, persiste a tensão entre um projeto formativo emancipador e a tendência de mercantilização do ensino, que continua a instrumentalizar a educação profissional como mecanismo de ajustamento às exigências do capital.

### 3 METODOLOGIA

O presente estudo fundamenta-se epistemologicamente no materialismo histórico e dialético, compreendido como método de apreensão da realidade social a partir de suas determinações históricas, econômicas e políticas. Diferentemente das abordagens positivistas, centradas na descrição empírica dos fenômenos, ou das perspectivas fenomenológicas, orientadas à compreensão da experiência subjetiva, o método dialético parte da premissa de que os fenômenos educacionais são expressões de totalidades concretas e contraditórias, constituídas no interior das relações sociais de produção (Netto, 2011; Tonet, 2013). Assim, a análise da Educação Profissional e Tecnológica integrada ao ensino médio não se limita ao exame formal da legislação, mas busca compreender as mediações que articulam Estado, capital e políticas públicas educacionais.

Nessa direção, a escola é concebida como instituição social historicamente situada, marcada por tensões entre reprodução e transformação, sendo analisada em sua inserção na totalidade social. Conforme esclarece Netto (2011), o método em Marx (1998) não corresponde a um roteiro técnico previamente estabelecido, mas a um movimento investigativo que parte do concreto aparente, identifica suas determinações internas e retorna ao concreto pensado, agora compreendido em sua complexidade e em suas contradições. Tal orientação metodológica permite examinar criticamente o vínculo entre formação para o trabalho e formação para a cidadania, tomando como referência as disputas em torno do significado do trabalho como princípio educativo.

Quanto ao delineamento, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza crítico-analítica. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de interpretar sentidos, concepções e intencionalidades presentes nos documentos normativos e nos discursos institucionais, ultrapassando a mera descrição formal dos textos legais (Minayo, 2021). O estudo não se propõe à mensuração de indicadores, mas à compreensão das bases teóricas, ideológicas e políticas que sustentam a organização da Educação Profissional e Tecnológica na rede pública estadual do Ceará.

Os procedimentos técnicos adotados consistem em pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em obras clássicas e contemporâneas do campo da educação e do trabalho, com ênfase na tradição marxista e na pedagogia histórico-crítica, possibilitando a construção do referencial teórico que orienta a análise (Gil, 2022). Já a pesquisa documental incide sobre legislações federais e estaduais, resoluções do Conselho Nacional de Educação,

planos institucionais e documentos orientadores das Escolas Estaduais de Educação Profissional, compreendendo tais documentos como produções históricas situadas e atravessadas por disputas de projetos societários.

A análise documental desenvolve-se sob perspectiva crítico-interpretativa, considerando que os documentos oficiais não são registros neutros, mas expressam intencionalidades políticas e concepções de formação humana (Cellard, 2008). Assim, examinam-se as categorias centrais presentes nos textos normativos, quais sejam: trabalho, cidadania, formação integral e competências; buscando identificar suas determinações históricas e suas articulações com a racionalidade gerencial que orienta o modelo das ETEPs. O percurso analítico orienta-se pela identificação das mediações entre o discurso legal que afirma o trabalho como princípio educativo e as práticas institucionais que evidenciam a centralidade do desempenho, da produtividade e da adaptação ao mercado.

Desse modo, o objetivo metodológico consiste em desvelar as contradições que permeiam a articulação entre qualificação para o trabalho e formação cidadã no contexto da Educação Profissional e Tecnológica integrada ao ensino médio no Ceará. Ao operar com o método dialético, busca-se compreender a política educacional como síntese provisória de relações de força entre projetos antagônicos de sociedade, evidenciando os limites e as possibilidades de uma formação efetivamente integral no interior da ordem capitalista.

#### **4 EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA: APONTAMENTOS SOBRE AS POTENCIALIDADES E AS CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Saviani (2007) realiza uma análise dos fundamentos histórico-ontológicos da relação entre trabalho e educação, partindo da compreensão de que ambas são atividades especificamente humanas e indissociáveis no processo de constituição do ser social. Diferentemente das concepções metafísicas que atribuem ao homem uma essência pré-determinada, o autor, fundamentado na tradição marxista, sustenta que a existência humana não é dada, mas produzida historicamente. Nesse sentido, ao agir sobre a natureza para garantir sua sobrevivência, o homem transforma o meio e, simultaneamente, transforma a si próprio, constituindo-se como sujeito histórico. Assim, o trabalho não é um atributo acidental, mas condição ontológica da existência humana, uma vez que é por meio dele que os indivíduos produzem seus meios de vida e, conseqüentemente, produzem a própria vida social (Saviani, 2007).

Nessa perspectiva, a educação emerge como dimensão constitutiva desse mesmo processo, pois, ao produzir sua existência, o homem também necessita aprender a produzi-la, o que implica a transmissão e a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Saviani (2007) destaca que, em sua origem, trabalho e educação se realizavam de forma integrada, na medida em que os indivíduos aprendiam no próprio ato de produzir a vida, configurando uma relação de identidade entre ambas as práticas. Portanto, a educação não se apresenta como uma atividade externa ao trabalho, mas como mediação fundamental no processo de humanização, assegurando a continuidade histórica da experiência humana por meio da socialização dos saberes e práticas produzidos coletivamente.

Entretanto, com a consolidação da propriedade privada dos meios de produção, a relação originária entre trabalho e educação sofre uma ruptura histórica. Ao se instituir uma sociedade estruturada em classes, o trabalho deixa de constituir mediação comum de formação humana e passa a organizar-se segundo a lógica da divisão social e técnica, o que repercute diretamente na organização da educação. Como analisa Saviani (2007), a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual produz uma dualidade estrutural no campo educacional, na qual a formação científica e humanística destina-se às classes proprietárias, enquanto às classes trabalhadoras reserva-se uma educação voltada à execução técnica. Nessa mesma direção, Kuenzer (2007) sustenta que a escola moderna reproduz essa divisão ao instituir percursos formativos distintos, consolidando modalidades diferenciadas de ensino que refletem e reforçam as desigualdades sociais.

Com o advento do capitalismo industrial, essa dualidade adquire novos contornos. A emergência da cultura letrada e a expansão da escolarização articulam-se às necessidades de racionalização da produção e de disciplinamento da força de trabalho. Conforme aponta Frigotto (2010), a universalização da escola não se deu como simples conquista humanitária, mas como exigência da própria reprodução do capital, que demandava trabalhadores minimamente alfabetizados e capazes de operar tecnologias em expansão.

A Revolução Industrial, ao introduzir a maquinaria e reorganizar o processo produtivo, impôs a necessidade de um contingente humano adaptado às novas condições técnicas, exigindo conhecimentos elementares de leitura, cálculo e compreensão dos procedimentos fabris. Nesse contexto, o projeto burguês passou a defender uma educação sistematizada e generalizada, não apenas para garantir coesão social, mas também para formar sujeitos ajustados às formas de sociabilidade próprias da sociedade capitalista. Assim, a ampliação do acesso à escola articulou-se à formação para a cidadania nos marcos liberais, vinculando o processo educativo à constituição do

trabalhador e do cidadão compatíveis com a ordem econômica vigente (Mészáros, 2008; Saviani, 2013).

Martins (2019), no artigo *Todos educam para a cidadania*, realiza uma recuperação histórica do significado atribuído ao termo cidadania, cuja origem remonta à palavra *civitas*, associada à participação do cidadão na *polis*, à atuação política e à possibilidade de intervir nos rumos da vida coletiva. Ao longo do tempo, contudo, o conceito passou a ser amplamente utilizado em diferentes contextos, muitas vezes de forma genérica e desprovida de problematização teórica. Para o autor, falar em “educar para a cidadania” exige cautela, pois toda proposta educativa, explícita ou implicitamente, projeta um determinado ideal de sujeito e de sociedade. Assim, qualquer prática pedagógica forma para algum tipo de cidadania, na medida em que carrega valores, finalidades e concepções de mundo que orientam a constituição dos indivíduos.

Na modernidade, a formação para a cidadania passa a integrar o ideário burguês, fundamentado no reconhecimento de direitos individuais, como o direito à vida, à propriedade, à liberdade e à participação política, em contraposição às restrições impostas pelo Antigo Regime. Todavia, essa concepção liberal de cidadania demanda problematização, pois está vinculada a determinados pressupostos históricos e sociais. Desse modo, impõe-se a necessidade de indagar: que cidadania se pretende afirmar e a serviço de qual projeto societário ela se coloca?

Com o intuito de aprofundar essa reflexão, Martins (2019, p. 158) propõe uma tipologia da cidadania composta por cinco perspectivas distintas. A primeira, denominada “cidadania como saber”, refere-se à compreensão segundo a qual o simples conhecimento de direitos e deveres seria suficiente para promover transformações sociais, revelando uma concepção limitada e passiva. A segunda, “cidadania como inclusão”, enfatiza a participação, mas encontra-se fortemente articulada à lógica capitalista, na qual o cidadão é concebido sobretudo como consumidor e agente produtivo. Nessa perspectiva, reforça-se um *ethos* baseado na produtividade, na eficiência, na autonomia individual e no empreendedorismo, como se a ação isolada fosse capaz de assegurar a plena inserção social. A terceira tipologia, denominada “cidadania como ação voluntária”, inspira-se em referenciais dialógicos de matriz freiriana e parte da conscientização dos sujeitos acerca de sua realidade social, ainda que tais práticas possam ser absorvidas e neutralizadas pelo próprio sistema.

A quarta tipologia, explicitamente definida como “cidadania como ação revolucionária”, corresponde a uma perspectiva crítica que ultrapassa os limites da emancipação política formal e busca a emancipação humana, orientando-se por uma compreensão da totalidade social e pela transformação das estruturas que produzem desigualdades. Por fim, a quinta tipologia, denominada

“cidadania regressiva”, caracteriza-se por mobilizações que visam restringir direitos e reduzir o papel do Estado na garantia de políticas públicas, muitas vezes sustentadas por racionalidades conservadoras e por movimentos que defendem o ordenamento social a partir de valores tradicionais. Ao delinear essas cinco perspectivas, o autor evidencia que a cidadania não constitui um conceito neutro, mas um campo de disputas teóricas e políticas, cuja definição está diretamente vinculada aos projetos de sociedade em confronto.

Diante desse quadro, torna-se necessário problematizar a articulação entre trabalho, educação e cidadania no interior do modo de produção capitalista, sobretudo porque essa tríade tem orientado, de forma recorrente, as políticas públicas educacionais no Brasil, com destaque para a expansão da Educação Profissional e Tecnológica. Embora a legislação atribua à escola a finalidade de preparar para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho, é necessário indagar sob quais pressupostos essa relação se estabelece e a serviço de que projeto societário ela se organiza.

Nessa perspectiva, assumem centralidade as reflexões de Frigotto (1983), especialmente no artigo *Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional*, no qual o autor analisa criticamente instituições de educação profissional vinculadas ao chamado Sistema S, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Antes de examinar a organização pedagógica dessas instituições, Frigotto explicita sua compreensão do trabalho a partir de duas dimensões articuladas, em diálogo com a tradição marxiana.

De um lado, o trabalho é entendido em seu sentido ontológico, como atividade mediadora entre o homem e a natureza, por meio da qual o ser humano produz as condições materiais de sua existência e, simultaneamente, produz a si próprio enquanto ser social. De outro lado, o trabalho assume uma dimensão histórica determinada, configurando-se, no capitalismo, como trabalho assalariado. Nessa condição, marcada pela propriedade privada dos meios de produção, os trabalhadores são expropriados desses meios e passam a dispor apenas de sua força de trabalho para vender no mercado. Assim, o trabalho deixa de ser mera atividade de realização humana e passa a integrar uma relação social específica, subordinada à lógica da acumulação do capital (Frigotto, 1983).

Ao analisar o funcionamento das instituições de formação profissional, Frigotto (1983) evidencia que elas não se limitam a oferecer qualificação técnica, mas também desempenham papel formativo no plano cultural e ideológico. No caso do SENAI, administrado pela

Confederação Nacional da Indústria, identifica-se a constituição de um modelo pedagógico voltado à formação do “estudante-trabalhador”, ajustado às necessidades do processo produtivo. Tal modelo organiza o ensino de modo a simplificar e fragmentar o trabalho, reduzindo-o a tarefas específicas e repetitivas, supervisionadas por instrutores que exercem função simultaneamente pedagógica e disciplinar.

Nesse contexto, o ambiente escolar tende a reproduzir a organização da fábrica. Práticas como o controle rigoroso de horários, a marcação de ponto, a punição por atrasos e a exposição do desempenho individual em murais de acompanhamento reforçam uma cultura de competitividade e adaptação às exigências da produtividade. O processo formativo é orientado por uma lógica utilitarista, na qual se ensina prioritariamente aquilo que “serve” ao exercício imediato da função, restringindo o acesso a conhecimentos mais amplos que poderiam favorecer uma compreensão crítica do processo produtivo e de suas determinações sociais.

Tal configuração evidencia uma intencionalidade pedagógica que fragmenta a formação do trabalhador, separando os aspectos técnicos dos sociais e políticos. Ao privilegiar a adaptação funcional ao mercado, essas instituições tendem a esvaziar a dimensão formativa mais ampla do trabalho, reduzindo-o à sua função econômica. Desse modo, consolida-se uma pedagogia orientada para a conformação do trabalhador às exigências do capital, em contraste com uma perspectiva que reconheça o trabalho como princípio educativo voltado à formação integral e à emancipação humana.

Nessa mesma direção analítica, Acácia Kuenzer (1999), no texto *Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho*, examina a pedagogia subjacente às transformações nas relações produtivas no interior do capitalismo. A autora identifica dois grandes contextos históricos que incidem diretamente sobre a organização da formação profissional. No primeiro, marcado pela hegemonia do modelo taylorista-fordista, predominava uma estrutura produtiva baseada na divisão rígida das tarefas, na padronização dos processos e na centralização do controle. Tal configuração exigia um trabalhador especializado na execução eficiente de funções previamente delimitadas, com domínio técnico restrito e pouca autonomia intelectual. Nesse cenário, o Estado assumia papel relevante na organização do chamado bem-estar social, intervindo nas políticas educacionais, sanitárias e trabalhistas, de modo a garantir a reprodução ampliada da força de trabalho necessária ao sistema produtivo.

Com a crise desse modelo e a transição para a acumulação flexível, reorganizam-se as bases da produção e, conseqüentemente, as exigências formativas. A reestruturação produtiva,

associada à incorporação intensiva de tecnologias e à internacionalização do capital, passa a demandar um trabalhador capaz de lidar com múltiplas tarefas, operar sistemas informatizados, tomar decisões rápidas e atuar em equipes interdisciplinares. Para Kuenzer (1999), essa nova etapa exige uma pedagogia distinta, voltada à formação de sujeitos com maior capacidade de abstração, adaptabilidade e gerenciamento de processos tecnológicos complexos.

Ao mesmo tempo, a autora observa que o avanço tecnológico e a racionalização produtiva reduzem a necessidade de grande contingente de mão de obra, ampliando o desemprego estrutural e a precarização das relações de trabalho. Assim, embora se exija um trabalhador mais escolarizado e flexível, o sistema produtivo absorve parcela cada vez menor da força de trabalho disponível. Configura-se, portanto, uma exigência de formação mais intelectualizada, que ultrapassa a antiga dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, mas que convive com profundas desigualdades sociais e com a exclusão de amplos segmentos do acesso à educação básica de qualidade.

Nesse contexto, Kuenzer (1999) problematiza também o papel da educação profissional promovida pelo Sistema S, cuja ênfase tradicional na formação para funções específicas revela-se parcialmente insuficiente diante das novas demandas produtivas. Ainda que determinados setores mantenham características mais próximas do modelo fordista, evidencia-se a necessidade de formar um trabalhador com perfil distinto. A questão central colocada pela autora é a seguinte: a quem serve essa nova formação? Trata-se de uma pedagogia que reconhece o trabalho como atividade criadora e potencialmente emancipadora ou de um processo formativo que apenas reconfigura a adaptação do trabalhador às novas exigências do capital? A análise indica que, mesmo sob novas roupagens, a pedagogia do capital continua a orientar grande parte das relações entre educação e trabalho.

Posteriormente aos estudos de Kuenzer (1999), o cenário educacional brasileiro passou por novas transformações, como a expansão do ensino médio e o fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais. Esses movimentos trouxeram à tona disputas em torno da natureza da educação profissional, ora concebida como instrumento de competitividade econômica, ora defendida como espaço de formação integral, articulando trabalho, ciência, cultura e cidadania. Nesse campo tensionado, permanece aberta a disputa entre projetos formativos que se limitam à adaptação funcional às exigências do mercado e propostas que buscam afirmar uma formação omnilateral, comprometida com o exercício pleno da cidadania e com a emancipação dos trabalhadores.

Nesse contexto, formulações críticas oriundas do campo progressista têm fundamentado propostas e políticas educacionais voltadas à consolidação de uma Educação Profissional e Tecnológica que assuma o trabalho como princípio educativo, orientando-se pela superação da histórica dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Tal perspectiva sustenta a defesa de uma formação integrada, integral e omnilateral, na qual ciência, cultura, técnica e formação ética se articulem como dimensões constitutivas do desenvolvimento humano. Todavia, esse projeto formativo convive com fortes tensões, sobretudo diante da tendência de mercantilização do ensino, que reduz a formação técnica à adaptação funcional às exigências do mercado, esvaziando sua dimensão crítica e criadora.

É nesse debate que se inserem as reflexões de Martins (2021), ao analisar a relação entre educação, escola e a proposta gramsciana de escola unitária. Para o autor, compreender a concepção de educação em Gramsci exige partir da compreensão de homem como ser histórico, inacabado e capaz de se constituir por meio de sua relação prática com a natureza e com os outros, mediada pelo trabalho. A educação, nesse horizonte, não se restringe à transmissão de conteúdos, mas corresponde a um processo de formação integral que visa à elevação cultural das classes subalternas.

A escola unitária proposta por Gramsci, de caráter universal e laico, tem o trabalho como princípio educativo e objetiva garantir a todos o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, tanto no plano científico quanto no plano da compreensão do processo produtivo. Tal proposta desdobra-se no conceito de politecnia, entendido como integração dos saberes e superação da fragmentação curricular. A formação humana deve, portanto, contemplar simultaneamente o domínio das ciências humanas, relacionadas às *societas hominum*, e o conhecimento das leis da natureza e da técnica, vinculadas às *societates rerum*, constituindo-se como etapa estratégica na disputa pela hegemonia e na construção de novas sociabilidades (Martins, 2021).

Entretanto, a defesa do trabalho como princípio educativo não está isenta de ambiguidades. Nosella (2011), também dialogando com Gramsci, adverte que tal formulação tem sido, por vezes, apropriada para justificar a instrumentalização do ensino médio e profissional em favor das demandas imediatas do mercado. Para o autor, há distinção fundamental entre reconhecer o trabalho como categoria formativa e promover uma profissionalização precoce orientada exclusivamente pela inserção laboral. A formação para o trabalho, no âmbito do ensino médio, deveria priorizar a compreensão crítica do processo produtivo e o desenvolvimento da autonomia

intelectual, sem reduzir a escolarização à preparação imediata para o emprego.

Ainda que as condições materiais enfrentadas por amplos setores da classe trabalhadora imponham a necessidade de inserção precoce no mercado, Nosella (2011) sustenta que cabe ao Estado garantir as condições objetivas para que os jovens possam usufruir de uma formação ampla e emancipatória. Nesse sentido, a centralidade do trabalho na educação deve estar vinculada à formação crítica e não à mera adequação funcional.

Nas últimas décadas, a Educação Profissional e Tecnológica passou a ocupar posição estratégica nas disputas em torno da renovação do ensino médio. Movimentos sociais e setores progressistas defendem um currículo integrado, comprometido com a formação omnilateral e com o trabalho como princípio educativo. Por outro lado, segmentos empresariais e perspectivas alinhadas à racionalidade neoliberal associam a educação profissional à resposta rápida às demandas do mercado e à formação por competências voltadas à empregabilidade. Conforme observa Ramos (2011), a EPT tornou-se campo privilegiado de disputa entre projetos antagônicos de sociedade, revelando que o debate sobre trabalho, educação e cidadania está longe de ser consensual e permanece atravessado por conflitos de natureza política e ideológica.

Diante do apresentado, constata-se que, ao longo de sua trajetória histórica, a Educação Profissional e Tecnológica assumiu funções diversas, transitando de uma perspectiva marcadamente assistencialista para uma orientação cada vez mais vinculada às demandas do mercado. Mais recentemente, consolida-se uma abordagem que procura afirmar o trabalho como princípio educativo, articulando educação, ciência, cultura e tecnologia em direção a uma formação integral do estudante, especialmente no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Essa inflexão teórica e normativa impõe, de maneira direta, a centralidade da formação docente para a EPT. Persistem, contudo, fragilidades estruturais: observa-se a atuação de profissionais sem formação superior específica para a docência e, em alguns casos, sem formação pedagógica adequada, sobretudo na rede privada. Tal cenário revela a permanência de uma concepção reducionista segundo a qual o domínio do conteúdo técnico bastaria para o exercício do magistério, desconsiderando a complexidade didático-político-pedagógica que constitui o trabalho docente.

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, sinaliza esforços no sentido de orientar a formação inicial e continuada, incluindo cursos de formação pedagógica para profissionais da EPT. Entretanto, permanece a lacuna referente à valorização do fazer docente como prática

intelectual e ética. A mudança de perspectiva que reivindica o trabalho como princípio educativo depende, necessariamente, da formação crítica dos professores, pois são eles que planejam, mediam e concretizam os fins pedagógicos no cotidiano escolar. Nesse horizonte, Dante (2015) sustenta que a formação docente na EPT deve articular dois eixos indissociáveis: o domínio dos conteúdos específicos e a formação didático-político-pedagógica

Tardif (2014), por sua vez, amplia essa compreensão ao destacar a pluralidade de saberes mobilizados na prática docente, onde saberes pedagógicos, tecnológicos, interdisciplinares, organizacionais, experienciais e investigativos, evidenciam que o ensino não se reduz à transmissão de conteúdos técnicos, mas envolve uma construção complexa, situada e reflexiva.

Além disso, Dante (2015) aponta a necessidade de superar uma racionalidade meramente tecnológica em favor de uma racionalidade ética, capaz de orientar a prática educativa para fins formativos mais amplos. Essa discussão remete à própria fundamentação ética da educação. Casali (2007) recorda que a ética, derivada do conceito de *ethos*, relaciona-se à construção da morada humana, isto é, às formas de convivência e organização social que orientam a vida coletiva. Assim, a escola, enquanto instituição social estratégica, deve estar ancorada em princípios que promovam alteridade, autonomia e pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

Todavia, essa função formativa realiza-se no interior de uma sociedade marcada pela racionalidade técnica e instrumental. Marcuse (1979) analisa criticamente a razão tecnológica, argumentando que, quando apropriada pelos interesses dominantes, ela tende a padronizar comportamentos, restringir a autonomia e reduzir a liberdade à esfera do consumo. Nesse contexto, tanto o trabalho quanto a educação são reificados, convertendo-se em instrumentos de adaptação às exigências do sistema produtivo.

Marcuse (1979) evidencia que critérios como eficiência, produtividade e desempenho passam a regular as práticas sociais, configurando uma forma de racionalidade que subordina os fins humanos aos imperativos do sistema produtivo. Desse modo, a razão é progressivamente reduzida à sua dimensão instrumental, perdendo sua capacidade de crítica e de negação das condições existentes.

Embora a tecnologia possa produzir avanços significativos, sua apropriação desigual compromete sua potencialidade emancipatória. Por isso, torna-se imperativo repensar os fins da técnica e da formação profissional, orientando-os para o bem comum e não apenas para a lógica da produtividade. No plano das políticas educacionais, essa racionalidade tecnológica articula-se à perspectiva neoliberal, que busca formar um trabalhador polivalente, flexível e ajustável às

oscilações do mercado. Desde a década de 1990, a influência de organismos multilaterais e de grupos empresariais tem intensificado essa orientação, enfatizando a rápida absorção da força de trabalho e privilegiando a educação técnica como estratégia de competitividade econômica (Shiroma, 2004).

Em continuidade a essa problematização, a crítica desenvolvida por Theodor Adorno (1995) aprofunda a compreensão das tensões inerentes à racionalidade moderna ao propor a negação das formas reificadas que caracterizam a sociedade contemporânea. Nesse sentido, embora reconheça os limites do esclarecimento tal como historicamente constituído, Adorno não o descarta, mas defende sua reabilitação a partir da autoconsciência crítica dos sujeitos, condição indispensável para resistir às formas de barbárie ainda presentes na modernidade. Tal perspectiva aproxima-se, em certa medida, do projeto filosófico de Immanuel Kant (2009), ao enfatizar a centralidade da razão na constituição de sujeitos autônomos, ainda que, em Adorno, essa razão deva ser permanentemente tensionada por sua dimensão crítica.

Sob esse prisma, a educação assume um caráter profundamente ambivalente, conforme explicitado por Adorno (1995), ao destacar seu duplo papel: por um lado, pode atuar como instância de adaptação dos indivíduos à ordem social vigente; por outro, pode constituir-se como espaço de resistência e emancipação. Entretanto, na contemporaneidade, observa-se que a educação tem sido amplamente capturada pela lógica da razão instrumental, convertendo a escola em um dispositivo de conformação de subjetividades ajustadas às exigências do sistema produtivo. Essa dinâmica reforça o diagnóstico previamente apresentado à luz de Marcuse (1979), no qual a formação tende a ser orientada por critérios de eficiência, produtividade e funcionalidade.

Nesse contexto, a escola, enquanto instituição social historicamente situada, expressa as contradições próprias de uma sociedade estruturada por desigualdades e conflitos de classe. Assim, ao mesmo tempo em que reproduz determinadas relações sociais, também abriga possibilidades de transformação, na medida em que pode fomentar formas de pensamento que escapem à lógica dominante. Para Adorno (1995), essa potencialidade reside na capacidade de promover o pensamento autônomo e crítico, elemento fundamental para a constituição de sujeitos capazes de questionar e resistir às imposições do sistema.

Dessa forma, torna-se imprescindível compreender que a noção de cidadania não pode ser dissociada das condições socioeconômicas mais amplas que a configuram, especialmente em um contexto marcado pela predominância da razão tecnológica e pela reificação das relações sociais. Nessa lógica, a mercadoria tende a assumir o estatuto de fim em si mesma, orientando inclusive os

sentidos atribuídos à vida humana. Diante disso, a educação, situada no âmbito da superestrutura, desempenha papel estratégico ao possibilitar a ressignificação dessas dinâmicas, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia dos estudantes.

Consequentemente, a defesa do trabalho como princípio educativo adquire centralidade, na medida em que deve orientar-se pela humanização dos sujeitos, e não por sua mera adequação às demandas do mercado sob uma lógica de cidadania restrita. Tal compreensão recoloca em evidência a dimensão formativa do trabalho, articulando-a a um projeto educativo comprometido com a emancipação humana.

Por conseguinte, a discussão sobre formação docente, ética e racionalidade tecnológica revela-se decisiva para a compreensão dos rumos da Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se de uma disputa que ultrapassa a organização curricular e incide diretamente sobre o projeto de formação em jogo, o qual pode se orientar tanto para a constituição de sujeitos críticos e autônomos quanto para a formação de trabalhadores flexíveis e adaptáveis às exigências do capital.

## **5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CEARÁ: O MODELO DAS EEEPS**

Quando se examinam os dados nacionais relativos às matrículas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), verifica-se que as redes estaduais concentram a maior parte da oferta pública dessa modalidade, assumindo papel estratégico na expansão do ensino médio articulado à formação técnica. Apesar dessa centralidade quantitativa, ainda são limitados os estudos que investigam, com maior densidade analítica, como o ensino médio integrado tem sido efetivado nessas redes, especialmente no que diz respeito às concepções pedagógicas que orientam sua organização curricular e seus modelos de gestão.

Nesse contexto, a rede estadual do Ceará destaca-se como objeto relevante de investigação. O estado consolidou uma ampla rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), alcançando, em 2026, o total de 133 unidades distribuídas em seu território, com resultados expressivos em avaliações externas e indicadores frequentemente apresentados como referência nacional<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O Ceará, em 2023, foi um dos cinco estados com melhor média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para a EPT, superando o ensino médio regular, o que denota a eficácia dessa política educacional (Ministério da

A institucionalização desse projeto encontra respaldo em marcos normativos específicos. Em 12 de dezembro de 2007, foi publicado o Decreto nº 6.302, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, com a finalidade de fomentar a articulação entre ensino médio e formação técnica vinculada às dinâmicas produtivas regionais. No âmbito estadual, a Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, oficializou a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará, estruturadas a partir das diretrizes estabelecidas no Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará (2008), elaborado pela Secretaria da Educação em parceria com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

O referido Plano Integrado assume, no plano discursivo, o compromisso com o trabalho como princípio educativo e com a superação da dualidade histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual. Observa-se, no documento, a incorporação de referências críticas ao trabalho fragmentado no capitalismo e a defesa de uma perspectiva politécnica de formação, dialogando com contribuições de Saviani (2007), Ciavatta (2005) e Frigotto (2010), autores que fundamentam a defesa de uma educação integrada e omnilateral.

A ampliação da nomenclatura para Educação Profissional e Tecnológica não se configurou como mera alteração terminológica, mas como movimento político e conceitual voltado à redefinição do alcance dessa modalidade. Ao incorporar o termo “tecnológica”, buscou-se explicitar que a formação oferecida não deveria restringir-se ao treinamento para o exercício imediato de funções produtivas, mas abarcar os fundamentos científicos, técnicos e sociais que estruturam os processos de produção. Tal orientação aproxima-se da perspectiva da educação politécnica, que reivindica a integração entre trabalho, ciência e cultura como base de uma formação integral. Conforme expresso no próprio Plano:

Com a finalidade de expressar dimensões amplas dessa modalidade de educação, diversos fóruns e conferências acrescentaram o termo “tecnológica”, tendo, como perspectiva, a educação politécnica. Essa modificação é relevante para chamar a atenção para o fato de que a educação profissional e tecnológica não se restringe aos limites da “vida produtiva”, pois contempla os fundamentos científicos dos processos de produção, bem como as diferentes dimensões da vida humana. (Ceará, 2008).

Essa formulação revela a intenção de alinhar o projeto estadual às concepções críticas que defendem a superação da fragmentação curricular e da cisão entre trabalho intelectual e manual. Contudo, a materialização desse horizonte teórico convive com tensões significativas. As ETEPs adotam, paralelamente, um modelo gerencial denominado Tecnologia Empresarial

---

Educação, 2024). Além disso, o governo planeja ampliar o número de unidades de Educação Profissional e Tecnológica no estado, que já conta com 132 unidades (Secretaria de Educação do Ceará, 2024).

Socioeducacional (TESE), inspirado na Tecnologia Empresarial Odebrecht, que introduz princípios de racionalidade empresarial, gestão por resultados e desenvolvimento de competências como eixo estruturante da prática escolar.

Importa destacar que o projeto das EEEPs teve como referência inicial a experiência dos Centros de Ensino Experimental (CEE), desenvolvida em Pernambuco a partir de 2003, no âmbito do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), igualmente fundamentado na TESE. Tal origem evidencia que, desde sua implementação, o modelo cearense articula, de forma contraditória, um discurso crítico ancorado na politecnicidade e no trabalho como princípio educativo com práticas orientadas por uma lógica gerencial voltada à eficiência e ao desempenho.

A TESE é uma proposta de gestão escolar fundamentada no modelo gerencial empresarial, especificamente baseada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Trata-se de um instrumento para o planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades dos diversos integrantes da comunidade, ou seja, a síntese de um planejamento estratégico para uma gestão por resultados. (Ceará, 2014, p.33).

Dessa forma, a análise da experiência cearense exige considerar essa tensão constitutiva: de um lado, a afirmação normativa de uma formação integral, politécnica e emancipatória; de outro, a incorporação de mecanismos de gestão e avaliação alinhados a uma racionalidade de mercado. É precisamente nesse espaço de contradição que se insere a investigação proposta, buscando compreender em que medida o modelo implementado efetivamente supera a dualidade histórica da educação brasileira ou se reconfigura sob novas formas de adequação às exigências do capital.

Esse modelo tem como premissas o protagonismo juvenil, a formação continuada, a atitude empresarial, a responsabilidade e a replicabilidade. Afirma-se, ainda, como princípio fundamental, que a educação de qualidade deve ser o “negócio” da escola, orientando todos os integrantes, em suas áreas específicas, à geração de resultados e à satisfação dos investidores sociais (Instituto de Co-responsabilidade pela Educação, [2008?]).

No Manual Operacional do Modelo de Gestão da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Instituto de Co-responsabilidade pela Educação, [2008?]), ao se falar em protagonismo juvenil, designa-se a atuação do jovem como sujeito principal de iniciativa, voltada à solução de problemas reais, tendo como cerne a participação ativa e construtiva na escola, na comunidade e na sociedade mais ampla. Por sua vez, a formação continuada objetiva envolver todos no processo permanente de reflexão e formação contínua. Já a atitude empresarial é apresentada como incorporação da vivência de reconhecer a escola como produtora de riquezas morais e, indiretamente, materiais, formadora de

cidadãos éticos aptos a gerir suas competências e habilidades com eficiência nos processos e eficácia nos resultados, atendendo às expectativas da comunidade e dos investidores sociais.

Há também a questão da responsabilidade, entendida como parceria entre o poder público e a iniciativa privada, observada nas escolas de educação profissional, especialmente na obrigatoriedade dos estágios. Nessa relação, as empresas recebem e “treinam” os estudantes sem serem oneradas, cabendo ao Estado o pagamento de bolsa para custear despesas, como transporte. A replicabilidade refere-se à possibilidade de que essa experiência e suas variáveis sejam reproduzidas em outros locais e condições.

Todo esse discurso está envolto na capacidade da escola de satisfazer os investidores sociais, colocando a gestão no centro como forma de articular os agentes em torno de objetivos comuns, garantindo produtividade, sobrevivência institucional e reconhecimento.

Bizerro e Moura (2023) problematizam a concepção de ensino médio integrado adotada nas escolas estaduais de educação profissional, compreendendo que essa modalidade, embora proclame e defenda uma perspectiva de integração, subverte as bases dessa forma de educação, pois não efetivam a formação omnilateral; a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Os autores asseveram que há uma apropriação dessas concepções em meio a uma disputa de projetos ideológicos: de um lado, um projeto hegemônico que busca atrelar educação e trabalho à formação de um sujeito que atenda aos interesses mercadológicos; de outro, uma perspectiva contra-hegemônica que coloca como horizonte a escola unitária, politécnica, integral e integrada. Contudo, essas concepções também são apropriadas pelo projeto hegemônico e esvaziadas em seus conteúdos.

Nesse sentido, Bizerra e Moura (2023, p.10) argumentam que:

O que vemos no documento é muito mais um modelo de gestão e do que consciência, é uma visão empresarial e neoliberal hegemônica, que entende a escola como uma empresa, onde a educação de qualidade é o negócio da escola e essa relação deve gerar resultados. Os resultados não se configuram em jovens com compreensão da totalidade, ou seja, do contexto em que vive nos aspectos econômico, social, histórico, político e cultural. Os resultados exprimem jovens com competências e habilidades necessárias para a adaptação à realidade, ou seja, com conhecimentos do empreendedorismo e das condições de flexibilidade necessárias para o mercado de trabalho.

No que se refere ao currículo, as Escolas Estaduais de Educação Profissional pressupõem uma carga horária total nos três anos do ensino médio de 5.400 horas. Desse total, 2.620 horas são destinadas às disciplinas do ensino técnico e às disciplinas da parte diversificada. Na parte diversificada do currículo, elencam-se as disciplinas de Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Empreendedorismo.

Outra análise importante emerge da pesquisa realizada por Alves *et al.* (2024), desenvolvida a partir de entrevistas com professores das Escolas de Educação Profissional da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 2, no Ceará, acerca do entendimento desses docentes sobre a formação humana integral (ensino médio integrado) e a relação dessa concepção com o modelo de gestão efetivado pela TESE.

Chegou-se à conclusão de que existe certa formação desses professores, os quais analisaram possuir conhecimento sobre o ensino médio integrado, embora esse não seja o entendimento da maioria. Entretanto, ao serem questionados sobre a noção de integralidade, omnilateralidade, bem como sobre a possibilidade de essa perspectiva se efetivar no interior de um modelo de gestão empresarial, como o proposto pela TESE, evidenciou-se a falta de compreensão acerca da natureza desses diferentes modelos e da possibilidade de conflito entre eles. A maioria advogou que não se trata de modelos excludentes, mas que podem ser sustentados conjuntamente. Tal constatação permite problematizar a formação inicial e continuada desses professores, especialmente no que se refere à atuação na Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, Alves e Oliveira (2024, p. 12) ponderam que:

A predominância nas respostas “compreendo claramente”, no entanto, não é capaz de revelar por si só, na análise que propusemos, coerência com as concepções filosóficas que sustentam a perspectiva da formação humana integral. Isso porque, na análise de outras informações coletadas, é possível encontrar elementos que contradizem a clareza dessa concepção e que se enveredam nitidamente pelo caminho da formação unilateral — fomentada e promovida pela lógica do capital — que introduzida no chão da escola, desfigura o processo educacional enquanto processo de formação humana, fragmentando saberes e reproduzindo a cisão histórica entre os que pensam (intelectuais) e os que fazem (trabalhadores).

Diante da discussão realizada, considera-se importante se aprofundar as investigações acerca da perspectiva de cidadania que orienta a Educação Profissional integrada ao ensino médio no Estado do Ceará, especificamente, as Escolas Estaduais de Educação Profissional, de modo a desvelar criticamente os fundamentos que a regem e as distorções existentes no âmbito da vigência do sistema capitalista, interessado na formatação do cidadão trabalhador.

Nesse sentido, Arroyo (1987) apresenta uma perspectiva que rompe com as concepções mais recorrentes, ao afirmar que a cidadania, no contexto liberal, muitas vezes, em vez de se constituir como ampliadora, é utilizada como limitadora, funcionando como um processo de capacitação que restringe a participação dos indivíduos na sociedade. Somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político quem tiver vencido a barbárie, a ignorância, quem tiver aprendido a nova racionalidade, quem tiver sido feito homem moderno (Arroyo, 1987, p. 37). Além disso, o

autor explicita que o conceito de cidadania se encontra frequentemente vinculado a um projeto político, remetendo ao civismo, como no caso brasileiro, marcado por forte influência do positivismo que visava ao ordenamento social. Nessa perspectiva, a cidadania passa a ser associada a um objetivo de adequação dos indivíduos aos valores sociais dominantes.

Nesta perspectiva, é essencial reconhecer, como faz Saviani (2017), os limites da cidadania na vigência do capitalismo. Amparado em Marx, Saviani compreende que o pleno exercício da cidadania em uma sociedade cindida por classes sociais é uma utopia, pois a sociedade estaria fundada sob a concepção do homem egoísta que tem na propriedade privada sua representação máxima, sendo a liberdade do outro vista como uma ameaça a sua própria liberdade.

Frigotto e Ciavatta (2003) corroboram essa posição e advogam que, ainda assim, é preciso construir a possibilidade de novas formas de sociabilidade em que seja possível cada vez mais a existência de uma cidadania coletiva.

A ideia de cidadania coletiva implica o resgate da individualidade como parte de um coletivo e, portanto, como sujeito político. Cabe observar o quanto a concepção de cidadania coletiva está distante da noção mercantil de cidadão produtivo. Este deve possuir as qualidades para a inserção em uma economia de mercado que o aliena de sua generalidade em comunhão política com os demais homens, para submetê-lo aos ditames da produtividade exigida pela reprodução do capital. (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 57).

Avesso à subjugação do indivíduo às ingerências de toda sorte do capital, Saviani (2017) também defende uma educação para o “exercício consciente da cidadania”.

[...] quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo “consciente”, pois a expressão legal “exercício consciente da cidadania” sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores (Saviani, 2017, p. 654).

Com base em tudo o que foi discutido, defende-se que não haja uma associação apressada entre cidadania, trabalho e educação, como se esses conceitos já possuíssem, por si mesmos, uma natureza profícua. Tal associação não se comprova, uma vez que depende do contexto histórico e das concepções que os embasam.

Nessa discussão, retoma-se o pensamento dos autores Silva Filho e Lopes (2018) acerca do paradoxo em que se encontra a educação brasileira. Ao mesmo tempo em que se aponta a necessidade de uma educação voltada para uma perspectiva crítica, para a formação cidadã e para a qualificação para o trabalho, observa-se que tal orientação acaba por exacerbar o lado que se

submete ao chamado princípio do desempenho, negando-se uma formação verdadeiramente integral e omnilateral que desenvolva plenamente as potencialidades humanas.

Na realidade, o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania implicariam uma educação omnilateral, formativa e crítica. No entanto, essa perspectiva tem sido ofuscada pelo princípio do desempenho próprio da sociedade capitalista e tecnológica. A partir do momento em que a qualificação para o trabalho se insere nos parâmetros do capital — isto é, quando se trata de uma educação voltada prioritariamente aos interesses do mercado, à competição e ao consumo —, reduz-se a possibilidade de uma formação que ultrapasse os limites da adaptação funcional (Silva Filho, Lopes; 2018, p. 1033).

Nessa perspectiva, defende-se, assim, um tipo de educação que recupere o potencial crítico, como já apontado por Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Saviani, de modo que se possam formar verdadeiramente seres humanos capazes de apreender seu impacto na totalidade social e de desenvolver uma visão crítica diante do que está posto, exercendo uma cidadania autônoma a partir da sua atividade produtiva.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise efetuada ao longo deste estudo permite concluir que a formação do "Cidadão Trabalhador" nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará encontra-se num terreno de profundas contradições. Se, por um lado, o arcabouço legal e o discurso institucional preconizam a superação da dualidade educativa através da formação integral, por outro, a operacionalização pedagógica mediada pela Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) impõe uma lógica que tende a instrumentalizar o sujeito.

Evidenciou-se que o modelo cearense, ao priorizar metas, resultados quantitativos e o desenvolvimento de competências orientadas por uma lógica empresarial, tende a deslocar para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção e permanência no mundo do trabalho, em uma forma de autogestão da própria empregabilidade. Nestas condições, a cidadania corre o perigo de ser esvaziada da sua dimensão crítica e coletiva, transformando-se numa ferramenta de adaptação funcional às instabilidades do mundo do trabalho contemporâneo.

Para que a Educação Profissional e Tecnológica integrada cumpra o seu papel emancipatório, é imperativo que o "trabalho como princípio educativo" não seja confundido com o "trabalho como adestramento técnico". A verdadeira formação cidadã exige o resgate da politecnia e da omnilateralidade, permitindo que o estudante compreenda as raízes históricas e sociais da técnica, e não apenas o seu manejo operacional.

Em suma, o fortalecimento da formação cidadã na rede pública do Ceará passa, necessariamente, pelo distanciamento de modelos de gestão puramente pragmáticos e pela reapropriação da escola como espaço de resistência e de construção de projetos de vida que não se subordinem exclusivamente à lógica do mercado. A educação, enquanto ato político, deve continuar a ser o horizonte de esperança para a formação de sujeitos que, mais do que ocupar postos de trabalho, saibam ocupar o seu lugar na história como agentes de transformação social.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ALVES, Brena Kesia Ribeiro *et al.* A educação na perspectiva da formação omnilateral e emancipatória: compreensão dos professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. **Educação**, Santa Maria, n. 49, e. 1, 1–25. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/67402>. Acesso em: 05 jan. 2026.

ARROYO, M, G. Educação e exclusão da cidadania. *In*: BUFFA, E. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. (Col. Polêmicas de Nosso Tempo, 23).

BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha. Percurso histórico do ensino profissional no Brasil – da Colônia ao início do século XXI. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 228, maio/jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/56256>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BIZERRO, Joice Mara César; MOURA, Dante Henrique. O deslocamento da concepção de Ensino Médio Integrado: o caso do estado do Ceará. *Práticas Educativas*, **Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 5, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v5.0000>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10439/9286>. Acesso em: 02 jan. 2026.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

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

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, 26 set. 1909.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm). Acesso em: 21 out. 2024.

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**: Brasília, DF, 21 set. 2012.

CASALI, Alípio Márcio Dias. Ética e Educação: referências críticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n 22, p. 75-88. Campinas, junho/2007. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/195>. Acesso em: 20 maio 2025.

CEARÁ. Governo do Estado. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. Fortaleza: Seduc, 2008.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Relatório de gestão: o pensar e o fazer da Educação Profissional no Ceará 2008-2014**. Fortaleza: Seduc, 2014.

CEARÁ. Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**: Fortaleza, CE, 23 dez. 2008. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/orcamento-financas-e-tributacao/item/340-lei-n-14-273-de-19-12-08-d-o-23-12-08>. Acesso em: 22 out. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 367-385, 2005. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Acesso em: 20 maio 2025.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei 13.415/2017. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. **Educação, Sociedade & Cultura**, Portugal, v. 29, n. 1, p. 35-51, 2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/8117111/FORMA%C3%87%C3%83O\\_HUMANA\\_E\\_EDUCAC%C3%87%C3%83O\\_PROFISSIONAL\\_Di%C3%A1logos\\_poss%C3%ADveis?hb-sbsw=5881698](https://www.academia.edu/8117111/FORMA%C3%87%C3%83O_HUMANA_E_EDUCAC%C3%87%C3%83O_PROFISSIONAL_Di%C3%A1logos_poss%C3%ADveis?hb-sbsw=5881698). Acesso em: 18 dez. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 47, p. 38-45, nov. 1983. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741983000400004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741983000400004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 dez. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. Manual Operacional: Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) / Uma nova escola para a Juventude Brasileira / Escolas de Ensino Médio em tempo integral), [2008?]. Disponível em: [https://apistorage.seduc.ce.gov.br/educacaoprofissional/wp-content/uploads/2023/05/23194100/manual\\_modelo\\_gestao.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=educacaoprofissional%2F20260220%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4\\_request&X-Amz-Date=20260220T071758Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=899&X-Amz-Signature=a946fb0256fd395e7c2ffb6c1d20d224d793cd4b344c529a17b928307cb85dba](https://apistorage.seduc.ce.gov.br/educacaoprofissional/wp-content/uploads/2023/05/23194100/manual_modelo_gestao.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=educacaoprofissional%2F20260220%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20260220T071758Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=899&X-Amz-Signature=a946fb0256fd395e7c2ffb6c1d20d224d793cd4b344c529a17b928307cb85dba). Acesso: 02 de jan. 2026.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, v. 25, n. 2, p. 18-29, maio-ago. 1999. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/596>. Acesso em: 19 dez. 2024.

LEHER, Roberto; VITTÓRIA, Paolo; MOTTA, Vania Cardoso. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 14–24, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i1.21792. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792>. Acesso em: 21 fev. 2026.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSE, Herbert. A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional. Tradução de Giasone Rebuá. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226099, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099>. Acesso em: 17 fev. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.

**Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23– 38, 2015.

DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 24 maio. 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**,

Campinas: CEDES, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011. Disponível em:

<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 fev. 2026.

RAMOS, M. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções,

propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-88, jul./set. 2011.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/?lang=pt>. Acesso em: 24 de abr. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio;

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, J. S.; PEREIRA, M. V.; AMORIM, A. Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para

diversidade. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, 2018. Disponível

em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14598/2/Os\\_sujeitos\\_estudantes\\_da](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14598/2/Os_sujeitos_estudantes_da)

[\\_EJA\\_um\\_olhar\\_para\\_as\\_diversidades.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14598/2/Os_sujeitos_estudantes_da_EJA_um_olhar_para_as_diversidades.pdf). Acesso em: 25 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista**

**Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v12n34/v12n34a12.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento

brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017.

DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>. Acesso em: 25 abr. 2025.

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

Associados, 2013.

SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. História da educação

profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500–2018). **Educação**

**Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 5, n. 1, p. 73–97, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.36524/profept.v5i1.677>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA FILHO, Adauto Lopes da; LOPES, Fátima Maria Nobre. O paradoxo da educação brasileira:

uma relação antagonista entre o princípio de realidade e o princípio de desempenho. **Revista**

**Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1022-1040, out./dez. 2018. DOI:

<https://doi.org/10.7213/1981-416X.18.059.DS02>. Acesso em: 1 jul. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JUNIOR, Antônio. A Educação Profissional no Brasil. **Revista Interações**, [s. l.], v. 12, n. 40, p. 152-169, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691/7655>. Acesso em 25 nov. 2025.

# 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

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese (doutorado)            | <input type="checkbox"/> Artigo científico              |
| <input type="checkbox"/> Dissertação (mestrado)      | <input type="checkbox"/> Capítulo de livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia (especialização) | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC (graduação)  | <input type="checkbox"/> Trabalho apresentado em evento |

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

FRANCISCA KARLA FERREIRA DE QUEIROZ E WILCIENE NUNES DO VALE

Matrícula:

2024200304400003

Título do trabalho:

CIDADÃO TRABALHADOR: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CIDADÃ DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DO CEARÁ

#### RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial:  Não  Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 07 /04 / 2026


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  
 FRANCISCA KARLA FERREIRA DE QUEIROZ  
Data: 14/04/2026 10:15:21-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

FORTALEZA

Local

07 /04 / 2026

Data

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)



Documento assinado digitalmente

WILCIENE NUNES DO VALE

Data: 10/04/2026 08:58:13-0300

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 2/2026 - NADE-RV/CAE-RV/DEXT-RV/CMPRV/IFGOIANO

## ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 16 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), Raimunda Pereira de Macêdo Oliveira (Membro), Darlla Dalila Pontes dos Santos (Membro), com a finalidade de examinar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Cidadão Trabalhador: reflexões sobre a formação ética e cidadã de estudantes da Educação Profissional e Tecnológica integrada ao ensino médio da rede pública estadual do Ceará”, de autoria da estudante Francisca Karla Ferreira de Queiroz, regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência em Educação Profissional e Tecnológica – EPT, do Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Concedida a palavra ao(à) estudante(s), 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** da estudante, com nota 100. Encerrada a sessão pública de defesa, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

---

Orientadora/Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente



RAIMUNDA PEREIRA DE MACEDO OLIVEIRA

Data: 17/03/2026 21:30:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Membro 1

Documento assinado digitalmente



DARLLA DALILA PONTES DOS SANTOS

Data: 20/03/2026 19:56:52-0300

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 10:32:19.

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:** 801036

**Código de Autenticação:** abf21ae0c8



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