

# 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 checked="" 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 type="checkbox"/> TCC (graduação)	<input type="checkbox"/> Trabalho apresentado em evento
<input type="checkbox"/> Produto técnico e educacional - Tipo:	<input type="text"/>
Nome completo do autor:	Matrícula:
<input type="text" value="Lisiara Thomaz Macelay"/>	<input type="text" value="2024200304390009"/>
Título do trabalho:	
<input type="text" value="UMA ANÁLISE CRÍTICO-DIALÉTICA SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E A DIVERSIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA"/>	

## RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial:  Não  Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano:

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 inclusos 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.

Joinville/SC,  de abril de 2026.  
 Local  Data

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** LISIARA THOMAZ MACELAY  
Data: 27/04/2026 16:14:45-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ANA MARIA ALVES PEREIRA DOS SANTOS  
Data: 27/04/2026 16:08:27-0300  
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 5/2026 - CCEPTNM-MO/CEPTNM-MO/DE-MO/CMPMHOS/IFGOIANO

#### ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos vinte 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 Ana Maria Alves Pereira dos Santos (Orientadora), Marcus Vinicius Costa da Conceição (Membro), Taynara Maria Mendonça de Souza (Membro), com a finalidade de examinar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "UMA ANÁLISE CRÍTICO-DIALÉTICA SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E A DIVERSIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA" de autoria da estudante **Lisiara Thomaz Macelay**, 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 à estudante, 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 70. Encerrada a sessão pública de defesa, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

---

Dra. Ana Maria Alves Pereira dos Santos  
Orientadora/Presidente da Banca

---

Dr. Marcus Vinicius Costa da Conceição  
Membro

---

Ma. Taynara Maria Mendonça de Souza  
Membro

Documento assinado eletronicamente por:

- **Ana Maria Alves Pereira dos Santos**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 20/03/2026 21:38:35.
- **Marcus Vinicius Costa da Conceicao**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 20/03/2026 21:39:53.
- **Taynara Maria Mendonca de Souza**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 20/03/2026 21:42:07.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 20/03/2026. 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:** 802747

**Código de Autenticação:** db16402dcb



INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
Campus Morrinhos  
Rodovia BR-153, Km 633, Zona Rural, SN, Zona Rural, MORRINHOS / GO, CEP 75650-000  
(64) 3413-7900



**INSTITUTO FEDERAL**

Goiano  
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

## **UMA ANÁLISE CRÍTICO-DIALÉTICA SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E A DIVERSIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

### **A CRITICAL-DIALECTATIC ANALYSIS OF HOLISTIC HUMAN DEVELOPMENT AND SOCIAL DIVERSITY IN VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION**

**Lisiara Thomaz Macelay**<sup>1</sup>  
INSTITUTO FEDERAL GOIANO

**Ana Maria Alves Pereira dos Santos**<sup>2</sup>  
INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS - IF Goiano

**RESUMO.** Este estudo analisa a trajetória histórica e o potencial inclusivo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, investigando a transição de um modelo técnico-funcionalista para uma perspectiva de formação humana integral e emancipatória. A pesquisa adota metodologia qualitativa, com abordagem crítico dialética, fundamentada em levantamento bibliográfico e análise documental de marcos legais, documentos institucionais da Rede Federal e dados estatísticos oficiais. O referencial teórico apoia-se nos conceitos de formação omnilateral e educação politécnica, à luz de autores como Saviani, Kosik e Mészáros, articulados ao exame do arcabouço jurídico brasileiro, com destaque para a Lei nº 11.892/2008 e a Lei Brasileira de Inclusão. A análise evidencia contradições entre o direito formal à inclusão e sua efetivação material na EPT, manifestas nos condicionantes de acesso, permanência e êxito de grupos historicamente marginalizados, como estudantes da Educação de Jovens e Adultos, mulheres, populações negras e indígenas, sujeitos LGBTQIAPN+ e Pessoas com Deficiência. Os resultados indicam que a ampliação do acesso não assegura, por si só, a formação integral, revelando a persistência da dualidade entre o fazer e o pensar. Conclui-se que a consolidação de uma EPT democrática exige a superação da lógica da formação instrumental, demandando uma práxis docente transformadora que integre trabalho, ciência e cultura em defesa da dignidade humana e da justiça social.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Inclusão. Formação Humana Integral. Formação Omnilateral.

---

<sup>1</sup> Pós-graduada “*latu sensu*” em Gestão Escolar e Políticas Públicas Educacionais - Faculdade Educacional Araucária - FACEAR, Graduada Tecnóloga em Gestão Financeira Faculdade Anhanguera de Joinville, Graduada Bacharel em Direito Associação Catarinense de Ensino - Faculdade Guilherme Guimbala ACE-FGG, Complementação pedagógica em Pedagogia-Faculdade Intervale. E-mail: [lisi.thomaz@gmail.com](mailto:lisi.thomaz@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás UEG e Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Catalão - UFCAT. E-mail: [ana.santos@ifgoiano.edu.br](mailto:ana.santos@ifgoiano.edu.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5991-8583>



**INSTITUTO FEDERAL**

Goiano  
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**ABSTRACT.** This study analyzes the historical trajectory and inclusive potential of Vocational and Technological Education (VTE) in Brazil, investigating the transition from a technical-functionalist model to a perspective of integral and emancipatory human formation. The research adopts a qualitative methodology, guided by a critical dialectical approach, based on a bibliographic survey and documentary analysis of legal frameworks, institutional documents of the Federal Network, and official statistical data. The theoretical framework draws on the concepts of omnilateral formation and polytechnic education, informed by authors such as Saviani, Kosik, and Mészáros, and articulated with an examination of the Brazilian legal framework, especially Law No. 11,892/2008 and the Brazilian Inclusion Law. The analysis reveals contradictions between the formal right to inclusion and its material realization in VTE, expressed in the conditions of access, retention, and success of historically marginalized groups, including Youth and Adult Education students, women, Black and Indigenous populations, LGBTQIAPN+ individuals, and People with Disabilities. The results indicate that the expansion of access alone does not ensure integral formation, highlighting the persistence of the duality between "doing" and "thinking." The study concludes that consolidating a democratic VTE requires overcoming the logic of instrumental training through a transformative teaching praxis that integrates labor, science, and culture in defense of human dignity and social justice.

**Keywords:** Vocational and Technological Education. Inclusion. Integral Human Formation. Omnilateral Formation.



## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil possui uma trajetória histórica que remonta a 1909, com a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices pelo Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha, destinadas originalmente aos chamados "desvalidos da sorte" — expressão que já revelava o caráter classista da política pública desde sua origem (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Ao longo do século XX, a Rede Federal passou por sucessivas reconfigurações, e os anos 1980 e 1990 marcaram um processo de amadurecimento político e acadêmico, com os próprios egressos das instituições assumindo sua gestão e iniciando a integração entre ensino, extensão e pesquisa (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

A reconfiguração normativa mais impactante desse período deu-se com a promulgação da LDB nº 9.394/1996 — que integrou a EPT aos diferentes níveis e modalidades de ensino — e, simultaneamente, com o Decreto nº 2.208/1997, que separou formalmente o ensino médio do ensino técnico e aprofundou a histórica dualidade educacional brasileira: a formação intelectual reservada às elites e a formação operacional destinada às classes trabalhadoras. Essa cisão encontra ressonância na crítica de Kosik (1976) ao trabalho capitalista como "fadiga incriativa" e na síntese de Mészáros (2008, p. 17), para quem a localização social do trabalho revela, inevitavelmente, a localização social da educação.

A EPT ganha novo destaque no ano de 2008, quando a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às universidades em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Essa transformação não se restringe à promoção da qualificação profissional: os IFs foram concebidos como instituições de natureza plural e verticalizada, atuando da educação básica à pós-graduação, com missão orientada para o desenvolvimento local e regional e para a construção de uma formação que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia como dimensões indissociáveis (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Para Nascimento e Faria (2013, p. 15), a criação dos IFs consolidou um modelo de "formação profissional em que todo espaço escolar se prepara para o atendimento universalizado", representando a tentativa mais concreta de aproximar a EPT do ideal de formação omnilateral teorizado por Saviani (2008) — aquela que supera a dicotomia



**INSTITUTO FEDERAL**

Goiano  
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

histórica entre o fazer e o pensar. Não obstante, a transformação não eliminou completamente o caráter instrumental historicamente associado à EPT, dando continuidade, em alguns aspectos, à lógica de formação de força de trabalho dentro de uma estrutura capitalista.

De acordo com Kosik (1976), o capitalismo rompe o vínculo direto entre criação e trabalho, transformando este último em uma "fadiga incriativa e extenuante". Essa alienação gera uma dicotomia entre o profissional remunerado e sua função cidadã, refletindo a indignação de indivíduos que, embora empregados, sentem que o emprego lhes tolhe a vida e os sentimentos.

A canção "Ouro de Tolo", composta por Raul Seixas em 1973 denuncia a inadequação entre a inclusão econômica e a realização humana plena, expondo o trabalhador que, inserido no mercado produtivo, permanece vazio de sentido e de protagonismo. O "ouro dos tolos" a que o título alude é precisamente essa falsa riqueza: a estabilidade material que oculta a privação da consciência crítica e da emancipação política. Seixas recusa o que denomina "trono de um apartamento" — metáfora da passividade conformista — e anuncia a inadequação entre o trabalhador e o produto de sua existência, antecipando o que Kosik (1976) conceituaria como "fadiga incriativa": o trabalho esvaziado de sentido transformador (SEIXAS, 1973).

A canção reforça a problemática central desta pesquisa ao evidenciar que, mesmo quando incluído economicamente, o trabalhador pode permanecer à margem de um propósito humano real, sentindo-se vazio.

O objetivo deste trabalho é empreender uma análise crítico-dialética sobre a formação humana integral e a diversidade social no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), investigando os fundamentos teóricos, o arcabouço jurídico e as contradições estruturais que condicionam a inclusão de grupos historicamente marginalizados — entre eles o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mulheres, negros, indígenas, a população LGBTQIAPN+ e, especialmente, as Pessoas com Deficiência (PcD). Justifica-se a pesquisa pela urgência de superar a dualidade entre o fazer e o pensar na EPT, promovendo uma formação crítica, emancipatória e comprometida com a dignidade humana e a justiça social.

Diante desse contexto, este trabalho orienta-se pela seguinte questão norteadora: de que maneira as contradições entre o direito formal à inclusão e sua efetivação material na Educação Profissional e Tecnológica condicionam a formação humana integral dos



grupos historicamente marginalizados — estudantes da Educação de Jovens e Adultos, mulheres, negros, indígenas, pessoas LGBTQIAPN+ e Pessoas com Deficiência?

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

A presente seção busca oferecer uma revisão crítica e sistematizada da literatura que fundamenta a compreensão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, suas contingências históricas, o papel da docência e o potencial para a promoção da inclusão social. Serão explorados os principais conceitos e autores que permeiam a questão norteadora desta pesquisa, sendo ela “De que modo as contradições entre o arcabouço jurídico e a prática institucional da EPT condicionam — ou inviabilizam — a efetivação da formação humana integral para grupos historicamente marginalizados?” articulando as discussões das diferentes unidades temáticas para propor alternativas de efetivação de um trabalho pedagógico significativo e emancipatório. A análise se organiza em subitens temáticos para facilitar a compreensão dos conceitos e teorias que embasam o estudo, dividida entre a instrumentalização da EPT (2.1); e os desafios para a inclusão na diversidade (2.2).

### **2.1. Contingências históricas e a instrumentalização da EPT**

A compreensão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como ferramenta de reprodução do capital exige uma análise da subjetividade do trabalhador inserido nessa lógica. A instrumentalização da EPT ao longo do século XX no Brasil frequentemente reduziu o processo educativo ao aditamento de competências manuais. Esse entendimento é amparado pelas principais instrumentações legais que regem a educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 11.892/2008 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que, em conjunto, orientam a Educação Profissional e Tecnológica para além da formação meramente operacional, ao afirmarem o direito à inclusão e à formação humana integral.

Essa lógica corrobora o que Kosik (1976) denomina como 'fadiga incriativa': um estado onde o trabalho perde sua dimensão de práxis transformadora e se torna mera repetição mecânica.

Nesse cenário, o trabalhador é alienado do produto de sua criação, e a educação, quando puramente tecnicista, atua apenas para legitimar esse esvaziamento do ser.



**INSTITUTO FEDERAL**

Goiano  
CERFOR

**PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Segundo Pochmann (2020, p. 90), o setor primário se constitui pelas atividades da agropecuária e o setor secundário compreende a indústria de transformação e construção civil, enquanto o setor terciário responde pelas atividades de serviços, como no caso dos complexos da saúde, educação e outros.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a crítica à instrumentalização do ensino profissional: quando a educação visa apenas o "fazer" técnico desvinculado do "pensar" crítico, ela oferece o "ouro dos tolos" — uma estabilidade material que oculta a privação da dignidade humana e da emancipação política.

Contrapondo-se a essa fadiga, a proposta da formação omnilateral surge como a via para devolver ao sujeito a compreensão da totalidade do processo produtivo.

A Reforma do Ensino de 1971 (Lei nº 5.692/71), instituída pelo governo militar, é um exemplo paradigmático de política que, sob o pretexto de profissionalização, gerou divisão educacional. A obrigatoriedade do profissionalismo foi revogada anos depois (pela Lei nº 7.044/1982), devido ao fracasso estrutural e à pressão social, porém seus efeitos se verificam até hoje.

Mészáros (2008, p. 17) provoca a reflexão ao dizer: "Diga-me onde está o trabalho em uma determinada sociedade e eu te direi onde está a educação". No Brasil, a educação profissional esteve historicamente onde estava o trabalho manual, desvalorizado e separado do trabalho intelectual.

Foi nesse cenário de amadurecimento político e acadêmico que a Rede Federal passou a se preocupar em atender a comunidade circunvizinha, "buscando o desenvolvimento local, regional e nacional, iniciando pela inclusão social" (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 15). A institucionalização, em 2000, de uma Política de Inclusão a partir da Ação TEC NEP — Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas — representou um marco nesse processo, ao propor a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e comunicacionais, a formação de recursos humanos especializados e o uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva.

A virada para uma perspectiva inclusiva ganha força com a Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/1996, que integram a EPT aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, ciência e tecnologia. A educação inclusiva é, portanto, um direito humano fundamental, respaldado pela Declaração de Salamanca e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), exigindo que a EPT seja acessível e adaptada a todos.



**INSTITUTO FEDERAL**

Goiano  
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A fundamentação jurídica para uma EPT emancipatória repousa na articulação entre o art. 39 da LDB (Lei nº 9.394/1996) e o art. 208 da Constituição Federal de 1988. Enquanto a LDB estabelece a indissociabilidade entre trabalho, ciência e tecnologia, superando a dualidade histórica do ensino, a Carta Magna assegura que essa formação deve ser acessível a todos, garantindo o atendimento especializado e a inclusão. Essa base legal permite que a EPT deixe de ser um mero treinamento de mão de obra para se tornar um espaço de formação humana integral e garantia de direitos.

Nesse sentido, cabe destacar que a consolidação de uma EPT inclusiva dialoga diretamente com as políticas institucionais de inclusão em curso na Rede Federal. A Ação TEC NEP, conforme descrita por Nascimento e Faria (2013), foi pioneira nessa articulação ao propor, desde 2000, uma estratégia nacional de instrumentalização das instituições da Rede Federal para o acolhimento de pessoas com necessidades específicas. Fundada em quatro eixos — adequação didático-pedagógica, quebra de barreiras, formação de recursos humanos e tecnologia assistiva —, a Ação estruturou os NAPNEs como núcleos institucionais de inclusão e serviu de modelo para políticas sociais de outras secretarias. Contudo, sua interrupção abrupta em 2011 revelou o quanto a sustentabilidade das políticas inclusivas depende de institucionalização normativa robusta e de vontade política contínua (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

É nesse mesmo horizonte que Trevisan e Ziliotto (2023), ao analisarem as políticas norteadoras para a EPT de alunos com deficiência em institutos federais do Rio Grande do Sul, identificaram que, embora haja interlocução entre as políticas institucionais e a legislação nacional vigente, há necessidade da criação de programas para engendrar ações efetivas direcionadas aos alunos com deficiência.

As autoras apontam que as especificidades da EPT e da territorialidade das instituições estão contempladas de forma restrita nos documentos analisados, evidenciando a relevância da criação de políticas públicas nacionais que congreguem os Institutos Federais, favorecendo ações articuladas na perspectiva da educação inclusiva.

## **2.2. Evolução da formação docente na EPT: a formação continuada**

As reformas educacionais trouxeram mudanças na formação dos professores. A Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/1968) exigia curso superior para professores de disciplinas gerais e técnicas. A formação de professores para a EPT, entre 1970 e 1997, ocorreu por duas vias, conforme Oliveira (2010, p. 467): "[...] o acréscimo da formação

pedagógica à formação profissional em nível superior ou o acréscimo pedagógico ao lado do técnico específico à formação profissional em nível técnico".

A obrigatoriedade da formação continuada, prevista no art. 67 da LDB: "II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996); o planejamento estratégico com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), ganha contornos de urgência quanto à valorização do magistério:

A educação inclusiva é, portanto, um direito humano fundamental, respaldado pela Declaração de Salamanca e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), exigindo que a EPT seja acessível e adaptada a todos.

A fundamentação jurídica para uma EPT emancipatória repousa na articulação entre o Artigo 39 da LDB (Lei nº 9.394/1996) e o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Enquanto a LDB estabelece a indissociabilidade entre trabalho, ciência e tecnologia, superando a dualidade histórica do ensino, a Carta Magna assegura que essa formação deve ser acessível a todos, garantindo o atendimento especializado e a inclusão. Essa base legal permite que a EPT deixe de ser um mero treinamento de mão de obra para se tornar um espaço de formação humana integral e garantia de direitos.

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia." (BRASIL, 1996, art. 39)

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL 1988, art. 208)

A construção de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é sustentada por um arcabouço jurídico e por concepções teóricas que rompem com a visão utilitarista de formação. Compreende-se que a transição de uma educação voltada para "servir" ao capital para uma educação que visa a emancipação humana exige a apropriação de conceitos como equidade, alteridade e formação omnilateral, amparados por uma legislação que garante o direito à diferença. A complexidade e as transformações da EPT impactam diretamente o trabalho pedagógico dos docentes, exigindo uma constante adaptação e aprimoramento.



### **2.3 Os saberes necessários à docência na EPT**

A docência na EPT é uma área complexa, que demanda que os professores estejam aptos a preparar os estudantes para um cenário de constantes transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas. Para Tardif (2014), os saberes docentes são disciplinares e pertencem a diferentes campos do conhecimento.

Vieira e Belucar (2020, p. 1) definem a formação continuada como "um processo contínuo de aprimoramento dos conhecimentos necessários à prática profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem".

Os saberes tecnológicos, em particular, referem-se às habilidades que os professores desenvolvem para integrar Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) sendo a formação continuada crucial para o aprimoramento dos conhecimentos.

### **2.4 A concepção de formação omnilateral**

De acordo com teóricos como Frigotto (2005) e Saviani (2008), a formação omnilateral é o caminho para superar a alienação, permitindo que o trabalhador desenvolva uma consciência crítica sobre a realidade. Assim, a base legal e conceitual da EPT converge para a emancipação humana: o resultado não é apenas um trabalhador eficiente, mas um cidadão capaz de realizar uma leitura profunda das contradições do mundo e de atuar de forma consciente na transformação de sua própria realidade social.

A concepção de Educação Profissional e Tecnológica fundamentada no princípio educativo do trabalho encontra sua expressão máxima na busca pela formação omnilateral do sujeito. Essa perspectiva rompe com a histórica dualidade educacional que separa o fazer do pensar, propondo que a educação não seja apenas um adestramento para o mercado, mas um processo de desenvolvimento integral de todas as dimensões humanas — física, intelectual, estética e social.

Ao integrar os fundamentos científicos da politécnica com a prática profissional, o indivíduo deixa de ser um mero executor de tarefas para se tornar um sujeito capaz de compreender as leis que regem a técnica, assumindo o protagonismo sobre as ferramentas de produção em vez de ser instrumentalizado por elas.

No contexto brasileiro, essa fundamentação ganha corpo na estrutura dos Institutos Federais e na proposta do Ensino Médio Integrado, onde o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia são eixos articuladores do currículo.

De acordo com teóricos como Frigotto (2005) e Saviani (2008), a formação

omnilateral é o caminho para superar a alienação, permitindo que o trabalhador desenvolva uma consciência crítica sobre a realidade.

### **2.5 Sujeitos da EPT e a diversidade: a inclusão como condição da formação omnilateral**

Conforme assinala Saviani (2008), a trajetória da educação brasileira é marcada por uma dualidade estrutural que separa a formação intelectual, reservada às elites, da formação prática, destinada aos trabalhadores. Essa cisão histórica não apenas organiza o sistema educacional, mas condiciona profundamente os modos pelos quais a inclusão é pensada e operacionalizada na EPT.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), enquanto política pública historicamente vinculada à formação da classe trabalhadora, constitui-se como um espaço privilegiado para a materialização do projeto de formação humana integral. Nesse sentido, os sujeitos da EPT e a diversidade que atravessa esse público, composta por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mulheres, populações negras e indígenas, pessoas LGBTQIAPN+, Pessoas com Deficiência (PcD) e indivíduos neuro divergentes, não pode ser compreendida como uma soma de diferenças individuais, mas como expressão das desigualdades estruturais produzidas pela forma como o trabalho, a educação e a cidadania se organizam na sociedade.

Para Saviani (2008), a superação dessa dualidade só é possível por meio da efetivação da formação omnilateral, entendida como o desenvolvimento pleno das capacidades humanas — intelectuais, técnicas, políticas, culturais e éticas — em articulação com o trabalho enquanto princípio educativo. Assim, a inclusão na EPT não pode limitar-se à garantia de acesso, mas deve assegurar condições reais de permanência e de apropriação crítica do conhecimento científico e tecnológico.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) aprofundam essa discussão ao afirmarem que a educação profissional, quando subordinada às demandas imediatas do mercado, tende a reforçar a fragmentação curricular e a reduzir a formação ao treinamento funcional. Tal lógica produz uma inclusão meramente adaptativa: o estudante é integrado ao sistema produtivo, mas permanece excluído do domínio intelectual do trabalho. Essa forma de inclusão, ainda que amplie estatisticamente o acesso, mantém intactas as estruturas de subalternização social e educacional.

Desse modo, a diversidade presente na EPT tensiona diretamente o modelo



tecnicista de formação. A evasão escolar recorrente entre estudantes negros, trabalhadores adultos, PcD e sujeitos em situação de vulnerabilidade social revela que a permanência e o êxito estão condicionados à capacidade institucional de reorganizar o currículo e a prática pedagógica à luz do ensino médio integrado.

Tal modelo, defendido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), não se limita à justaposição entre educação geral e formação técnica, mas pressupõe a integração orgânica entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana.

Do ponto de vista crítico, distinguir integração de inclusão é fundamental. A integração pressupõe a adaptação do estudante a um modelo escolar preexistente, enquanto a inclusão exige a transformação do próprio sistema educacional. Na perspectiva savianiana, não há formação omnilateral possível sem condições materiais objetivas que assegurem a todos os sujeitos o acesso ao conhecimento historicamente produzido. Portanto, práticas pedagógicas excludentes, currículos fragmentados e avaliações padronizadas operam como mecanismos de reprodução da dualidade educacional, mesmo quando amparados por um discurso inclusivo.

Assim, a inclusão na EPT deve ser compreendida como uma dimensão constitutiva do projeto de formação humana integral e não como um apêndice assistencial ou compensatório. Isso implica reconhecer que a diversidade dos sujeitos da EPT não é um obstáculo ao processo educativo, mas seu ponto de partida. Conforme sustentam Saviani (2008) e Frigotto et al. (2005), somente uma educação que integre teoria e prática, trabalho manual e intelectual, pode enfrentar as desigualdades históricas e promover uma formação que sirva não ao capital, mas à emancipação humana.

### **2.5.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA) como via de inclusão**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade educacional fundamental para a promoção da cidadania e da inclusão social no Brasil, enquanto política pública específica seja institucionalizada apenas no século XX, o discurso jurídico do direito à instrução remonta à Constituição Política do Império do Brasil de 1824, que estabelecia a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos (BRASIL, 1824).

Do ponto de vista pedagógico, a inclusão desse público na Educação Profissional e Tecnológica exige modelos formativos que reconheçam os saberes construídos na



prática social e no mundo do trabalho, articulando-os ao conhecimento científico e tecnológico. Conforme preconiza Paulo Freire (2017), a educação enquanto prática da liberdade pressupõe a superação da concepção do sujeito abstrato, valorizando a leitura crítica da realidade como condição para a emancipação. Nesse sentido, a EJA integrada à EPT não pode limitar-se à certificação ou à adaptação funcional ao mercado, mas deve promover uma formação humana integral, em consonância com o trabalho como princípio educativo.

À luz da perspectiva histórico-crítica formulada por Saviani (2008), a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica não pode ser compreendida como política compensatória ou de segunda oportunidade, mas como condição necessária para a superação da dualidade estrutural que historicamente separou a formação intelectual da formação destinada aos trabalhadores. Nessa perspectiva, a EJA assume centralidade no projeto de formação omnilateral, ao possibilitar que sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional tenham acesso ao conhecimento científico, cultural e técnico produzido socialmente, apropriando-se do trabalho enquanto princípio educativo. Portanto, sua efetivação na EPT constitui-se como mediação concreta para a democratização do saber e para a construção de uma educação que não reproduza as desigualdades sociais, mas contribua para a formação de sujeitos históricos capazes de compreender criticamente a realidade e transformá-la.

### **2.5.2 Gênero, raça e diversidade sexual na EPT: fronteiras da exclusão e a potência da interculturalidade**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não se configura como um espaço neutro, mas como um campo social atravessado por relações históricas de poder que produzem desigualdades de gênero, raça e sexualidade. Essas relações se materializam na organização do trabalho, do currículo e das trajetórias formativas, reproduzindo hierarquias sociais que incidem diretamente sobre o acesso, a permanência e o êxito dos sujeitos na EPT. Desse modo, a inclusão desses grupos não pode ser compreendida apenas como ampliação de vagas, mas como um processo político e pedagógico que exige o enfrentamento das estruturas que sustentam a exclusão.

No que se refere às relações de gênero, a divisão sexual do trabalho constitui um dos principais mecanismos de produção das desigualdades na EPT. Conforme analisa Kergoat (2009), essa divisão organiza-se por dois princípios indissociáveis: o da

separação, que atribui a homens e mulheres atividades socialmente distintas, e o da hierarquia, que confere maior valor social, simbólico e econômico ao trabalho masculino. No contexto da EPT, tais princípios manifestam-se na segregação horizontal dos cursos, com a predominância masculina nos eixos tecnológicos e industriais e a concentração feminina em áreas associadas ao cuidado, como saúde e educação, historicamente consideradas extensões do trabalho doméstico.

Essa segregação horizontal encontra confirmação empírica nos dados produzidos por Portella e Patto (2024) a partir do Censo Escolar 2019. Utilizando o Índice de Representação Descritiva (IRD), os autores demonstram que, embora o equilíbrio de gênero nas matrículas globais da EPT seja relativamente próximo da paridade em nível nacional, os desequilíbrios tornam-se expressivos quando analisados por eixo tecnológico. Mulheres apresentam IRD de +46,7 no eixo de ambiente e saúde — área historicamente associada ao trabalho de cuidado e ao trabalho doméstico — e IRD de -49,1 no eixo de controle e processos industriais, evidenciando sua expressiva sub-representação nas áreas de maior complexidade tecnológica e melhor remuneração. O mesmo padrão se verifica no eixo de informação e comunicação, com IRD de -26,2. Na rede estadual, esses desequilíbrios se acentuam, com o IRD feminino em controle e processos industriais atingindo -59. Tais dados traduzem, em linguagem estatística, o que Kergoat (2009) havia formulado teoricamente: a divisão sexual do trabalho não apenas separa as atividades de homens e mulheres, mas hierarquiza essas atividades, atribuindo menor valor social e econômico àquelas historicamente destinadas às mulheres.

Embora partam de campos teóricos distintos, as contribuições de Kergoat (2009) e Saviani (2008) convergem ao demonstrar que as desigualdades educacionais não decorrem de escolhas individuais, mas da forma socialmente estruturada do trabalho, atravessada por classe, gênero e hierarquia. Sob a perspectiva histórico-crítica de Saviani (2008), essa divisão reforça a dualidade estrutural da educação brasileira, ao delimitar quem tem acesso ao conhecimento científico e quem é direcionado a uma formação predominantemente funcional.

A análise interseccional de raça e gênero aprofunda esse quadro. Portella e Patto (2024) demonstram que homens negros são o grupo com pior representação na EPT em termos globais, com IRD de -4,4 para o Brasil, valor que se acentua nas redes estaduais, atingindo -7,9. No Sudeste, o desequilíbrio para homens negros chega a -11,2 em todas



**INSTITUTO FEDERAL**

Goiano  
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

as redes e a  $-22,8$  na rede estadual, configurando o cenário mais grave do país. Mulheres negras, por sua vez, apresentam sub-representação em quase todas as regiões, sendo o Sudeste novamente o estado com piores indicadores. Esses dados revelam que a intersecção de raça e gênero produz desvantagens cumulativas que não podem ser captadas quando cada dimensão é analisada de forma isolada.

No que se refere à dimensão socioeconômica, os mesmos autores identificam que essa é a dimensão mais desequilibrada de todas. Estudantes filhos de mães com até o ensino fundamental completo estão sub-representados na EPT em todas as regiões brasileiras, com os maiores desequilíbrios concentrados nas regiões Sul e Sudeste, onde o IRD na rede estadual do Sudeste atinge  $-41,5$ . Esse dado é particularmente relevante para a compreensão da EPT como política de formação da classe trabalhadora: são justamente os jovens de menor nível socioeconômico, aqueles para quem a EPT pública foi historicamente concebida, os que encontram maiores barreiras de acesso à modalidade.

À luz da concepção de formação omnilateral defendida por Saviani (2008) e por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a superação dessas desigualdades exige uma reorganização estrutural da EPT, que integre trabalho, ciência, cultura e tecnologia a partir de uma perspectiva inclusiva e emancipatória. A inclusão, nesse horizonte, não significa adaptar os sujeitos às estruturas existentes, mas transformar o próprio sistema educacional para que todos tenham acesso às bases científicas do trabalho e às condições materiais de uma formação humana integral. Assim, enfrentar a divisão sexual do trabalho, o racismo estrutural e a exclusão da diversidade sexual na EPT constitui condição indispensável para a efetivação de um projeto educativo comprometido com a justiça social e com a emancipação da classe trabalhadora em sua diversidade.

Sob a perspectiva histórico-crítica de Saviani (2008), tal movimento reforça a necessidade de superação da dualidade educacional ao reivindicar o acesso das mulheres e dos grupos racialmente marginalizados ao domínio intelectual do trabalho, reafirmando a formação omnilateral como condição indispensável para uma educação profissional comprometida com a emancipação humana e a justiça social. Ademais, ao reivindicar uma educação pública não sexista e antirracista como eixo estratégico para a autonomia econômica das mulheres e das populações negras e indígenas, coloca-se em xeque a neutralidade do currículo técnico e a naturalização das hierarquias que estruturam os percursos formativos na EPT.

### **2.5.3 A questão étnico-racial: do racismo estrutural à evasão escolar**

A população negra, que compõe a maioria da sociedade brasileira, enfrenta na EPT os desdobramentos de uma herança escravocrata persistente. Conforme analisam Gomes (2011) e Souza (2017), a herança escravocrata instituiu um regime de subcidadania que se expressa na precarização das condições de escolarização e na exclusão simbólica e material dos sujeitos negros. Na EPT, tais processos manifestam-se na elevada evasão escolar, na inserção precoce no mercado de trabalho em condições precarizadas e no direcionamento recorrente de estudantes negros para percursos formativos de menor prestígio social e menor densidade científico-tecnológica. Do ponto de vista curricular, a invisibilização de saberes afro-brasileiros e a centralidade de referenciais eurocêntricos reforçam uma inclusão adaptativa, que integra o estudante ao sistema produtivo sem lhe assegurar o domínio intelectual do trabalho.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua — Educação (PNAD Contínua, IBGE, 2023) revelam que a taxa de abandono escolar no ensino médio é aproximadamente 2,3 vezes maior entre jovens negros quando comparada à dos jovens brancos, sendo que 72,5% dos jovens que abandonaram a escola no Brasil, na faixa etária de 14 a 29 anos, pertencem à população negra. Esse cenário expressa uma disparidade significativa nas trajetórias educacionais: entre jovens negros de 18 a 24 anos, cerca de 70% não frequentavam a escola ou não se encontravam na etapa adequada para sua idade, enquanto entre os jovens brancos esse percentual é de aproximadamente 56,2%. Como efeito cumulativo desse processo, apenas 48,3% da população negra com mais de 25 anos havia concluído o ensino médio, percentual consideravelmente inferior ao observado entre a população branca, que alcança 61,8%.

Esses dados ganham uma dimensão ainda mais grave quando se observa a exclusão simultânea da escola e do mercado de trabalho. O Painel Juventudes Negras e Empregabilidade (PACTO DE PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL; FUNDAÇÃO ITAÚ, 2024), com base em dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), aponta que 22% dos jovens negros entre 15 e 29 anos não estudam nem trabalham, frente a 16% dos jovens brancos na mesma faixa etária. A informalidade atinge 48% dos jovens negros, enquanto entre os jovens brancos esse índice é de 37%. Mesmo quando inseridos no mercado de trabalho, a desigualdade persiste: cargos ocupados por jovens brancos remuneram, em média, 37% a mais do que aqueles ocupados por jovens negros,

evidenciando que a exclusão não cessa com o acesso ao emprego, mas se reproduz nas condições em que esse acesso ocorre.

Essa exclusão não se manifesta apenas nas taxas de evasão do sistema educacional em geral, mas se reproduz internamente nos percursos disponíveis dentro da própria EPT. Portella e Patto (2024), utilizando o Índice de Representação Descritiva (IRD) aplicado ao Censo Escolar 2019 e ao SAEB, demonstram que jovens negros concentram-se de modo desproporcional nos cursos técnicos subsequentes ao ensino médio — modalidade que pressupõe a conclusão prévia da educação básica e está associada a menor integração curricular —, enquanto jovens brancos predominam nos cursos integrados e concomitantes, que oferecem formação mais densa e articulada com o percurso da educação básica. Os autores identificam ainda que o grupo de pretos, pardos e indígenas (PPI) está sub-representado nos eixos de controle e processos industriais (IRD de  $-21,9$ ) e produção industrial (IRD de  $-25,3$ ), áreas de maior complexidade técnica e melhor inserção no mercado formal de trabalho, e sobre-representado nos eixos de desenvolvimento educacional e social (IRD de  $+52$ ) e segurança (IRD de  $+26,3$ ), setores historicamente associados a menor prestígio social e menor densidade científica. Na rede estadual, esses desequilíbrios se agravam: a sub-representação de PPI em produção industrial atinge IRD de  $-39$  e em recursos naturais chega a  $-25$ .

Sob a perspectiva histórico-crítica de Saviani (2008), esses desdobramentos evidenciam a permanência da dualidade educacional, na medida em que a população negra é incluída na EPT sem acesso pleno ao conhecimento científico, político e cultural historicamente produzido, o que compromete a efetivação da formação omnilateral e reafirma as desigualdades raciais no interior da educação profissional. Esses dados conferem substância empírica ao que Gomes (2011) e Souza (2017) apontam sobre a persistência do racismo estrutural: não basta abrir as portas da EPT se, dentro dela, os percursos disponíveis aos estudantes negros reproduzem as mesmas hierarquias que historicamente os mantiveram à margem do trabalho intelectual.

A educação profissional, nesse contexto, não pode ser um instrumento que reproduz ou dissimula essa exclusão, mas deve atuar como uma práxis decolonial que rompa com currículos eurocêntricos e reconheça a identidade negra e indígena como potências de saber. Somente ao desconstruir essa lógica de subalternidade é possível transitar de um ensino puramente operacional para uma formação omnilateral que garanta ao trabalhador o direito de ser sujeito de sua própria história.

#### **2.5.4 Diversidade sexual e de gênero: impactos da LGBTfobia na permanência escolar**

Dados da Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro, realizada pela Aliança Nacional LGBTQIAPN+ em parceria com o Instituto Unibanco, revelam que 90% dos estudantes LGBTQIAPN+ relataram ter sofrido agressões verbais no ambiente escolar, sendo que 86% afirmaram sentir-se inseguros na escola em razão de características relacionadas à sua identidade ou expressão de gênero. O ambiente escolar da EPT revela-se frequentemente hostil à população LGBTQIAPN+, sendo marcado pela hegemonia da cisnormatividade e da heteronormatividade.

A violência sistemática, que se manifesta desde agressões verbais até exclusões físicas, resulta em índices alarmantes de evasão, empurrando especialmente pessoas trans e travestis para a informalidade laboral. Entre estudantes trans e travestis, esse índice de insegurança atinge 93%, evidenciando maior vulnerabilidade desse grupo. A pesquisa indica ainda que 47% dos estudantes LGBTQIAPN+ faltaram à escola ao menos um dia no período analisado por medo ou insegurança, percentual que se eleva para 57% entre jovens trans, configurando um indicador concreto de evasão escolar associada à LGBTfobia institucionalizada.

Esses dados demonstram que a evasão entre estudantes LGBTQIAPN+ não decorre de dificuldades cognitivas ou desinteresse acadêmico, mas da produção sistemática de ambientes escolares hostis que violam o direito à educação.

Uma EPT inclusiva deve transcender o discurso da tolerância individual, assegurando o direito material ao trabalho digno e combatendo ativamente a LGBTfobia institucionalizada no currículo e nas práticas cotidianas.

Mediante da perspectiva histórico-crítica de Saviani (2008), tal realidade evidencia uma forma de inclusão subordinada, na qual o acesso formal à escola não se converte em permanência com apropriação crítica do conhecimento, comprometendo a formação omnilateral e reafirmando mecanismos de exclusão no interior da EPT.

#### **2.5.5 Pessoas com Deficiência (PcD) e neurodiversidade na EPT**

Dados estatísticos recentes indicam que o Brasil possui aproximadamente 14,4 milhões de Pessoas com Deficiência, o que corresponde a 7,3% da população com dois anos ou mais, conforme resultados preliminares do Censo Demográfico de 2022



**INSTITUTO FEDERAL**

Goiano  
CERFOR

**PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No âmbito educacional, informações do Censo Escolar, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam que os estudantes público-alvo da Educação Especial — que inclui pessoas com deficiências visuais, auditivas, motoras, intelectuais e estudantes com Transtorno do Espectro Autista — representam um percentual significativo das matrículas na Educação Profissional e Tecnológica. Estimativas baseadas nesses dados indicam que esse grupo corresponde a cerca de 7% a 8% das matrículas na EPT, o que equivale a aproximadamente 200 mil estudantes, considerando-se o conjunto da rede pública federal, estadual e municipal. Embora a ampliação do acesso represente um avanço quantitativo importante, a permanência e o êxito desses estudantes permanecem condicionados à superação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, evidenciando que a matrícula, por si só, não assegura a efetivação da inclusão em sua dimensão qualitativa.

Entretanto, a garantia da matrícula, embora seja um avanço quantitativo, não perfaz a inclusão em sua dimensão qualitativa e material. Como preceitua o art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a deficiência deixa de ser um diagnóstico clínico isolado para ser compreendida como o resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e as barreiras ambientais e pedagógicas que obstruem a participação plena do sujeito. Neste cenário, a EPT enfrenta o desafio de romper com o modelo médico da deficiência, que historicamente foca na "cura" ou na normalização, para adotar o modelo social e o paradigma da neurodiversidade.

Esse desafio é igualmente verificado nos Institutos Federais. Cabe recordar que, já em 2000, a Ação TEC NEP havia sido proposta com o objetivo de instrumentalizar a Rede Federal para o acolhimento de estudantes com necessidades específicas, criando os NAPNEs como estruturas permanentes de apoio à inclusão. Nascimento e Faria (2013) descrevem que a Ação previa, entre suas premissas, a superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades específicas e a criação de espaços para intercâmbio entre a Rede Federal e os demais atores do segmento social pertinente. A interrupção dessa política em 2011 deixou um vácuo institucional que ainda hoje se faz sentir. Trevisan e Ziliotto (2023) demonstraram que, embora as políticas institucionais dos IFs do Rio Grande do Sul assegurem recursos, serviços e adaptações de materiais e instrumentos avaliativos, elas não são propositivas quanto à regulamentação dessas atividades, o que descentraliza a informação. As pesquisadoras



**INSTITUTO FEDERAL**

Goiano  
CERFOR

**PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

evidenciam ainda que, no âmbito da participação e do protagonismo dos estudantes com deficiência, os documentos institucionais não garantem a participação das PcD nos processos de avaliação e monitoramento das próprias políticas — contradição que merece especial atenção na construção de uma EPT genuinamente inclusiva.

O conceito de neurodiversidade, cunhado pela socióloga Singer (2017), propõe uma mudança de paradigma na qual variações neurológicas como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH e dislexia não sejam tratadas como patologias a serem erradicadas, mas como manifestações da diversidade biológica humana. Para a prática pedagógica na formação profissional, isso implica uma mudança de ontologia: a instituição deve transitar da mera integração — onde o aluno é inserido no ambiente e forçado a se adaptar a um currículo rígido — para a inclusão efetiva, onde o sistema educativo se transforma através do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e de tecnologias assistivas.

Fundamentar a prática pedagógica na interseção entre o Direito (LBI) e a Educação (Declaração de Salamanca) permite que a EPT cumpra sua função social, assegurando que a singularidade cognitiva de cada sujeito seja vista como uma potência de aprendizado, e não como um déficit, consolidando o trabalho como um espaço de dignidade e não de exclusão.

### **3. METODOLOGIA**

A presente pesquisa adota uma metodologia qualitativa com abordagem crítico dialética, baseada em levantamento bibliográfico e análise documental. A análise documental compreendeu o exame crítico de documentos legais e normativos que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 11.892/2008 e a Lei Brasileira de Inclusão. Foram igualmente analisados documentos institucionais e políticas públicas da Rede Federal, como diretrizes do CONIF, registros da Ação TEC NEP e documentos relativos aos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs). Complementarmente, a pesquisa mobilizou dados estatísticos provenientes do IBGE e do INEP, com especial atenção aos indicadores de acesso, permanência e evasão escolar por recortes sociais, bem como relatórios e pesquisas de organismos especializados e estudos empíricos que problematizam a inclusão na EPT. Essa análise documental foi orientada pela abordagem crítico-dialética, buscando



evidenciar as contradições entre o direito formal à educação e sua efetivação material para grupos historicamente marginalizados.

Freire (2017), Kergoat (2009), Souza (2017) e Singer (2017) discutem diferentes perspectivas da desigualdade social e como estas se apresentam na sociedade brasileira, refletindo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do país e como ela se aplica. O referencial teórico fundamenta-se nos conceitos de formação omnilateral e educação politécnica, sob a ótica de autores como Mészáros (2008), Kosik (1976) e Saviani (2008), articulados ao exame do arcabouço jurídico brasileiro, com destaque para a Lei que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências (Lei nº 11.892/2008), e a Lei Brasileira de Inclusão — LBI (Lei nº 13.146/2015).

#### **4. RESULTADO E DISCUSSÃO**

Os resultados apresentados neste capítulo decorrem da análise documental de marcos legais, documentos institucionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e dados estatísticos oficiais, especialmente aqueles produzidos pelo IBGE, pelo INEP e por organismos especializados. À luz da abordagem crítico dialética, a análise desses documentos permitiu identificar contradições estruturais entre o direito formal à educação inclusiva e sua efetivação material na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os resultados evidenciam que, embora o arcabouço normativo brasileiro seja avançado no reconhecimento legal da inclusão, sua materialização concreta permanece limitada por barreiras pedagógicas, institucionais e sociais, afetando de forma desigual os sujeitos historicamente marginalizados.

A análise da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), da Lei nº 11.892/2008 — que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica — e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) revelou um alinhamento normativo consistente em defesa da inclusão e da formação humana integral.

Os marcos analisados reafirmam, em primeiro lugar, o direito à educação como direito social fundamental, conforme dispõem os arts. 6º e 205 da Constituição Federal e o art. 2º da LDB. Em segundo lugar, consagram a inclusão como princípio normativo do ensino, expresso na garantia de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, no padrão de qualidade do ensino e no atendimento educacional especializado às



**INSTITUTO FEDERAL**

Goiano  
CERFOR

**PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

pessoas com deficiência (CF/1988, arts. 206, I e VII, 208, III, e 214, V; LDB, art. 3º, I; Lei nº 13.146/2015, arts. 1º, 2º e 27).

Em terceiro lugar, os referidos diplomas legais asseguram o direito à formação humana integral, ao estabelecerem como finalidade da educação o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (CF/1988, art. 205; LDB, arts. 1º, § 2º, e 35-A). Esse projeto formativo encontra na Educação Profissional e Tecnológica seu espaço privilegiado de materialização, na medida em que a EPT é concebida normativamente como locus de articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia (CF/1988, art. 214, V; LDB, art. 39, caput, §§ 1º e 2º; Lei nº 11.892/2008, arts. 2º, 6º, I, III e VIII, e 8º).

No que tange aos sujeitos prioritariamente alcançados pela política inclusiva da EPT, destacam-se os dispositivos voltados à inclusão das pessoas com deficiência (CF/1988, art. 208, III; LDB, arts. 58 a 60; Lei nº 13.146/2015, arts. 1º, 2º, 27 e 28) e os relativos à integração da Educação de Jovens e Adultos à EPT, especialmente nos cursos integrados ofertados pelos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008, art. 7º, I; LDB, arts. 37 e 38).

Entretanto, a análise documental apontou como resultado central a distância recorrente entre o reconhecimento legal da inclusão e sua efetivação institucional. Tal constatação evidencia uma contradição estrutural entre o direito formalmente assegurado pelo ordenamento jurídico e o direito materialmente exercido pelos sujeitos historicamente marginalizados na EPT — contradição que se manifesta nos dados empíricos analisados ao longo deste estudo e que constitui o cerne da reflexão crítica aqui desenvolvida.

Esse descompasso manifesta-se concretamente na fragmentação das políticas de inclusão, na ausência de regulamentações operacionais unificadas e na transferência da responsabilidade pela inclusão para iniciativas localizadas, tais como a Ação TEC NEP e os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), cuja efetividade depende, em larga medida, da sensibilidade individual de gestores e docentes e do engajamento contingente de cada instituição. A análise indica, portanto, que a inclusão, embora consolidada no plano do discurso jurídico, configura-se frequentemente como inclusão formal, isto é, como reconhecimento normativo que não se traduz em condições materiais de acesso, permanência e apropriação do conhecimento científico e tecnológico que sustenta a formação omnilateral defendida por Saviani (2008) e por

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Persiste, assim, a contradição central evidenciada nesta pesquisa: o ordenamento jurídico brasileiro reconhece a EPT como espaço de articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, mas a sua efetivação institucional reproduz, em grande medida, a dualidade educacional historicamente constituída, na qual o domínio intelectual do trabalho permanece reservado a poucos e a formação técnica funcional é destinada à massa de trabalhadores.

A leitura crítica dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua — Educação (PNAD Contínua, IBGE, 2023) e do Censo Escolar da Educação Básica 2023 (INEP, 2024), articulada às evidências produzidas por Portella e Patto (2024) a partir do Censo Escolar 2019 e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), permitiu identificar padrões recorrentes de exclusão educacional, especialmente no que tange à evasão, à trajetória escolar irregular e ao acesso tardio à EPT.

Os dados da PNAD Contínua (IBGE, 2023) revelam que a taxa de abandono escolar no ensino médio é aproximadamente 2,3 vezes maior entre jovens negros do que entre jovens brancos, sendo que 72,5% dos jovens que abandonaram a escola pertencem à população negra. No que diz respeito à exclusão simultânea da escola e do mercado de trabalho, o Painel Juventudes Negras e Empregabilidade (PACTO DE PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL; FUNDAÇÃO ITAÚ, 2024), com base em dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), aponta que 22% dos jovens negros entre 15 e 29 anos não estudam nem trabalham, percentual significativamente superior ao observado entre jovens brancos, fixado em 16%. A informalidade atinge 48% dos jovens negros nessa faixa etária, frente a 37% dos brancos, evidenciando que, mesmo quando inseridos no mercado de trabalho, esses jovens ocupam posições de maior vulnerabilidade.

No âmbito específico da EPT, Portella e Patto (2024), utilizando o Índice de Representação Descritiva (IRD) aplicado ao Censo Escolar 2019, demonstram que os desequilíbrios raciais no acesso à modalidade são maiores do que os de gênero, com sub-representação expressiva do grupo de pretos, pardos e indígenas (PPI) na região Sudeste, onde o IRD atinge  $-15,7$  considerando todas as escolas e  $-33$  na rede estadual. No que tange à dimensão socioeconômica, os mesmos autores identificam que estudantes filhos de mães com até o ensino fundamental completo estão sub-representados na EPT em todas as regiões brasileiras, com os maiores desequilíbrios concentrados nas regiões Sul e Sudeste, onde o IRD chega a  $-41$  nas redes estaduais do Sudeste — o que indica que os estudantes de menor nível socioeconômico, frequentemente os mais dependentes da



**INSTITUTO FEDERAL**

Goiano  
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

formação pública, são também os com menor acesso à modalidade.

O resultado da análise documental demonstra que esses padrões não são aleatórios nem atribuíveis a fatores individuais, mas expressam desigualdades estruturais produzidas historicamente pela articulação entre classe, raça, gênero, deficiência e sexualidade.

Nesse sentido, a EPT tem funcionado, em muitos casos, como espaço de recomposição tardia de trajetórias interrompidas, sobretudo por meio da Educação de Jovens e Adultos, revelando que a exclusão não ocorre apenas no acesso inicial, mas ao longo de todo o percurso escolar.

Os documentos institucionais analisados — especialmente aqueles relacionados à Ação TEC NEP e aos NAPNEs — indicam que a política de inclusão carece de institucionalização contínua e avaliação sistemática. Assim, o resultado da análise documental revela que a inclusão das PcD na EPT permanece fortemente dependente de iniciativas locais e da sensibilidade individual de gestores e docentes, o que fragiliza a garantia do direito à formação humana integral.

Os dados da Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro, realizada pela Aliança Nacional LGBTQIAPN+ em parceria com o Instituto Unibanco (2025), revelaram um quadro consistente de violência simbólica, insegurança e evasão escolar associada à LGBTfobia institucionalizada. O resultado da análise documental demonstra que a elevada incidência de agressões verbais — relatada por 90% dos estudantes LGBTQIAPN+ ouvidos —, a sensação permanente de insegurança no ambiente escolar e as ausências frequentes motivadas por medo não constituem fenômenos isolados, mas expressam um ambiente institucional que sistematicamente falha em assegurar condições mínimas de permanência. Entre estudantes trans e travestis, o índice de insegurança atinge 93%, e 47% dos estudantes LGBTQIAPN+ relataram ter faltado à escola ao menos um dia no período analisado por razões de segurança, percentual que se eleva para 57% entre jovens trans — configurando indicador concreto de evasão associada à LGBTfobia (ALIANÇA NACIONAL LGBTQIAPN+; INSTITUTO UNIBANCO, 2025).

A síntese dos resultados da análise documental permite afirmar que a Educação Profissional e Tecnológica brasileira encontra-se tensionada por uma contradição central: possui um arcabouço jurídico inclusivo e progressista, mas opera, na prática, a partir de lógicas ainda marcadas pela dualidade educacional. Os resultados indicam que a inclusão,



quando limitada ao acesso ou à matrícula, não garante a formação omnilateral defendida por Saviani, Frigotto, Ciavatta e Ramos.

Assim, os achados desta pesquisa demonstram que a efetivação de uma EPT democrática exige superar a lógica da inclusão adaptativa e avançar para uma inclusão estrutural, que transforme currículos, práticas pedagógicas, políticas institucionais e condições materiais de permanência. Somente nesse horizonte torna-se possível concretizar o trabalho como princípio educativo e assegurar que a diversidade dos sujeitos da EPT seja reconhecida como fundamento — e não como obstáculo — da formação humana integral.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A trajetória analítica desenvolvida neste estudo evidencia que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil não pode ser compreendida apenas como uma modalidade educacional voltada à qualificação para o mercado de trabalho, mas como um campo historicamente tensionado pelas contradições entre formação humana integral e instrumentalização da força de trabalho. A análise documental de marcos legais, documentos institucionais da Rede Federal e dados estatísticos oficiais revelou que, embora o arcabouço jurídico brasileiro seja progressista no reconhecimento do direito à educação inclusiva, sua efetivação material na EPT permanece limitada por barreiras estruturais, pedagógicas e institucionais.

Os resultados da análise documental demonstraram que a inclusão, quando restrita ao acesso ou à matrícula, configura-se predominantemente como inclusão formal. Tal condição manifesta-se concretamente em dados que revelam exclusão estrutural e não circunstancial. No que se refere à população negra, a PNAD Contínua (IBGE, 2023) demonstra que 72,5% dos jovens que abandonaram a escola no Brasil pertencem à população negra, e que apenas 48,3% desse grupo com mais de 25 anos havia concluído o ensino médio, frente a 61,8% da população branca. Portella e Patto (2024), com base no Censo Escolar 2019, evidenciam que essa exclusão se reproduz dentro da própria EPT: pretos, pardos e indígenas estão sub-representados nos eixos tecnológicos de maior densidade científica e melhor remuneração — como controle e processos industriais e informação e comunicação —, ao mesmo tempo em que se concentram em eixos de menor prestígio social, como desenvolvimento educacional e segurança.

No que tange aos jovens que conjugam exclusão da escola e do mercado de

trabalho, o Painel Juventudes Negras e Empregabilidade (PACTO DE PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL; FUNDAÇÃO ITAÚ, 2024) aponta que 22% dos jovens negros entre 15 e 29 anos não estudam nem trabalham, indicador que expressa a face mais grave da vulnerabilidade social e que atinge de modo desproporcional aqueles que a EPT deveria prioritariamente alcançar. Quanto aos sujeitos LGBTQIAPN+, a Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro (ALIANÇA NACIONAL LGBTQIAPN+; INSTITUTO UNIBANCO, 2025) demonstra que 47% desses estudantes faltaram à escola ao menos um dia por medo ou insegurança, percentual que se eleva a 57% entre jovens trans.

À luz da perspectiva histórico-crítica de Saviani (2008), esses desdobramentos evidenciam a persistência da dualidade educacional brasileira: os sujeitos são incluídos formalmente na EPT, mas permanecem excluídos do domínio intelectual do trabalho, sem acesso pleno às bases científicas que fundamentariam a formação omnilateral. A inclusão, quando restrita à matrícula, não rompe com a lógica que reserva o fazer aos trabalhadores e o pensar às elites — contradição central que este estudo buscou evidenciar e que exige, para sua superação, transformações estruturais nos currículos, nas práticas pedagógicas e nas condições materiais de permanência na EPT.

A pesquisa também revelou que políticas institucionais de inclusão na EPT, como a Ação TEC NEP e os NAPNEs, embora representem avanços importantes, carecem de institucionalização contínua, regulamentação operacional e mecanismos sistemáticos de avaliação. A dependência excessiva de iniciativas localizadas e da sensibilidade individual de gestores e docentes fragiliza a garantia do direito à educação inclusiva, tensionando o projeto emancipatório que fundamenta a criação dos Institutos Federais.

Outro achado central diz respeito à formação docente. A análise documental evidenciou que a insuficiência de formação continuada específica para a EPT constitui um obstáculo à efetivação da inclusão substantiva. Conforme indicam os dados e a literatura especializada, a ausência de preparo pedagógico para lidar com a diversidade converte o desconhecimento em barreira atitudinal, reforçando práticas excludentes mesmo em contextos institucionalmente comprometidos com a inclusão. Assim, a formação continuada apresenta-se como elemento estruturante para a superação da fragmentação curricular e para a construção de uma práxis docente comprometida com a formação integral.

Em síntese, este estudo evidencia que consolidar uma Educação Profissional e



**INSTITUTO FEDERAL**

Goiano  
CERFOR

**PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Tecnológica verdadeiramente democrática exige a superação da lógica da inclusão adaptativa e o avanço para uma inclusão estrutural, capaz de transformar currículos, práticas pedagógicas, políticas institucionais e condições materiais de permanência. Somente nesse horizonte torna-se possível concretizar o trabalho como princípio educativo e assegurar que a diversidade dos sujeitos da EPT seja reconhecida não como obstáculo, mas como fundamento da formação humana integral, orientada pela dignidade do trabalho e pela justiça social.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ALIANÇA NACIONAL LGBTQIAPN+; INSTITUTO UNIBANCO. **Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://aliancalgbti.org.br/relatorio-pesquisa-nacional-sobre-o-bullying/>. Acesso em: 19 fev. 2026.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1824. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm) Acesso em: 19 fev. 2026

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Lei de Cotas. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) Acesso em: 19 fev. 2026

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, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 19 fev. 2026

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Pessoas com Deficiência e Pessoas Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista — Resultados preliminares da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 19 fev. 2026.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF, 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994, Salamanca (Espanha)**. Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 19 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47, p. 755-772, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 fev. 2026.

INSTITUTO ALANA. Glossário: vulnerabilidade social. Disponível em: <https://alana.org.br/glossario/vulnerabilidade-social/> Acesso em: 19 fev. 2026.

KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. In: HIRATA, Helena et al. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITÃO, Raimar Antônio Rodrigues. **Avaliação da aprendizagem: contribuições para a formação humana integral de discentes do ensino médio integrado**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Manaus, 2020a.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: <https://piapeprograd.paginas.ufsc.br/files/2020/07/Istv%C3%A1n-M%C3%A9sz%C3%A1ros-A-educa%C3%A7%C3%A3o-para-al%C3%A9m-do-capital.pdf> Acesso em: 19 fev. 2026.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Trabalho docente na educação profissional: entre a intensificação e a resistência. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1077-1095, 2010.

PACTO DE PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL; FUNDAÇÃO ITAÚ. **Juventudes Negras e Empregabilidade**. São Paulo: Fundação Itaú, 2024. Disponível em: <https://fundacaoitau.org.br/observatorio/dados/paineis-dados/painel-juventudes-negras-empregabilidade>. Acesso em: 20 abr. 2026.

POCHMANN, Marcio. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 89-99, 2020. DOI: 10.1590/1413-81232020251.29562019. <https://www.scielo.org/pdf/csc/2020.v25n1/89-99/pt> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/vnJWDbvYCwqdYdVypqrJMBm/?format=html&lang=pt> Acesso em 19 fev. 2026.

PORTELLA, Alysson; PATTO, Thiago. **Democratização da EPT no Brasil: análise sobre a oferta considerando raça, gênero, condição socioeconômica e local de residência**. São Paulo: Itaú Educação e Trabalho, 2024. 76 p. ISBN: 978-85-7979-147-5. Disponível em: <https://www.itaueducacaotrabalho.org.br/biblioteca/publicacoes/democratizacao-da-ept-no-brasil>. Acesso em: 20 abr. 2026.

SANTOS, Marcelo; FIRPO, Sergio; FANCIO, Vitor; MARTINS, Clarice. **Potenciais efeitos macroeconômicos da expansão da oferta pública de ensino médio técnico no Brasil**. São Paulo: Itaú Educação e Trabalho; Observatório Fundação Itaú, [2023]. Disponível em: <https://www.fundacaoitau.org.br/observatorio/biblioteca/potenciais-efeitos-macroeconomicos-da-expansao-da-oferta-de-ensino-medio-tecnico>. Acesso em: 20 abr. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SINGER, Judy. **Neurodiversity: the birth of an idea**. Lexington: [s. n.], 2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

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



**INSTITUTO FEDERAL**

Goiano  
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Vozes, 2014.

TREVISAN, Suzana; ZILIOOTTO, Denise Macedo. **Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul.** Educação e Pesquisa, v. 49, e254398, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349254398>.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; BELUCAR, Maria Cristina Antunes. **Formação continuada de professores da Educação Profissional: particularidades e ações necessárias.** Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar (RECEI), v. 6, n. 17, p. 101–117, 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1058>. Acesso em: 19 fev. 2026.