REVISTA EXITUS
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

10.24065/re.v16i1.3035
ARTIGO

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: desafios estruturais e possibilidades emancipadoras à luz da teoria crítica

PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN BRAZIL: structural challenges and emancipatory possibilities in light of critical theory

LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA EN BRASIL: desafíos estructurales y posibilidades emancipadoras a la luz de la teoría crítica

Rafael Garcia Campos[1] 0000-0002-5836-0645
Geane Izabel Bento Botarelli[2] 0009-0000-0165-475X

[1] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Faculdade de Educação, São Paulo, Brasil, rafael.gcampos@outlook.com
[2] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Faculdade de Educação, São Paulo, Brasil, geanebotarelli@gmail.com

RESUMO

No século XXI, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira é atravessada por disputas entre a formação humana integral e a subordinação da educação às exigências imediatas do mercado de trabalho. Este artigo examina quais concepções de formação humana orientam a EPT nas políticas educacionais nacionais, com atenção às contradições entre os princípios declarados e as condições de sua realização. Trata-se de pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, com interpretação crítica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de diretrizes do Conselho Nacional de Educação e das reformas do Ensino Médio, especialmente as Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024. A análise organiza-se em três eixos: constituição histórico-conceitual da EPT, tensões entre formação integral e qualificação para o trabalho e implicações das reformas curriculares. À luz da Teoria Crítica da Sociedade, em diálogo com os fundamentos da formação integrada, evidenciam-se os limites de políticas que privilegiam a empregabilidade e a adaptação à racionalidade produtiva. Conclui-se que a dimensão técnica integra a EPT, mas não define a totalidade de seus fins educativos. Seu potencial emancipador depende de um projeto de formação omnilateral que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura e possibilite a compreensão crítica das relações sociais e das contradições do próprio sistema econômico.
Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica; formação omnilateral; teoria crítica; políticas educacionais.

ABSTRACT

In the 21st century, Brazilian Professional and Technological Education (EPT) is shaped by disputes between comprehensive human development and the subordination of education to the immediate demands of the labor market. This article examines which conceptions of human formation guide EPT in national education policies, focusing on contradictions between stated principles and the conditions for their realization. The study adopts a qualitative documentary and bibliographic design, critically interpreting the National Education Guidelines and Framework Law, guidelines issued by the National Education Council, and upper-secondary education reforms, especially Laws No. 13,415/2017 and No. 14,945/2024. The analysis is organized around three axes: the historical and conceptual constitution of EPT, tensions between comprehensive education and job-oriented qualification, and the implications of curricular reforms. Drawing on Critical Theory of Society and scholarship on integrated education, the findings highlight the limits of policies that prioritize employability and adaptation to productive rationality. The article concludes that technical knowledge is a constituent dimension of EPT but does not exhaust its educational purposes. Its emancipatory potential requires an all-round human education project connecting work, science, technology, and culture while enabling critical understanding of social relations and contradictions within the economic system itself.

Keywords: Professional and technological education; all-round education; critical theory; education policies.

RESUMEN

En el siglo XXI, la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) brasileña está atravesada por disputas entre la formación humana integral y la subordinación de la educación a las exigencias inmediatas del mercado laboral. Este artículo examina qué concepciones de formación humana orientan la EPT en las políticas educativas nacionales, con atención a las contradicciones entre los principios declarados y las condiciones de su realización. Se trata de una investigación cualitativa, documental y bibliográfica, con interpretación crítica de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, de las directrices del Consejo Nacional de Educación y de las reformas de la Educación Media Superior, especialmente las Leyes n.º 13.415/2017 y n.º 14.945/2024. El análisis se organiza en tres ejes: constitución histórico-conceptual de la EPT, tensiones entre formación integral y cualificación para el trabajo, e implicaciones de las reformas curriculares. A la luz de la Teoría Crítica de la Sociedad, en diálogo con los fundamentos de la formación integrada, se identifican los límites de políticas que privilegian la empleabilidad y la adaptación a la racionalidad productiva. Se concluye que la dimensión técnica forma parte de la EPT, pero no agota sus fines educativos. Su potencial emancipador requiere un proyecto de formación omnilateral que articule trabajo, ciencia, tecnología y cultura y permita comprender críticamente las relaciones sociales y las contradicciones del propio sistema económico.

Palabras clave: Educación profesional y tecnológica; formación omnilateral; teoría crítica; políticas educativas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil constitui um campo de disputas históricas, políticas e pedagógicas sobre os sentidos da formação humana e do trabalho. A questão central não é apenas como a escola responde às transformações tecnológicas, mas a que projeto de sociedade se vinculam as políticas destinadas à formação dos trabalhadores. De um lado, a perspectiva de formação integral busca superar a cisão entre trabalho manual e intelectual; de outro, a racionalidade instrumental tende a subordinar os processos educativos à adaptação às exigências do capital. A Teoria Crítica da Sociedade,

especialmente nas formulações de Adorno e Marcuse, permite examinar essa tensão entre possibilidades emancipatórias e reprodução da dominação.

Nessa mesma direção, Nancy Fraser (2023) contribui ao evidenciar que as dinâmicas de dominação nas sociedades capitalistas contemporâneas não se restringem à exploração econômica, mas articulam-se também a formas de injustiça social relacionadas à desigualdade de reconhecimento e à marginalização política. Tal perspectiva amplia o escopo da crítica à Educação Profissional e Tecnológica, ao indicar que seus limites não se situam apenas na adaptação funcional ao mercado, mas também na incapacidade de enfrentar, de forma integrada, as desigualdades estruturais que atravessam o acesso, a permanência e os sentidos da formação educacional.

Este artigo tem como objetivo analisar as concepções de formação humana presentes nas políticas nacionais de Educação Profissional e Tecnológica, considerando sua constituição histórico-normativa e as contradições entre formação integral e adaptação à racionalidade produtiva. A Constituição Federal de 1988 estabelece, no art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, tendo por finalidades o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). O problema investigado reside na distância entre essas finalidades, a formulação das políticas educacionais e as condições materiais e institucionais de sua realização.

Diante desse recorte, pergunta-se: quais concepções de formação humana orientam a Educação Profissional e Tecnológica nas políticas educacionais nacionais brasileiras? A análise examina se os dispositivos normativos favorecem a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, constitutiva de uma formação integral e omnilateral, ou se privilegiam a qualificação imediata para postos de trabalho, reproduzindo a separação entre formação intelectual e execução técnica.

Stephen J. Ball (2021) evidencia que as práticas educativas desenvolvidas no interior da escola são atravessadas por múltiplas racionalidades e pressões externas, especialmente aquelas derivadas das políticas públicas contemporâneas e de agendas orientadas pela performatividade, as quais reconfiguram os sentidos da escolarização e suas finalidades formativas. Nessa mesma direção, Grek, Maroy e Verger (2021) demonstram que tais dinâmicas se intensificam no contexto de novas formas de governança educacional e de regulação baseadas em dados, articuladas a regimes de responsabilização que redefinem prioridades institucionais e incidem diretamente sobre os currículos e sobre a organização dos sistemas educacionais, incluindo a Educação Profissional e Tecnológica.

Esse movimento contribui para a crescente indeterminação dos objetivos educacionais, dificultando a explicitação acerca de para que e para quem se educa, sobretudo quando se observa a expansão de políticas voltadas à empregabilidade e à adequação das trajetórias formativas às demandas do mercado de trabalho.

Nessas condições, instituições e redes de EPT enfrentam demandas heterogêneas e, muitas vezes, contraditórias, que tensionam sua função social de produzir e socializar conhecimentos. As reformas do Ensino Médio incidem especialmente sobre a articulação entre formação geral e formação técnica e profissional, mas não se confundem com a totalidade da EPT, que também abrange formação inicial e continuada e educação tecnológica de graduação e pós-graduação (Brasil, 1996). Por isso, a análise das mudanças curriculares deve considerar seus efeitos sobre um segmento da modalidade sem reduzir toda a EPT aos itinerários do Ensino Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, no art. 1º, § 2º, a vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social. Seu art. 39, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008, integra a EPT aos diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 1996). A coexistência dessa definição abrangente com políticas centradas em competências de empregabilidade constitui uma tensão a ser examinada, e não uma evidência de que a própria LDB defina a EPT exclusivamente como capacitação técnica.

Essa tensão pode ser examinada à luz de Marcuse (1969), para quem o progresso técnico, embora amplie as capacidades produtivas e as possibilidades de satisfação das necessidades humanas, pode também fortalecer formas de administração e dominação social. Aplicada à EPT, essa crítica desloca a análise da quantidade de tecnologias incorporadas aos currículos para a finalidade social de sua apropriação: saber operar recursos técnicos não equivale, necessariamente, a compreender as relações de trabalho e poder que orientam sua produção e seu uso. Assim, a integração curricular e a autonomia pedagógica só adquirem sentido emancipador quando permitem questionar, e não apenas reproduzir, a racionalidade que subordina o conhecimento às exigências econômicas.

A apropriação crítica de ferramentas, linguagens e conhecimentos tecnológicos integra os desafios educativos contemporâneos (Lima; Barros, 2025). A questão, porém, não se restringe ao preparo dos estudantes para ingressar no trabalho: envolve garantir acesso ao conhecimento cultural e científico historicamente produzido e criar condições para compreender e transformar as relações sociais nas quais o trabalho se realiza. Desse modo, a

relação entre educação e trabalho deve ser examinada como problema formativo e político, e não como simples adequação dos currículos à mudança tecnológica.

A escola configura-se como uma realidade da práxis, passível de análise para além de concepções reducionistas ou imediatistas (Ball, 2021). Não se apresenta como mero reflexo das estruturas sociais, mas como organização formal constituída por atores concretos (gestores, docentes, estudantes, famílias e comunidade), cujas ações podem tanto reproduzir quanto tensionar as determinações externas. Nesse sentido, a escola é simultaneamente atravessada por políticas de diferentes escalas: nacional, regional e local, e produtora de dinâmicas organizacionais próprias, o que evidencia seu caráter relacional e não determinista.

O percurso do artigo parte da explicitação dos procedimentos de pesquisa e dos fundamentos conceituais da EPT. Em seguida, recupera aspectos de sua constituição histórica, examina as concepções formativas presentes na legislação educacional e discute os limites das reformas do Ensino Médio para a formação integrada, considerando seus vínculos com a estrutura social e econômica.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo constitui uma pesquisa qualitativa de natureza documental e bibliográfica, com finalidade analítico-interpretativa e orientação crítica (Flick, 2022). Seu objeto são as concepções de formação humana inscritas nas políticas nacionais de Educação Profissional e Tecnológica, e não a avaliação direta das práticas pedagógicas das instituições. Examinaram-se fundamentos legais, diretrizes educacionais e documentos normativos referentes à EPT e à reforma do Ensino Médio, mediante leitura sistemática, seleção de unidades de sentido e organização em eixos temáticos, com procedimentos inspirados em Saldaña (2021). A interpretação considera a distância entre finalidades declaradas e relações sociais que condicionam sua efetivação.

Marco Epistemológico e Teórico-Analítico

Do ponto de vista epistemológico, o estudo adota uma perspectiva interpretativa e crítica, ancorada na necessidade de rigor, profundidade e coerência teórico-metodológica, conforme preconizado por Minayo (2014). O filtro analítico é fornecido pela Teoria Crítica da Sociedade (Adorno, 1986, 1995; Marcuse, 1969, 1999) e pela Sociologia Crítica da Educação (Lahire, 1997), permitindo que a análise documental transcenda a mera descrição formal e

busque: i) desnaturalizar os discursos oficiais da EPT, tratando-os como manifestações da ideologia da sociedade industrial (Marcuse); ii) identificar contradições entre os objetivos declarados da EPT (formação integral) e suas implicações práticas na reprodução social e adaptação acrítica ao mercado (Adorno); iii) relacionar as políticas educacionais com a história e a lógica de (re)formação da classe trabalhadora (Weinstein, 2000; Cunha, 2000).

Corpus documental

Foram selecionados documentos nacionais pertinentes ao objetivo do estudo. O conjunto analisado compreende a legislação estruturante da EPT, diretrizes curriculares e reformas do Ensino Médio, consideradas quanto às concepções de formação humana que enunciam e aos limites de sua concretização:

a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), especialmente os arts. 36-A a 36-D e 39 a 42, na redação vigente e em sua trajetória de alterações;

b) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1/2021), cotejadas com o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e, quando pertinente, com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos aprovado pela Resolução CNE/CEB nº 2/2020;

c) Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, referentes às reformas do Ensino Médio, examinadas em sua repercussão sobre a formação técnica e profissional nessa etapa da educação básica, sem equipará-la à totalidade da EPT.

Os documentos foram lidos e organizados em unidades de sentido relacionadas a finalidades educativas, relação entre educação e trabalho, integração curricular e formas de qualificação profissional. A interpretação dessas unidades foi articulada aos três eixos apresentados a seguir e ao referencial da Teoria Crítica da Sociedade, sem atribuir aos documentos resultados sobre práticas escolares que não foram observadas diretamente.

Procedimento de Análise Documental com perspectiva crítica

A análise documental foi orientada por uma perspectiva crítica, ancorada na tradição qualitativa e com ênfase na leitura interpretativa e analítica dos documentos (Saldaña, 2021). O procedimento operacional estruturou-se em três etapas complementares.

Na primeira etapa, realizou-se uma leitura flutuante e exaustiva do corpus, com o objetivo de apreender suas estruturas gerais, o contexto político de produção dos documentos e promover a familiarização com o material empírico.

Na segunda etapa, procedeu-se à codificação e à construção dos eixos analíticos, por meio dos quais os trechos selecionados foram organizados e articulados aos objetivos da pesquisa.

Na terceira etapa, as unidades de sentido foram agrupadas em categorias correspondentes aos eixos definidos e posteriormente submetidas à interpretação crítica à luz da Teoria Crítica da Sociedade, possibilitando identificar tensões, contradições e potencialidades emancipatórias no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

A articulação entre exame histórico, leitura dos dispositivos normativos e interpretação crítica permitiu: (i) distinguir a EPT de sua dimensão técnico-operacional; (ii) confrontar a formulação legal de formação integral com prescrições orientadas à empregabilidade; e (iii) identificar tensões entre a organização curricular do Ensino Médio e a perspectiva de formação omnilateral. Trata-se, portanto, de uma análise das políticas e de seus pressupostos formativos, cujas consequências concretas para as instituições requereriam investigações empíricas específicas.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

(Eixo 1 - Definição Conceitual e Normativa da EPT)

Para fins desta análise, considera-se que a Educação Profissional e Tecnológica não é sinônimo de treinamento técnico nem se restringe à educação profissional técnica de nível médio. Nos termos do art. 39 da LDB, abrange formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (Brasil, 1996). A Resolução CNE/CP nº 1/2021 acrescenta, à caracterização da modalidade, sua vinculação às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. O reconhecimento dessa amplitude é condição para interpretar criticamente as políticas dirigidas aos distintos níveis e formas de oferta.

No plano pedagógico, a formação integrada contrapõe-se à separação histórica entre conhecimento científico e atividade prática. Em diálogo com Ciavatta (2005), compreende-se a integração como possibilidade de superar a destinação desigual de saberes e experiências educativas aos grupos sociais. A noção de formação omnilateral, aqui mobilizada como

horizonte crítico e não como resultado automaticamente assegurado pela legislação, refere-se ao desenvolvimento das diversas capacidades humanas, incluindo suas dimensões intelectual, técnica, cultural, ética, estética e política. O trabalho como princípio educativo não equivale ao treinamento para uma ocupação: supõe compreendê-lo como atividade histórica constitutiva da vida social, cuja organização pode e deve ser problematizada.

Essa distinção também delimita a leitura da Resolução CNE/CP nº 1/2021. O documento contém princípios de formação, pluralismo pedagógico e integração, mas igualmente valoriza a articulação com o setor produtivo e a inserção laboral. Tais determinações não são tomadas como equivalentes: à luz de Marcuse (1969, 1999) e Adorno (1995), importa investigar se a relação entre escola e trabalho amplia a autonomia e a experiência formativa ou se restringe os sujeitos à adaptação funcional às relações de produção. Esse critério fundamenta a análise histórica e normativa desenvolvida nos eixos seguintes.

Na sociedade capitalista, a formação para o trabalho participa da constituição de identidades e da distribuição desigual dos conhecimentos. Recuperar a história da educação profissional brasileira permite identificar como a separação entre trabalho manual e intelectual se institucionalizou e de que maneira ainda tensiona as possibilidades de formação integrada.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a história da Educação Profissional e Tecnológica brasileira inicia-se oficialmente em 1909, quando o presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, criando as “Escolas de Aprendizes e Artífices” (Brasil, 1909). O MEC registra 26 marcos de alteração na educação profissional até chegar à Lei nº 13.415/17. Contudo, diferentes documentos do próprio Ministério adotam datas anteriores, revelando que essa história é mais longa e complexa do que a narrativa oficial sugere.

O Parecer CNE/CEB nº 16/1999 informa que a primeira iniciativa governamental voltada à formação profissional ocorreu em 1809, quando o Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o Colégio das Fábricas após suspender a proibição de indústrias manufatureiras. Em 1816, propôs-se a criação de uma Escola de Belas Artes para integrar ciências e desenho aos ofícios mecânicos. Em 1861, surgiu o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, que conferia preferência a seus diplomados para cargos públicos. Na década de 1840, surgiram as Casas de Educandos e Artífices, voltadas a menores abandonados, visando reduzir criminalidade e vadiagem, uma associação histórica que evidencia o caráter disciplinador atribuído à formação profissional. Em 1854, criou-se o Asilo da Infância dos Meninos Desvalidos, oferecendo instrução básica e treinamento em oficinas. Na segunda metade do século XIX,

surgiram os Liceus de Artes e Ofícios nas principais capitais, cuja finalidade era amparar e instruir crianças órfãs e abandonadas, preparando-as para o ensino industrial (Brasil, 1999, p. 8-9).

Todavia, pode-se afirmar que, muito antes da institucionalização formal da Educação Profissional no Brasil, já existiam práticas de formação vinculadas ao trabalho, marcadas por fortes hierarquizações sociais e pela separação entre formação intelectual e trabalho manual. Historicamente, atividades manuais e ofícios técnicos passaram a ser associados às populações escravizadas, pobres e socialmente marginalizadas, enquanto a formação humanística permaneceu predominantemente restrita às elites econômicas e políticas (Cunha, 2000). Essa dualidade estrutural contribuiu para consolidar concepções desiguais sobre o valor social do trabalho e da educação, repercutindo historicamente na organização da Educação Profissional e Tecnológica no país.

A trajetória descrita por Cunha (2000) explicita uma dualidade educacional: enquanto a preparação para atividades manuais foi socialmente destinada às classes trabalhadoras e a grupos marginalizados, a educação humanística e científica tendeu a constituir privilégio das elites. Reconhecer essa cisão é fundamental para que a história da EPT não seja narrada apenas como ampliação de cursos e instituições, mas como disputa em torno do acesso aos conhecimentos e das finalidades sociais da educação.

É no século XX, porém, que se percebe a formalização mais ampla do ensino profissional no Brasil. Weinstein (2000, p. 31) apresenta um panorama do final dos anos 1910 e início dos anos 1920, destacando que, em 1918, durante um encontro em Santos, liderado por Roberto Simonsen, discutiram-se estratégias de desenvolvimento nacional. Simonsen defendia medidas baseadas na eficiência, racionalização e cooperação entre patrões e operários. princípios alinhados à formação profissional. Todavia, como destaca a autora, a implementação prática dessas ideias era limitada pelas condições estruturais do país.

Weinstein (2000, p. 47) explica ainda que, em 1911, uma lei federal determinou a criação de uma rede nacional de escolas profissionais inspiradas em modelos norte-americanos e europeus. Entretanto, a aprendizagem dos ofícios seguia predominantemente o modelo tradicional:

> O aprendiz (em geral do sexo masculino) entrava no trabalho ainda adolescente, e cumpria funções próprias de serventes. Se tivesse sorte, o jovem trabalhador se tornava o ajudante de um trabalhador qualificado ou de um grupo de trabalhadores qualificados. Pouco a pouco, pela observação, o aprendiz iniciava-se nos vários

> aspectos da profissão e quando atingia uma determinada idade e nível de competência se tornava um profissional pleno (Weinstein, 2000, p. 47).

Durante a década de 1920, as transformações na indústria brasileira foram irregulares e desiguais, dificultando a disseminação de princípios de racionalização administrativa (Weinstein, 2000). Esse cenário revela que a expansão da EPT não ocorreu de forma homogênea, mas condicionada pelas desigualdades regionais e pela limitada industrialização do período.

A partir de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas, a formação profissional ganha destaque político. Em 1934, cria-se uma comissão interministerial para tratar do tema. Conforme Cunha (2000), a Constituição de 1937 atribuiu ao Estado e aos sindicatos obrigações inéditas na formação profissional das classes desfavorecidas. O artigo 129 determinou a criação de escolas públicas específicas, bem como a responsabilidade de indústrias e sindicatos em manter escolas de aprendizagem para os filhos de trabalhadores. Esse marco reforça o caráter assistencialista e disciplinador atribuído à formação profissional, ao mesmo tempo em que amplia a centralidade do Estado na regulação da educação técnica.

Na década de 1940, a industrialização crescente e a demanda por mão de obra qualificada resultaram na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em 1942. Financiado pelo setor industrial, o Senai tornou-se referência e inaugurou o atual Sistema S, posteriormente expandido para comércio, transporte, área rural e cooperativismo. Essa institucionalização consolidou a lógica produtivista da formação técnica no Brasil, orientada para suprir necessidades imediatas do setor econômico.

Atualmente, diferentes redes públicas, instituições privadas e entidades do Sistema S participam da oferta de educação profissional e tecnológica. Essa heterogeneidade mostra como suas finalidades, formas de articulação com a educação básica e condições de oferta diferem. Sob o critério da formação integral, cabe analisar em que medida tais arranjos enfrentam ou perpetuam a separação histórica entre formação intelectual, conhecimento científico e preparação para o trabalho.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

(Eixo 2 - Tensão entre Formação Integral e Qualificação Técnica)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece princípios e normas que incidem sobre a educação básica, a educação superior e a EPT (Brasil, 1996). Na redação vigente, seu art. 39 define uma modalidade articulada aos níveis educacionais e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, enquanto os arts. 36-A a 36-D disciplinam especificamente a educação profissional técnica de nível médio. Essa diferença entre o conjunto da EPT e uma de suas formas de oferta é necessária para examinar as contradições da política educacional sem reduzir a modalidade à qualificação técnica.

A tensão entre integração formativa e exigências produtivas não decorre simplesmente da presença do trabalho na legislação. A questão consiste em saber se essa articulação possibilita compreender criticamente os processos científicos, técnicos e sociais implicados no trabalho ou se o reduz a requisito de empregabilidade. Pela perspectiva de Adorno (1995), a adaptação não pode constituir o horizonte exclusivo da educação; quando isso ocorre, enfraquece-se a possibilidade de autonomia e de experiência crítica.

A atualização curricular e a apropriação das tecnologias são necessárias, mas não bastam para caracterizar a formação integral. O projeto pedagógico da EPT precisa ser examinado quanto à articulação entre conhecimentos gerais e profissionais, ao acesso à cultura e à ciência, à participação democrática e à capacidade de tornar inteligíveis as contradições entre trabalho e capital. É nessa direção que a formação omnilateral ultrapassa uma concepção de qualidade educacional medida apenas pela resposta às demandas produtivas.

A trajetória da LDB reflete as transformações históricas, sociais, políticas e econômicas do país, e a Educação Profissional e Tecnológica, como parte integrante desse processo, ganha destaque pela função que desempenha na formação de jovens e adultos em um cenário marcado por profundas mudanças no mundo do trabalho. A análise das sucessivas versões da LDB e das alterações que incidem sobre a EPT permite compreender como o ordenamento educacional brasileiro incorpora ou tensiona, demandas relacionadas à qualificação profissional, à empregabilidade e à formação cidadã, buscando, em diferentes momentos, equilibrar interesses econômicos e perspectivas formativas mais amplas.

O exame das sucessivas legislações educacionais permite investigar como se modificaram os vínculos entre escola, trabalho e políticas de qualificação. Mais do que buscar um equilíbrio abstrato entre interesses econômicos e demandas educativas, interessa compreender por que determinadas normas ampliam possibilidades de formação geral e, simultaneamente, preservam hierarquias entre conhecimentos e percursos formativos.

A primeira LDB (Lei nº 4024/1961)

Após a criação do Senai-SP em 1942, o Brasil passou por grandes transformações políticas, sociais e econômicas. Durante a Segunda Guerra Mundial, o país era governado por Getúlio Vargas, que havia assumido o poder em 1930 e instaurado o Estado Novo, de caráter autoritário. Em 1945, Vargas foi deposto e o Brasil retornou à democracia com a eleição de Eurico Gaspar Dutra, cujo governo alinhou-se aos Estados Unidos e adotou uma orientação econômica mais liberal. A década de 1950, por sua vez, foi marcada pelo governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, sintetizado pelo lema "cinquenta anos em cinco", em um contexto de intensa modernização industrial e expansão da infraestrutura nacional.

No campo educacional, esse período foi marcado por intensos debates e disputas políticas. Somente em 1961 foi promulgada a primeira LDB brasileira, que representou um marco normativo importante ao estabelecer diretrizes para a organização dos Conselhos de Educação, definir as etapas (graus) da educação: primário, médio (ginasial e colegial), indicar sua duração, regulamentar o ensino técnico e superior e apresentar metas e estrutura curricular. A partir dessa lei, consolida-se oficialmente o Ensino Médio (colegial) como etapa educativa, ainda que profundamente marcado pela dualidade entre formação geral e formação técnica.

No Título I, "Dos Fins da Educação", a LDB/1961 estabelece como uma das finalidades "o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio". Essa orientação evidencia uma concepção de educação vinculada ao desenvolvimento científico e tecnológico, mas ainda sem reduzir a formação ao treinamento técnico, como ocorreria em legislações posteriores.

No Capítulo III, "Do Ensino Técnico", a lei apresenta diretrizes para a oferta de cursos de grau médio nas áreas industrial, agrícola e comercial, estruturados em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos de duração, e o colegial, com pelo menos três anos. O primeiro ciclo combinava disciplinas técnicas e conteúdos gerais; o segundo aprofundava a formação técnica. As escolas poderiam ainda oferecer um curso pré-técnico de um ano para preparar os alunos com conteúdos do colegial. Tal organização revela a tentativa de integrar formação geral e técnica, embora essa integração tivesse limites estruturais importantes.

Para garantir validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos deveriam ser registrados no Ministério da Educação e Cultura. Além disso, escolas industriais podiam ofertar cursos de aprendizagem, artesanato e mestria, enquanto empresas eram responsáveis por formar seus empregados menores. Esse modelo demonstra a forte articulação entre Estado, escola e setor produtivo, característica que marcaria a EPT nas décadas seguintes.

A alteração da LDB nº 5692/1971 na Ditadura Militar

Uma mudança notável na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pode ser observada já no Capítulo I, cujo título apresenta uma formulação mais explícita e detalhada sobre os objetivos da educação.

> Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971, grifo dos autores).

Assim, a finalidade antes centrada no domínio de recursos científicos e tecnológicos (LDB/1961) transforma-se explicitamente em "qualificação para o trabalho", caracterizando uma mudança de orientação formativa alinhada ao projeto econômico e político da ditadura.

O Art. 1º também determinou que, no 1º grau (atual Ensino Fundamental), a formação especial deveria promover a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho; no 2º grau (atual Ensino Médio), visava à habilitação profissional ajustada às necessidades do mercado local ou regional, com base em levantamentos periódicos. Essa vinculação direta e obrigatória ao mercado de trabalho evidencia uma concepção tecnicista da educação, reforçada pelo contexto autoritário do período.

A legislação ainda permitia a oferta de habilitações profissionais em cooperação com empresas, e o estágio, mesmo remunerado, não criava vínculo empregatício, reduzindo obrigações patronais. Tais medidas intensificam o caráter utilitarista da formação profissional, convertendo a escola em espaço de preparação de mão de obra barata para o setor produtivo.

Diferentemente da LDB de 1961, a Lei nº 5.692/1971 não dedicou um capítulo específico ao ensino técnico, em razão das reestruturações promovidas pela nova configuração educacional instituída durante a ditadura militar. A legislação passou a enfatizar de forma mais explícita a qualificação para o trabalho e a adequação da formação escolar às

necessidades do desenvolvimento econômico, reforçando uma concepção tecnicista e instrumental da educação. Elaborada em um contexto de centralização política e limitada participação democrática, a reforma educacional de 1971 expressa o alinhamento entre política educacional, racionalidade produtivista e formação de mão de obra voltada às demandas do mercado e do projeto desenvolvimentista do período.

Além disso, o anteprojeto dessa lei foi elaborado em apenas dois meses, por especialistas nomeados pelo governo, refletindo uma agenda centralizadora e alinhada ao projeto político autoritário, pouco sensível à diversidade e às necessidades reais da sociedade brasileira. Essa legislação permaneceu em vigor por décadas, moldando a formação profissional em um contexto de forte repressão política e profundas desigualdades sociais. Somente com o processo de redemocratização e com o debate público ampliado foi possível conceber uma nova LDB, como será discutido na seção seguinte.

A LDB nº 9394/1996

A Lei nº 9.394/1996 constitui um marco para a organização da educação brasileira e deve ser lida em sua redação atualizada, particularmente após a Lei nº 11.741/2008, que conferiu nova redação ao capítulo dedicado à EPT. A crítica às políticas de formação não pode, portanto, pressupor que essa lei defina a modalidade apenas pela capacitação ocupacional: é preciso distinguir seu enunciado normativo dos sentidos atribuídos à educação profissional em programas, reformas e práticas institucionais.

Ao contrário da definição anteriormente atribuída à LDB, o art. 39 estabelece que a Educação Profissional e Tecnológica se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 1996). Seu § 2º contempla três conjuntos de cursos: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Assim, a formação técnica é uma dimensão e uma possibilidade de oferta da EPT, não seu equivalente conceitual.

No campo da educação profissional técnica de nível médio, os arts. 36-A a 36-D preveem formas de articulação com o Ensino Médio. Essas previsões devem ser cotejadas com o horizonte da formação integrada: não basta que conteúdos gerais e profissionais coexistam na mesma matriz curricular; importa que sejam trabalhados como dimensões

relacionadas da produção histórica do conhecimento e da vida social (Ciavatta, 2005). A possibilidade jurídica de integração não assegura, por si só, sua realização pedagógica.

Também é necessário considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, definidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2021. Ao enunciar a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia e, paralelamente, destacar a inserção laboral e a articulação com o setor produtivo, a norma evidencia o entrecruzamento de finalidades educativas e econômicas. Cabe à análise crítica examinar as consequências dessa tensão, evitando tanto a celebração acrítica da legislação quanto sua caracterização simplificada como mero instrumento de treinamento.

O problema da democratização da EPT, ademais, envolve as condições reais de acesso, permanência e apropriação dos conhecimentos. A ampliação de vagas ou a flexibilização dos itinerários não garante a superação da dualidade estrutural, sobretudo quando os estudantes têm acesso desigual à formação científica, cultural e profissional. Essas desigualdades impõem limites à materialização do princípio de formação integral, mesmo quando ele está expresso nas diretrizes nacionais.

A organização institucional, o financiamento público, as condições de trabalho docente e a participação dos sujeitos da escola são igualmente relevantes. Parcerias com agentes privados não constituem, em si, solução para esses desafios: seus efeitos dependem das finalidades que orientam o projeto formativo, da responsabilidade do poder público e das possibilidades efetivas de acesso ao conhecimento e de participação democrática.

Nesse sentido, a questão prioritária não é a simples atualização da LDB para acompanhar tecnologias ou flexibilizar currículos. Trata-se de confrontar o princípio normativo de formação integral com políticas que possam estreitar o acesso ao conhecimento ou subordinar a educação ao mercado. A formação omnilateral, como horizonte crítico, exige interrogar a própria divisão social do trabalho e as relações econômicas que organizam desigualmente a experiência educativa.

REFORMA EDUCATIVA DO ENSINO MÉDIO, ENTRE AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

(Eixo 3 - Implicações da Reforma do Ensino Médio)

Em detrimento da expectativa de educadores e da sociedade por uma formação que respondesse às reais necessidades dos jovens, consolidou-se uma demanda política pela reformulação dos anos finais da educação básica, resultando no chamado "Novo Ensino Médio". Entretanto, ao invés de uma reforma orientada pelo interesse público, pesquisas revelam a forte influência empresarial na definição das políticas curriculares, configurando um cenário em que organizações privadas moldam prioridades e estratégias educacionais (Campos, 2025).

A Lei nº 13.415/2017 reorganizou o Ensino Médio, reduzindo inicialmente a Formação Geral Básica ao limite de 1.800 horas no arranjo de 3.000 horas e ampliando a parcela destinada aos itinerários formativos. Essa organização suscitou críticas ao estreitamento do acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e humanísticos, sobretudo em redes com condições desiguais de oferta (Campos, 2025). Embora a formação técnica e profissional constituísse um dos itinerários possíveis, a análise dessa reforma não deve ser confundida com uma avaliação da totalidade da EPT.

Após mobilizações e debates, a Lei nº 14.945/2024 alterou a organização curricular do Ensino Médio. A nova regra estabelece, em geral, 2.400 horas mínimas para a Formação Geral Básica; quando ofertada formação técnica e profissional, prevê mínimo de 2.100 horas, admitindo que até 300 horas desse conjunto se destinem ao aprofundamento de conhecimentos da base comum relacionados à formação profissional (Brasil, 2024). A distinção é relevante: não se pode afirmar que todas as formas de oferta passaram indistintamente a 2.400 horas. A alteração amplia parte do tempo de formação geral, mas não resolve, por si, a articulação orgânica entre conhecimentos e a desigualdade das condições de ensino.

Sob a perspectiva de Marcuse (1969), alterações na distribuição de horas e componentes curriculares podem representar conquistas importantes sem, necessariamente, superar a racionalidade instrumental que orienta a organização social do trabalho. O critério crítico não é apenas a presença formal de disciplinas, mas a possibilidade de uma formação que interrogue as finalidades da técnica, da produção e do próprio sistema econômico.

A participação democrática nos processos de formulação das políticas e sua concretização nas instituições também precisa ser problematizada. O fato de existirem consultas públicas ou previsões de escolha curricular não permite concluir, isoladamente, que todos os sujeitos influenciem as decisões em condições equivalentes. Uma análise comprometida com a formação integral deve considerar quem define os currículos, quais

conhecimentos se tornam acessíveis e de que maneira a organização escolar enfrenta a fragmentação entre trabalho intelectual e manual (Adorno, 1995; Sass, 2024).

Nesse cenário, Sass (2024) alerta para a permanência de dicotomias estruturais, manual e intelectual, teoria e prática, corpo e mente que moldaram a educação brasileira e seguem impactando as reformas contemporâneas. O autor enfatiza que negligenciar o pensamento crítico e a formação cultural aprofunda o risco de uma "sociedade tecnológica desumanizada".

A alteração legislativa de 2024 pode ampliar possibilidades de formação geral, mas tais mudanças não constituem, por si, um projeto de educação omnilateral. Sua efetividade precisa ser avaliada à luz das condições concretas de oferta, da integração curricular e da autonomia dos sujeitos, sem tomar a adaptação às exigências imediatas do mercado como finalidade última da educação.

Assim, a comparação entre as Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024 evidencia disputas sobre o tempo escolar, o acesso ao conhecimento e a finalidade dos itinerários formativos. A Teoria Crítica da Sociedade permite interrogar os limites dessas mudanças quando a racionalidade instrumental permanece como referência dominante. A perspectiva de formação integrada demanda mais do que ajustes curriculares: requer condições para compreender e transformar as relações sociais que sustentam a desigual distribuição dos conhecimentos e das oportunidades educacionais (Adorno, 1995; Marcuse, 1969; Ciavatta, 2005).

REFLEXÕES FINAIS

A análise documental das políticas nacionais de Educação Profissional e Tecnológica evidencia uma contradição constitutiva: embora o ordenamento reconheça a articulação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia, persistem orientações que podem estreitar a formação à empregabilidade e à adaptação ao setor produtivo. A Teoria Crítica da Sociedade oferece instrumentos para compreender por que a ampliação de dispositivos legais e de recursos técnicos, embora relevante, não implica necessariamente a ampliação da autonomia intelectual e política dos sujeitos (Adorno, 1995; Marcuse, 1969).

Historicamente, distintas formas de educação profissional foram organizadas segundo divisões sociais do trabalho que separaram a formação científica e cultural da preparação para funções operacionais (Cunha, 2000; Weinstein, 2000). Contudo, essa herança não autoriza

identificar a EPT, em toda sua amplitude, com treinamento técnico. Ao reconhecer cursos e níveis diversos e ao vincular educação, trabalho e conhecimento científico, a própria legislação fornece elementos para tensionar essa redução. O desafio reside nas condições históricas e materiais de efetivar uma formação integrada que não se limite à adaptação, conforme a crítica de Adorno (1995) e Marcuse (1999).

Apesar das iniciativas de democratização da EPT, como a oferta gratuita ou subsidiada de cursos técnicos, as desigualdades no acesso e na permanência ainda representam desafios centrais. Instituições públicas e privadas desempenham papel relevante na formação de jovens, mas enfrentam limitações estruturais que comprometem a inclusão de populações vulneráveis. Regiões remotas, barreiras socioeconômicas e falta de informação sobre oportunidades educacionais perpetuam a exclusão, aprofundando desigualdades historicamente construídas.

A democratização da EPT não se esgota na expansão do acesso: requer que os estudantes possam apropriar-se de conhecimentos científicos, técnicos e culturais e participar das decisões sobre sua formação. A partir da crítica de Adorno (1995) à educação reduzida à adaptação e das reflexões de Marcuse (1969) sobre racionalidade tecnológica, conclui-se que a diversificação dos itinerários não equivale necessariamente à ampliação de experiências formativas. Importa examinar as condições em que esses percursos são oferecidos e os limites impostos pela organização desigual do trabalho e da educação.

Nesse sentido, Sass (2024, p. 35) adverte para a permanência de dicotomias estruturais, entre trabalho manual e intelectual, teoria e prática, indivíduo e sociedade que moldaram a educação brasileira e continuam sendo reproduzidas em novas formas, configurando limites profundos à formação integral. Como observa o autor, o progresso técnico carrega uma ambiguidade constitutiva:

> É importante registrar que o progresso técnico alcançado pela humanidade preserva desde o início sua ambiguidade à medida que a realização estética, lúdica e racional não pode ocultar a sua contribuição para o desenvolvimento do caráter belicista e agressivo, afinal, a mesma lâmina que serviu, nas mãos do escultor, para esculpir o ideal de beleza grego e especializado pela arte médica como bisturi para preservar a vida, serviu também para ser usada como arma para o guerreiro eliminar o adversário (Sass, 2024, p.35).

Essa metáfora ilustra com precisão o potencial ambivalente da técnica, que pode humanizar ou destruir, dependendo da lógica que orienta seu uso. Em consonância com esse

quadro analítico, Giroux (2022) sustenta que, no contexto do capitalismo contemporâneo, as instituições educacionais vêm sendo progressivamente reconfiguradas segundo lógicas de mercado, o que compromete sua função formativa crítica. De modo convergente, Fraser (2023) argumenta que tais processos expressam uma dinâmica mais ampla de subordinação das instituições sociais a imperativos econômicos, redefinindo seus sentidos e finalidades. Nesse contexto, embora o fortalecimento de vínculos educativos e afetivos se apresente como dimensão relevante, a ausência de um projeto educacional crítico tende a reduzir a formação profissional a uma resposta pragmática às demandas do mercado. Tal inflexão aproxima-se do diagnóstico adorniano de regressão formativa, na medida em que a educação abdica de seu potencial emancipador e passa a operar predominantemente como instância de adaptação e reprodução social.

A perspectiva de uma EPT emancipadora não consiste em acrescentar conteúdos humanísticos a um núcleo supostamente técnico, como se a formação integral resultasse da soma de componentes separados. Implica organizar o processo educativo de modo que trabalho, ciência, tecnologia e cultura sejam compreendidos em suas relações históricas e em suas contradições (Ciavatta, 2005; Sass, 2024). As políticas de inclusão e de permanência constituem condições necessárias dessa perspectiva, especialmente diante das barreiras enfrentadas por estudantes com necessidades específicas (Magalhães; Marques; Castaman, 2022); contudo, não substituem a crítica das relações sociais que produzem desigualdades educacionais.

Diante disso, superar a racionalidade instrumental exige interrogar o lugar da educação na reprodução das relações capitalistas e reconhecer a formação omnilateral como possibilidade crítica, não como efeito automático de reformas normativas. A elaboração de políticas e currículos demanda participação de estudantes, docentes e comunidades, mas também condições materiais de ensino e acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. A democratização dos processos decisórios é necessária, embora insuficiente se permanecer intocada a divisão social que separa o saber de sua realização prática.

Conclui-se que a EPT pode contribuir para a formação humana integral quando sua dimensão técnica é compreendida como parte de um projeto educativo mais amplo, que não se confunde com a qualificação imediata para ocupações. O exame das políticas nacionais revela possibilidades de integração e contradições ainda não superadas; não permite, por si, afirmar como essas orientações se materializam em cada instituição. Investigações posteriores poderão confrontar as prescrições legais com currículos, práticas e condições de trabalho

docente, tendo como referência a formação omnilateral e a crítica às determinações econômicas da educação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoría de la seudocultura. *In*: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Sociologica**. Madrid: Akal, 1986. p. 175-199.

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BALL, Stephen John. **The education debate**. Policy press, 2021.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/123456789/do-1-agosto-2024. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16/1999**, aprovado em 5 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 22 out. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020.** Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 81, 16 dez. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-15-de-dezembro-de-2020-294347656. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, seção 1, p. 19-23, 6 jan. 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_21.pdf. Acesso em: 27 out. 2026.

CAMPOS, Rafael Garcia. **Reformas educacionais e transformações no Ensino Médio: perspectivas críticas sobre políticas públicas e trabalho docente no Brasil e México**. 2025. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

CAMPOS, Rafael Garcia; SARAIVA, Mateus. O projeto de ensino médio à luz de Paulo Freire: a política como restrição da diversidade e da inclusão. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 5, p. e13068, 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 2005. DOI: https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122. Acesso em: 27 out. 2026.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2000.

FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research**. 2022.

FRASER, Nancy. **Cannibal capitalism: How our system is devouring democracy, care, and the planet and what we can do about it**. Verso books, 2023.

GIROUX, Henry Armand**. Pedagogy of resistance: against manufactured ignorance**. London: Bloomsbury, 2022.

GREK, Sotiria; MAROY, Christian; VERGER, Antoni. Introduction: Accountability and datafication in education: Historical, transnational and conceptual perspectives. In: **World yearbook of education 2021**. Routledge, 2020. p. 1-22.

LIMA, Daylson Soares de; BARROS, Josias Silvano de. Reforma do Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica: a desconstrução da proposta curricular de formação humana integral. **Revista e-Curriculum**, *[S. l.]*, v. 23, p. e65923, 2025. DOI: 10.23925/1809-3876.2025v23e65923. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65923. Acesso em: 21 maio. 2026.

MAGALHÃES, Dayana Rocha Gonçalves de; MARQUES, Welisson; CASTAMAN, Ana Sara. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: considerações sobre a perspectiva inclusiva das pessoas com necessidades específicas. **Revista Exitus**, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, p. e022051, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1857. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1857. Acesso em: 21 maio. 2026.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. *In*: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 71-104.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial**. 3. ed. Tradução Giosone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. 4. ed. London: SAGE Publications, 2021.

SASS, Odair. Formação: técnica e tecnologia na educação contemporânea. *In*: GIOVINAZZO JUNIOR, Carlos Antônio; MINHOTO, Maria Angélica Pedra; SASS, Odair (org.). **Educação e tecnologia na sociedade administrada: estudos críticos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024.

WEINSTEIN, Barbara. **(Re)Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964).** Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: CDAPH-IFAN/Universidade São Francisco, 2000.

Histórico Editorial
Submetido: 22 de abril de 2026.
Publicado: 17 de novembro de 2026.

Minicurrículos

Rafael Garcia Campos
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Professor, pesquisador e orientador de pós-graduação. Integra os grupos de pesquisa Teoria Crítica, Formação, Cultura (PUC-SP) e Avaliação de Políticas Educacionais (UNIFESP), além de participar do Projeto *Impacto del uso de tecnologías digitales e inteligencia artificial en la función cognitiva, la regulación emocional y la salud mental en contextos universitarios,* vinculado à Universidad Iberoamericana Ciudad de México (IBERO).
Contribuições de autoria (CRediT): concepção da pesquisa (c*onceptualization*); metodologia (m*ethodology*); redação do manuscrito original (w*riting – original draft*); revisão e edição do manuscrito (w*riting – review & editing*).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8467423922361924

Geane Izabel Bento Botarelli
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Pesquisadora vinculada à PUC-SP, com estudos sobre linguagem, educação profissional e Teoria Crítica da Sociedade.
Integra os grupos de pesquisa Teoria Crítica, Formação, Cultura (PUC-SP) e Avaliação de Políticas Educacionais (UNIFESP).
Contribuições de autoria (CRediT): concepção da pesquisa *(conceptualization*); metodologia (*methodology*); revisão e edição do manuscrito (*Writing – review & editing*).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9282587829526553

COMO REFERENCIAR – ABNT
CAMPOS, R. G.; BOTARELLI, G. I. B. A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: desafios estruturais e possibilidades emancipadoras à luz da teoria crítica. **Revista Exitus,** Santarém/PA, e026047, V. 16, n.1., 2026. https://doi.org/10.24065/re.v16i1.3035

COMO REFERENCIAR - APA
Campos, R. G., & Botarelli, G. I. B. (2026). A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: desafios estruturais e possibilidades emancipadoras à luz da teoria crítica. *Revista Exitus, 16*, e026047. https://doi.org/10.24065/re.v16i1.3035

Licença de Uso
Licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.