

REFORMA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REPRESENTAÇÕES E IMPLICAÇÕES DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2025 PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

CURRICULAR REFORM OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: REPRESENTATIONS AND IMPLICATIONS OF CNE/CEB RESOLUTION Nº. 4/2025 FOR INTEGRATED SECONDARY EDUCATION

Enivalter Pereira da Silva¹
Rivadavia Porto Cavalcante²
Marcelo Rythowem³

RESUMO: O artigo analisa criticamente a Resolução CNE/CEB nº 4/2025, que estabelece diretrizes para a oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio, à luz da pedagogia histórico-crítica e dos princípios da formação humana integral. Adota-se abordagem qualitativa, com análise documental e bibliográfica, fundamentada no referencial marxiano da educação. Os resultados evidenciam os sentidos das ambivalências no texto normativo: embora a resolução mobilize categorias como trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade e formação integral, essas são operacionalizadas de forma subordinada à lógica das competências e da empregabilidade. Conclui-se que o documento expressa tensões entre um projeto educativo emancipador e a racionalidade instrumental orientada pelo mercado, mantendo limites à consolidação de um currículo integrado e politécnico. O estudo contribui para o debate crítico sobre os rumos da EPT no contexto das reformas do ensino médio.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Currículo Integrado. Formação Humana Integral. Trabalho como Princípio Educativo. Reforma do Ensino Médio.

1

ABSTRACT: This article critically analyzes Resolution CNE/CEB No. 4/2025, which establishes guidelines for the provision of secondary-level Professional and Technological Education (EPT). in Brazil, in light of historical-critical pedagogy and the principles of integral human formation. A qualitative approach is adopted, based on documentary and bibliographic analysis grounded in the Marxian educational framework. The findings reveal the ambivalences meanings in the normative text: although the resolution mobilizes categories such as work as an educational principle, interdisciplinarity, and integral formation, these are operationalized in a manner subordinate to the logic of competencies and employability. It is concluded that the document expresses tensions between an emancipatory educational project and an instrumental rationality oriented toward market demands, thereby limiting the consolidation of an integrated and polytechnic curriculum. The study contributes to the critical debate on the directions of EPT within the context of recent upper secondary education reforms.

Keywords: Professional and Technological Education. Integrated Curriculum. Comprehensive Human Formation. Work as an Educational Principle. Secondary Education Reform.

¹Graduado em Geografia, Universidade Federal do Tocantins, Mestrando Em Educação Profissional E Tecnológica (EPT) - IFTO; Pós-Graduado Em Docência Do Ensino Superior - Uniotop

²Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Docente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT (IFTO).

³Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás-UFG. Docente e pesquisador atuante no Programa nacional de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica–ProfEPT, IFTO–Campus Palmas, Tocantins, Brasil.

RÉSUMÉ: L'article analyse de manière critique la Résolution CNE/CEB n° 4/2025, qui établit des lignes directrices pour l'offre de l'Éducation Professionnelle et Technologique (EPT) au niveau secondaire, à la lumière de la pédagogie historico-critique et des principes de la formation humaine intégrale. Il adopte une approche qualitative, fondée sur l'analyse documentaire et bibliographique, ancrée dans le référentiel marxien de l'éducation. Les résultats mettent en évidence des Le sens des ambivalences dans le texte normatif : bien que la résolution mobilise des catégories telles que le travail comme principe éducatif, l'interdisciplinarité et la formation intégrale, celles-ci sont opérationnalisées de manière subordonnée à la logique des compétences et de l'employabilité. Il est conclu que le document exprime des tensions entre un projet éducatif émancipateur et une rationalité instrumentale orientée par le marché, maintenant des limites à la consolidation d'un curriculum intégré et polytechnique. L'étude contribue au débat critique sur les orientations de l'EPT dans le contexte des réformes de l'enseignement secondaire.

Mots-clés: Éducation Professionnelle et Technologique. Curriculum intégré. Formation humaine intégrale. Travail comme principe éducatif. Réforme de l'enseignement secondaire.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem ocupado lugar estratégico nas políticas educacionais brasileiras, em meio às transformações do mundo do trabalho e às disputas em torno dos sentidos atribuídos à formação da juventude no ensino médio. Conforme Pacheco (2015), a EPT situa-se no entrecruzamento entre demandas produtivas, projetos societários e o direito à formação humana integral, configurando-se como um campo historicamente tensionado entre perspectivas emancipadoras e racionalidades instrumentalizantes. Nesse contexto, insere-se a promulgação da RESOLUÇÃO CNE/CEB n° 4, de 12 de maio de 2025, marco normativo que reorganiza a oferta da educação técnica de nível médio no âmbito da reforma do ensino médio iniciada pela Lei n° 13.415/2017.

A literatura crítica sobre políticas curriculares (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 2006; Sacristán, 2010; Saviani, 2016; Cury; Reis; Zanardi, 2018) tem apontado que reformas educacionais expressam disputas ideológicas e projetos de sociedade em conflito. No campo da EPT, tais disputas incidem diretamente sobre as concepções de currículo, trabalho e formação humana. Embora a RESOLUÇÃO CNE/CEB n° 4/2025 mobilize, em nível discursivo, categorias como formação integral, integração curricular e protagonismo discente, observa-se a recorrente reconfiguração desses princípios sob uma racionalidade pragmática, orientada pela lógica das competências, da empregabilidade e da adaptação às demandas do mercado.

Essa orientação tensiona os fundamentos da EPT emancipadora, ancorada na pedagogia histórico-crítica e na concepção de trabalho como princípio educativo (Saviani, 2011; Ramos, 2016). Ao deslocar o eixo formativo da apropriação crítica do conhecimento sistematizado para

a mobilização funcional de habilidades, a política curricular tende a esvaziar o projeto de formação omnilateral, reduzindo a educação profissional a um instrumento de ajuste da força de trabalho às exigências do capital. Desse modo, a RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4/2025 demanda uma análise crítica que ultrapasse a literalidade normativa e explicita os sentidos políticos e pedagógicos que sustentam suas proposições.

Diante desse cenário, este estudo problematiza os sentidos atribuídos à EPT, ao currículo, à formação e ao trabalho humano na RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4/2025, investigando em que medida tais concepções convergem ou entram em contradição com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e com os princípios da formação humana integral. O objetivo geral consiste em analisar criticamente essa normatização à luz da EPT concebida como direito social, tendo como objetivos específicos: identificar os sentidos das concepções formativas presentes no documento; relacioná-los à legislação educacional vigente; e discutir suas convergências e divergências em relação aos pressupostos críticos da educação emancipadora.

A relevância do estudo reside na necessidade de aprofundar a compreensão crítica dos rumos recentes da política educacional brasileira, especialmente quanto ao lugar da EPT no redesenho do ensino médio. Ao problematizar as contradições da RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4/2025, o artigo contribui para o debate acadêmico e político sobre a democratização da educação, reafirmando a centralidade da formação humana integral como horizonte ético e pedagógico da EPT.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2 Bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica

A EPT, à luz da pedagogia histórico-crítica, é compreendida como dimensão constitutiva da formação humana, indissociável dos processos históricos, sociais e produtivos que conformam a vida em sociedade. Conforme Saviani (1989; 2011 2016), a educação não pode ser reduzida a um instrumento de adaptação funcional ao mercado de trabalho, mas deve ser entendida como mediação fundamental para a apropriação crítica do patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade. Nessa perspectiva, o trabalho assume centralidade não apenas como atividade econômica, mas como categoria ontológica fundante da existência humana, conforme formulado por Marx (1982) , Marx e Engels (2004) e aprofundado por Mészáros (2002).

A compreensão do trabalho como princípio educativo rompe com a lógica instrumental que historicamente marcou a educação profissional no Brasil, marcada pela dicotomia entre formação geral e formação técnica. Para Marx, o trabalho é a atividade por meio da qual o ser humano produz a própria existência, transforma a natureza e, simultaneamente, a si mesmo. Desse modo, a separação entre trabalho manual e intelectual não é natural, mas histórica, vinculada à divisão social do trabalho no modo de produção capitalista. É contra essa cisão que se estrutura a proposta da formação omnilateral, entendida como desenvolvimento pleno das capacidades humanas em suas dimensões intelectuais, técnicas, físicas, éticas e políticas.

Gramsci (2016), ao formular o conceito de escola unitária, reforça essa crítica ao dualismo educacional ao defender uma formação que integre trabalho, ciência e cultura geral, superando a distinção entre educação propedêutica e educação profissional. A escola unitária, também discutida por Manacorda (2009), constitui-se como projeto político-pedagógico voltado à emancipação dos sujeitos, na medida em que possibilita o acesso universal ao conhecimento científico e técnico como condição para a participação ativa na vida social e política. Essa concepção se opõe frontalmente aos modelos educacionais que destinam à classe trabalhadora uma formação restrita, pragmática e funcional às demandas do capital.

No campo específico da EPT, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) aprofundam essa crítica ao propor o currículo integrado como alternativa contra-hegemônica às formas fragmentadas de organização curricular. O currículo integrado articula cultura geral, ciência, tecnologia e trabalho, reconhecendo a educação como prática social situada em relações de poder e de classe. Nessa direção, Ramos (2010; 2016) defende a formação humana integral como eixo estruturante da EPT, entendida como processo que supera a visão utilitarista da educação profissional e afirma o direito dos estudantes ao acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, para além das exigências imediatas e o desenvolvimento de competências específicas para o atendimento do mercado de trabalho.

Saviani (1989; 2011), ao retomar a concepção de politecnia, oferece um referencial teórico-metodológico fundamental para a análise crítica das políticas educacionais e das práticas escolares no contexto da EPT. A politecnia, fundada na pedagogia histórico-crítica, refere-se ao domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, possibilitando ao educando compreender a totalidade das relações sociais de produção. Trata-se, portanto, de uma concepção que articula teoria e prática, cultura e trabalho,

conhecimento científico e experiência social, orientando a superação de uma formação unilateral e alienada.

Ao definir a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13), o autor enfatiza o papel da escola na socialização do saber sistematizado. A escola, nesse sentido, não é um espaço neutro de transmissão de conteúdos, mas uma instituição social responsável por garantir o acesso aos instrumentos culturais que permitem aos sujeitos compreender criticamente a realidade e intervir nela. Como afirma Saviani (2011, p. 14), a função específica da escola consiste em propiciar “a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)”, superando o senso comum e promovendo a elevação cultural da população.

A politecnia, enquanto expressão da formação omnilateral, pressupõe a indissociabilidade entre trabalho manual e intelectual, uma vez que todo trabalho humano envolve simultaneamente atividade física e atividade mental (Marx, 1982; Saviani, 1989; Moura; Lima Filho; Silva, 2015). Essa concepção exige que o currículo seja organizado de forma integrada, articulando diferentes áreas do conhecimento em torno de problemas reais e socialmente relevantes, tendo o trabalho como eixo estruturante. Nessa perspectiva, a formação técnica não se reduz ao atendimento das demandas do mercado, mas constitui-se como aprofundamento e aplicação crítica dos conhecimentos da formação geral, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da capacidade analítica e da compreensão das relações sociais do trabalho.

Marx (1982) em suas *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório* reforça que o trabalho, quando organizado sob a lógica capitalista, tende a se tornar alienante, mas pode assumir um papel emancipador quando articulado a um projeto educativo voltado ao desenvolvimento humano integral. Marx propõe uma educação que combine educação mental, educação física e instrução tecnológica, caracterizando a educação politécnica como formação ampla e integrada. Essa proposição rompe com a dicotomia entre saber pensar e saber fazer, típica da divisão capitalista do trabalho, e aponta para a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender e transformar as condições sociais de sua própria existência, conforme retomado em Gramsci (2016), Saviani (2016)

Nessa direção, a emancipação da classe trabalhadora passa necessariamente pela formação das novas gerações, como destaca Kuenzer (2017), ao afirmar que o futuro da

humanidade depende da educação da juventude trabalhadora. Trata-se de uma concepção de educação comprometida não com a adaptação ao mercado, mas com a construção de condições objetivas para a superação das relações de exploração. O Estado, nesse contexto, assume papel fundamental na garantia do direito à educação e ao trabalho não exploratório, não como mecanismo de controle social, mas como instrumento de defesa dos interesses da classe trabalhadora.

2.2 Reforma educacional e política curricular: disputas, sentidos e racionalidades

As políticas curriculares, especialmente em contextos de reforma educacional, constituem-se como arenas de disputa política, simbólica e pedagógica em torno dos sentidos atribuídos à educação, ao currículo e à formação humana. Conforme Ball, Bowe e Gold (1992), as reformas não se configuram como processos lineares de implementação normativa, mas como ciclos de políticas atravessados por recontextualizações, resistências e negociações, nos quais distintos projetos societários entram em conflito. Nessa perspectiva, os textos curriculares e legais não apenas orientam práticas educativas, mas produzem representações que expressam correlações de forças e racionalidades hegemônicas em determinado contexto histórico (Ball, 1994; 2006).

6

Sacristán (2010) compreende o currículo como uma construção histórica e social, mediadora entre o projeto educativo e a organização do conhecimento escolar, afastando-o de qualquer pretensão de neutralidade técnica. Em contextos de reforma educacional, essas mediações tendem a intensificar-se, resultando em prescrições curriculares que, embora mobilizem discursos de inovação, equidade e qualidade, frequentemente operam processos de padronização, fragmentação do conhecimento e subordinação da formação escolar às demandas do mercado de trabalho (Silva, 2018; Santos et al., 2020).

No campo da EPT, tais contradições assumem maior densidade, uma vez que a EPT se constitui historicamente como espaço de disputa entre projetos formativos antagônicos. Como assinala Gori (2014), esse campo oscila entre uma concepção de formação humana integral, orientada pela apropriação crítica do conhecimento científico, cultural e tecnológico, e uma perspectiva instrumental, centrada na preparação imediata da força de trabalho. Reformas orientadas por uma racionalidade pragmática tendem, nesse sentido, a deslocar o eixo formativo da compreensão crítica da realidade para o desenvolvimento de competências funcionais, esvaziando o trabalho de seu caráter ontológico e educativo (Saviani, 2016).

Em contraposição, a pedagogia histórico-crítica afirma o trabalho como princípio educativo, articulado à ciência, à cultura e à tecnologia, como fundamento de uma formação omnilateral (Moura; Lima Filho; Silva, 2015). Nessa direção, Ramos (2016) sustenta que o currículo integrado constitui um princípio político-pedagógico central da EPT emancipadora, ao buscar superar a histórica cisão entre formação geral e formação técnica. Contudo, como indicam Cury, Reis e Zanardi (2018), as reformas do ensino médio frequentemente reatualizam essa dualidade ao instituírem modelos curriculares flexíveis que, sob o discurso do protagonismo juvenil, tendem a aprofundar desigualdades estruturais.

Estudos mais recentes (Rosa; Melo Junior, 2022; Jesus, 2022; Santos; Cavalcante; Rytoweem, 2024) reforçam essa análise ao evidenciar que políticas curriculares contemporâneas operam por meio de um léxico aparentemente progressista — formação integral, equidade, flexibilidade — que convive com dispositivos de controle, responsabilização e alinhamento às exigências do setor produtivo. É à luz dessas disputas que se insere a análise da política curricular da EPT em contexto de reforma educacional, particularmente da Resolução CNE/CEB nº 4/2025, compreendida como expressão das tensões entre projetos educativos antagônicos.

2.3 Educação Profissional e Tecnológica na reforma do ensino médio: síntese histórico-analítica

A EPT no Brasil constitui-se historicamente como um campo de disputas em torno dos sentidos atribuídos à formação dos trabalhadores e ao lugar do ensino médio no projeto societário. Estudos de Manfredi (2002), Gori (2014) e Silva (2018) demonstram que sua institucionalização ocorreu, desde o início do século XX, sob forte influência de uma racionalidade utilitarista, orientada à adequação da força de trabalho às demandas do desenvolvimento econômico. Como indicam Vieira e Souza Junior (2016), essa orientação foi progressivamente materializada em marcos normativos que subordinaram a formação escolar às exigências do setor produtivo.

A criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices, em 1909, e a consolidação do ensino técnico-industrial no período varguista exemplificam esse movimento, ao estruturar a formação profissional como instrumento de suporte à industrialização, dissociado de uma concepção de formação humana integral. Ainda que a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN nº 9.394/1996 tenham reconhecido a educação como direito social e sinalizado a possibilidade de articulação

entre formação geral e técnica, o dualismo estrutural entre ensino propedêutico e educação profissional permaneceu como traço persistente do sistema educacional brasileiro.

A reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 e operacionalizada pela BNCC (2018) aprofundou esse tensionamento ao introduzir os itinerários formativos e reforçar a lógica das competências. Sob o discurso da flexibilização e do protagonismo juvenil, tal reforma intensificou a fragmentação curricular e comprometeu a oferta do ensino médio integrado na EPT, conforme discussão em Kuenzer (2017), Silva (2018) e Santos et al. (2020).

Esses processos expressam a disputa entre projetos educacionais de matriz liberal, tecnicista e crítica. Enquanto os dois primeiros orientam-se para a adaptação dos sujeitos às exigências da produtividade, a perspectiva crítica — ancorada, entre outros referenciais, na pedagogia histórico-crítica — concebe a educação como mediação para a formação humana integral e para a transformação social (Saviani, 2011, 2013, 2016). É nesse horizonte que se insere a revisão dos marcos legais da EPT, sintetizados no Quadro 1, os quais permitem compreender as continuidades e inflexões que estruturam o campo.

Quadro 1 – Marcos legais da Educação Profissional e Tecnológica: síntese analítica histórica

| Período Norma | Marco legal | Sentido predominante |
|------------------|--|--|
| 1909 | Decreto nº 7.566 | Formação profissional básica para trabalhadores; lógica assistencial-utilitária |
| 1930–1945 | Constituição de 1934; Decreto-Lei nº 4.073/1942 | Consolidação do ensino técnico-industrial vinculado ao desenvolvimento econômico |
| 1961–1971 | LDB nº 4.024/1961; Lei nº 5.692/1971 | Profissionalização compulsória e subordinação ao mercado |
| 1996–2004 | LDB nº 9.394/1996; Decreto nº 2.208/1997; Decreto nº 5.154/2004 | Disputa entre fragmentação e integração curricular |
| 2008 | Leis nº 11.741 e nº 11.892 | Fortalecimento da EPT integrada e criação dos Institutos federais |
| 2017–2018 | Lei nº 13.415/2017; BNCC | Reforma do ensino médio, itinerários e lógica das competências |
| 2023–2025 | Leis nº 14.645/2023; nº 14.945/2024; Resolução CNE/CEB nº 4/2025 | Reordenamento normativo da EPT em contexto de disputas |

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

A trajetória da EPT no Brasil, conforme sintetizado no Quadro 1, evidencia um percurso histórico marcado por avanços normativos pontuais e recorrentes retrocessos, nos quais se mantém a dualidade estrutural entre formação geral e formação profissional. Desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, observa-se a predominância de uma racionalidade assistencial e utilitarista, voltada à formação de trabalhadores para atender às

demandas imediatas do desenvolvimento econômico, lógica que se consolida no período varguista com a institucionalização do ensino técnico-industrial.

As reformas educacionais posteriores, especialmente a partir da LDB nº 4.024/1961 e da Lei nº 5.692/1971, reforçaram a subordinação da educação profissional às necessidades do mercado, por meio da profissionalização compulsória e da fragmentação curricular. Ainda que a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN nº 9.394/1996 tenham reconhecido a educação como direito social e sinalizado a possibilidade de integração entre formação geral e técnica, tal perspectiva permaneceu tensionada por dispositivos normativos que reiteraram o dualismo histórico, como o Decreto nº 2.208/1997, amplamente criticado (Cf. Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ramos, 2010; Saviani, 2013; Rosa; Melo Junior, 2022), por aprofundar a separação entre ensino médio e educação profissional.

A revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, bem como a promulgação das Leis nº 11.741 e nº 11.892, em 2008, representaram um marco de inflexão ao fortalecer a concepção de EPT integrada e ao instituir os Institutos Federais como espaços estratégicos para a promoção da formação humana integral. Esse conjunto normativo reafirmou a articulação entre formação geral e formação técnica, buscando superar, ao menos em termos legais, o dualismo histórico que fragmenta os processos educativos.

9

Esse movimento, contudo, foi tensionado pela reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 e operacionalizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que reconfigurou a organização curricular ao introduzir os itinerários formativos e ao reforçar a centralidade das competências. Tal orientação impactou diretamente os cursos integrados da EPT, ao intensificar a flexibilização e a fragmentação curricular, subordinando a formação escolar às exigências de empregabilidade e à lógica do mercado de trabalho.

As alterações promovidas pela Lei nº 14.945/2024 buscaram responder às críticas dirigidas à implementação fragmentada da reforma anterior, propondo ajustes à estrutura do ensino médio. Todavia, essa legislação se insere em um arranjo normativo mais amplo e contraditório, que articula políticas de acesso e permanência — como a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), a Lei nº 11.096/2005 (ProUni), a Lei nº 14.818/2024 (incentivo financeiro-educacional e permanência estudantil) e a Lei nº 14.640/2023 (escola em tempo integral) — a dispositivos que reafirmam a centralidade da empregabilidade e da adequação ao setor produtivo, compondo um cenário de disputas em torno dos rumos da EPT.

É nesse contexto que se insere a Resolução CNE/CEB nº 4/2025, ao estabelecer diretrizes operacionais para a oferta de cursos técnicos de nível médio e dos itinerários formativos de aprofundamento. Embora o documento mobilize, no plano discursivo, referências à integração curricular e à equidade, sua materialização normativa revela a permanência de uma racionalidade instrumental, centrada no desenvolvimento de competências e na articulação com o setor produtivo, sem a afirmação explícita do trabalho como princípio educativo.

Tal orientação tensiona os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da concepção de formação humana integral, ao subordinar os processos formativos às exigências da produtividade e da competitividade. Desse modo, os marcos legais recentes evidenciam que a EPT permanece como um campo em permanente disputa entre dois projetos antagônicos: de um lado, a educação concebida como direito social e mediação para a emancipação humana; de outro, a educação tratada como mercadoria ajustada às demandas do mercado subordinada à lógica da produtividade e da competitividade.

É a partir desse tensionamento que se fundamenta a análise crítica da Resolução CNE/CEB nº 4/2025, buscando compreender em que medida suas diretrizes contribuem — ou limitam — a consolidação de um projeto de EPT comprometido com a formação humana integral.

3. METODOLOGIA

A pesquisa insere-se no campo dos estudos qualitativos, de caráter exploratório e analítico, e tem como objetivo compreender criticamente os sentidos, as representações e as orientações presentes na Resolução CNE/CEB nº 4/2025 no que concerne à formação humana, ao trabalho e à organização curricular da EPT. A adoção da abordagem qualitativa, de natureza documental, justifica-se pela especificidade do objeto investigado, que exige, conforme assinala Cellard (2008), uma leitura interpretativa e contextualizada dos discursos normativos, considerando suas implicações pedagógicas, políticas e ideológicas no interior das disputas que atravessam o campo da EPT.

O percurso metodológico estruturou-se a partir de dois procedimentos complementares: a revisão bibliográfica e a pesquisa documental. A revisão bibliográfica contemplou o levantamento, leitura e análise de obras clássicas e contemporâneas que fundamentam o debate sobre EPT, pedagogia histórico-crítica, trabalho como princípio educativo, currículo integrado e formação humana integral. Esse movimento permitiu a construção do referencial teórico-

análítico que orientou a leitura crítica do documento normativo, possibilitando situá-lo historicamente e compreendê-lo à luz das contradições próprias das políticas educacionais no contexto do capitalismo contemporâneo.

A pesquisa documental teve como foco a análise da Resolução CNE/CEB nº 4/2025, concebida como um artefato normativo que condensa concepções, diretrizes e disputas políticas relativas à organização da EPT de nível médio, inserindo-se em uma rede discursiva mais ampla que conforma os marcos legais da EPT. Nessa perspectiva, a Resolução é tomada não apenas como texto jurídico, mas como expressão histórica e ideológica de projetos em disputa no campo educacional. Em consonância com Gil (2008) e Cellard (2008), a pesquisa documental fundamenta-se no exame de materiais que não passaram por tratamento analítico sistemático ou que podem ser reinterpretados à luz de novos objetivos investigativos, possibilitando a produção de leituras críticas sobre seus sentidos, contradições e implicações para as políticas curriculares.

Nessa perspectiva, a análise não se limitou à descrição formal dos dispositivos legais, mas buscou problematizar os sentidos subjacentes, as ambivalências e as recorrências discursivas, bem como as convergências e contradições que atravessam o texto normativo. Tal abordagem compreende o texto da política educacional, conforme Ball (1994), como um produto histórico e socialmente situado, permeado por representações, interesses e intencionalidades que expressam projetos formativos em disputa.

Para fins da análise documental, adotou-se a perspectiva da análise de conteúdo, compreendida, conforme Bardin (2011), como uma operação intelectual sistemática que visa reorganizar e representar o conteúdo do documento em uma forma analítica distinta da original, tornando-o passível de interpretação, inferência e referência teórica. Tal procedimento ultrapassa a leitura literal e descritiva do texto normativo, possibilitando a reconstrução crítica de seus sentidos à luz de categorias analíticas previamente definidas, em diálogo com o referencial teórico do estudo, bem como a identificação de categorias emergentes, produzidas a partir das recorrências, silenciamentos e contradições presentes no próprio material empírico.

Para o tratamento dos dados, adotou-se a técnica de análise temática de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011). Essa técnica foi escolhida por possibilitar a identificação de núcleos de sentido recorrentes nos textos analisados, cuja presença ou ausência revela aspectos significativos para a compreensão do objeto de estudo. A análise temática permitiu, assim, a codificação e organização de categorias analíticas relacionadas aos

pressupostos da pedagogia histórico-crítica, especialmente no que concerne às noções de trabalho, formação humana integral, currículo e integração entre saberes gerais e técnico-profissionais.

O processo de análise desenvolveu-se em três etapas articuladas. A primeira correspondeu à pré-análise, momento inicial de organização do corpus textual, que envolveu a leitura flutuante da Resolução, a definição dos objetivos analíticos e a formulação de hipóteses interpretativas. Essa etapa possibilitou a familiarização com o documento e a delimitação dos eixos temáticos que orientariam a análise subsequente.

A segunda etapa consistiu na exploração do material, caracterizada pela aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior. Nesse momento, procedeu-se à codificação dos excertos do texto normativo, à classificação dos dados em categorias temáticas e à identificação de recorrências, convergências e tensões presentes no discurso oficial. Essa etapa foi fundamental para evidenciar os modos pelos quais a Resolução articula — ou fragmenta — os princípios da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo.

Por fim, a terceira etapa correspondeu ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nessa fase, os dados categorizados foram analisados de forma relacional, buscando-se compreender as articulações entre as categorias identificadas e discutir seus significados à luz do referencial teórico adotado e dos objetivos da pesquisa. A interpretação dos resultados permitiu responder às questões investigativas, bem como problematizar os limites e as possibilidades da Resolução CNE/CEB nº 4/2025 no que se refere à consolidação de uma EPT comprometida com a formação omnilateral, crítica e emancipadora.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise discursiva da Resolução CNE/CEB nº 4/2025 evidencia um conjunto de ambivalências conceituais que expressam as disputas históricas em torno do projeto formativo do ensino médio e da EPT no Brasil. O documento mobiliza, simultaneamente, categorias associadas à formação humana integral e ao trabalho como princípio educativo, ao mesmo tempo em que reafirma dispositivos normativos alinhados à lógica das competências, da empregabilidade e da adaptação ao mercado de trabalho. Tal configuração revela convergências parciais com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, mas também divergências estruturais que limitam seu potencial emancipatório.

Quadro 2 – Convergências e divergências entre a Resolução CNE/CEB nº 4/2025 e a Pedagogia Histórico-Crítica

| Princípios da Pedagogia Histórico-Crítica | Evidências discursivas na Resolução CNE/CEB nº 4/2025 | Sentido analítico |
|---|---|---|
| Trabalho como princípio educativo | Art. 8º, inciso I: “trabalho como princípio educativo em sua concepção incorporado ao texto, porém sem emancipatória”; integração entre ciência, tecnologia, inovação e cultura | Convergência formal: o termo é consistente |
| Unidade entre teoria e prática | Art. 8º, inciso II: indissociabilidade entre pensamento e ação | Convergência parcial: há reconhecimento discursivo, mas ausência de mediações pedagógicas concretas |
| Formação humana integral (omnilateral) | Art. 4º, parágrafo único; Art. 6º: desenvolvimento físico, cognitivo, ético-político, sociocultural e afetivo | Convergência declaratória: a integralidade é afirmada, porém tensionada pela lógica das competências |
| Compreensão crítica da realidade e transformação social | Art. 20: compreensão crítica da realidade social, superação de desigualdades e defesa do Estado Democrático de Direito | Convergência retórica: aparece como finalidade abstrata, desvinculada da centralidade do trabalho |
| Interdisciplinaridade e contextualização | Art. 9º e Art. 16: práticas interdisciplinares e contextualizadas | Convergência instrumental: interdisciplinaridade associada à resolução de problemas e competências |
| Protagonismo discente e mediação dialógica | Art. 3º, VI; Art. 11, IV; Art. 20, II, “d” | Convergência ambígua: protagonismo deslocado para responsabilização individual |
| Qualidade social da educação | Art. 10, I: articulação entre dimensões pedagógicas e de gestão | Convergência limitada: qualidade vinculada à eficiência e resultados |

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

A análise do Quadro 2 evidencia que a Resolução CNE/CEB nº 4/2025 incorpora categorias historicamente vinculadas à tradição crítica da educação brasileira, em especial à pedagogia histórico-crítica. Contudo, essa apropriação ocorre, em grande medida, de forma dissociada de seus fundamentos ontológicos e epistemológicos. Expressões como “trabalho como princípio educativo”, “formação humana integral” e “transformação social” são mobilizadas no texto normativo sem a densidade teórica que lhes confere sentido emancipatório, operando mais como enunciados retóricos e conciliatórios do que como princípios efetivamente orientadores da organização curricular e das práticas pedagógicas na EPT.

Tal constatação converge com os pressupostos de Ball e Bowe (1992), ao indicarem que os textos prescritivos das políticas curriculares não dão conta, por si só, das complexas demandas educacionais da sociedade. Nesse sentido, conforme assinalam Sacristán (2010) e Santos, Cavalcante e Rythowem (2024), cabe aos sujeitos educativos o processo de recontextualização crítica dessas normativas, seja para tensioná-las, ressignificá-las ou, quando

necessário, refutá-las, de modo a assegurar uma EPT comprometida com a formação humana integral e socialmente referenciada.

Os dados constantes do Quadro 3 ratificam o resultado obtido mediante análise da frequência e sentidos discursivos da textualidade prescritiva da resolução aqui sob estudo, quando comparado com os princípios e a finalidade pedagógicos-críticos para uma formação integral dos estudantes do EMI em âmbito da EPT.

Quadro 3 – Frequência e sentidos discursivos de termos estruturantes da EPT na Resolução CNE/CEB nº 4/2025

| Campo semântico | Termos recorrentes | Frequência | Sentido predominante |
|----------------------------|--|------------------|---|
| Trabalho | “trabalho”, “mundo do trabalho” | 47 ocorrências | Inserção produtiva, adaptação e empregabilidade |
| Formação | “formação” | 21 ocorrências | Processo amplo, porém frequentemente associado a competências |
| Formação humana / integral | “formação integral” (2); “formação humana” (1) | Baixa ocorrência | Sentido genérico, pouco operacionalizado |
| Currículo | “currículo”, “curricular” | 41 ocorrências | Organização por competências e itinerários |
| Transformação social | “transformação social” | 4 ocorrências | Finalidade abstrata, sem centralidade estrutural |

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

Os dados apresentados no Quadro 3 evidenciam a assimetria discursiva da Resolução ao revelar a centralidade do termo *trabalho*, predominantemente articulado ao “mundo do trabalho” em uma acepção pragmática, orientada à empregabilidade e à continuidade de estudos, conforme explicitam os Arts. 2º e 4º. Tal enquadramento distancia-se da compreensão do trabalho como categoria ontológica e como princípio educativo, formulada no campo crítico do currículo e da formação integrada defendida por estudiosos da EPT (Cf. Frigotto, 1995; Saviani, 2011, 2013, 2016; Ciavatta, 2014; Ramos, 2016; Kuenzer, 2017; Silva, 2018; Rosa; Melo Júnior, 2022; Jesus, 2022; Santos; Cavalcante; Rythowem, 2024), para os quais o trabalho deve estruturar o currículo como mediação fundamental para a apreensão da totalidade histórica e social.

Embora a Resolução não utilize explicitamente a nomenclatura Educação Profissional e Tecnológica, incorpora parcialmente princípios definidos na Resolução CNE/CP nº 1/2021, sobretudo ao mencionar o mundo do trabalho, a formação integral e a articulação entre saberes. Contudo, essa incorporação ocorre de modo fragmentado e subordinado à lógica dos Itinerários Formativos de Aprofundamento, organizados a partir de competências e habilidades, conforme disposto no Art. 5º, inciso II, e no Anexo I.

No âmbito curricular, a Resolução privilegia de forma reiterada a organização por competências, habilidades e objetivos de aprendizagem mensuráveis, o que, à luz de Ball (2006),

Sacristán (2010), de Cury, Reis e Zanardi (2018), expressa uma concepção instrumental de currículo orientada pela performatividade e pelo controle dos resultados. Embora o texto normativo mobilize categorias como interdisciplinaridade, contextualização e integração curricular, estas são operacionalizadas sobretudo como dispositivos funcionais para a resolução de problemas e para a adaptação dos estudantes às demandas sociais e produtivas imediatas, e não como mediações pedagógicas voltadas à apropriação crítica do conhecimento historicamente sistematizado.

Essa orientação reforça as críticas formuladas por Frigotto (1995), Ciavatta (2014) e Kuenzer (2017), ao denunciar a subordinação da EPT à racionalidade neoliberal, que reduz a educação à formação de competências produtivas, esvaziando sua função formativa e emancipatória. A centralidade conferida às competências tende a fragmentar o conhecimento em unidades funcionais, dificultando a apreensão da totalidade histórica e social dos fenômenos, em oposição à proposta da pedagogia histórico-crítica, que defende a apropriação dos conhecimentos clássicos como condição para a formação do pensamento crítico.

A articulação entre formação técnica e formação humana, defendida por Gramsci (2001) por meio da escola unitária, exige a superação da cisão entre trabalho manual e intelectual. Contudo, ao permitir parcerias com o setor produtivo e a oferta de formação técnica por meio de convênios com instituições privadas (Art. 36, §6º), a Resolução aprofunda processos de mercantilização e privatização da educação, deslocando o sentido público e social da EPT.

Dessa forma, os resultados indicam que a Resolução CNE/CEB nº 4/2025 expressa um discurso híbrido, no qual categorias da tradição crítica coexistem com dispositivos normativos alinhados à lógica da empregabilidade e da gestão por resultados. Tal hibridismo revela que, embora haja avanços discursivos no reconhecimento da formação integral e da articulação entre saberes, permanecem divergências estruturais que comprometem a consolidação de um projeto de EPT efetivamente emancipador, politécnico e socialmente referenciado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou, à luz da pedagogia histórico-crítica, em que medida a Resolução CNE/CEB nº 4/2025 incorpora ou tensiona os princípios da formação humana integral, do trabalho como princípio educativo e da integração curricular no Ensino Médio e na EPT. A investigação buscou compreender se esse marco normativo contribui para um projeto educativo

emancipador ou se reafirma a subordinação da formação escolar às exigências do mercado de trabalho.

Os resultados indicam que a Resolução se caracteriza por uma ambivalência estrutural. Embora mobilize categorias historicamente vinculadas à tradição crítica da educação brasileira — como formação integral, interdisciplinaridade e transformação social —, sua operacionalização é predominantemente orientada pela lógica das competências, da empregabilidade e da flexibilização curricular. Assim, tais categorias assumem função mais retórica do que efetivamente estruturante, o que fragiliza sua materialização no currículo e nas práticas pedagógicas.

A análise do tratamento conferido ao trabalho evidencia essa contradição. Ainda que o documento o reconheça como princípio educativo, sua abordagem permanece atrelada à noção pragmática de “mundo do trabalho”, voltada à inserção produtiva e à adaptação às dinâmicas do mercado. Essa perspectiva se distancia da concepção ontológica do trabalho, formulada por Marx e desenvolvida por Saviani, Frigotto e Gramsci, na qual o trabalho constitui mediação central para a compreensão crítica da realidade e para a formação omnilateral dos sujeitos. Ao reduzi-lo a eixo funcional da empregabilidade, a Resolução esvazia seu potencial formativo e emancipador.

16

No plano curricular, a centralidade das competências e habilidades nos Itinerários Formativos de Aprofundamento reforça uma racionalidade instrumental e fragmentária do conhecimento. Tal orientação dificulta a apreensão da totalidade histórica e social dos fenômenos, em contraste com a pedagogia histórico-crítica, que defende a apropriação do conhecimento sistematizado como condição para a emancipação intelectual e política. A interdisciplinaridade, embora presente no texto normativo, assume caráter predominantemente metodológico, desvinculado de um projeto de integração curricular fundado na unidade entre teoria e prática.

Conclui-se, portanto, que a Resolução CNE/CEB nº 4/2025 expressa a permanência das disputas entre dois projetos educacionais antagônicos: a educação como direito social e mediação para a formação humana integral e a educação subordinada à lógica do capital, orientada pela eficiência produtiva e pela formação de competências funcionais. Apesar de avanços discursivos, o marco normativo não rompe com o dualismo histórico entre formação geral e formação profissional nem com a centralidade do mercado na definição das finalidades

educativas, limitando as possibilidades de consolidação de uma EPT orientada pela politecnia e pela formação omnilateral.

Diante desse quadro, reafirma-se a necessidade de uma apropriação crítica dos marcos legais pelas instituições e pelos sujeitos educativos, de modo a tensionar seus limites e ampliar suas potencialidades. A efetivação de uma educação pública, democrática e emancipadora exige políticas curriculares, projetos pedagógicos e práticas docentes ancorados na pedagogia histórico-crítica, capazes de transformar a escola em espaço de produção de conhecimento, consciência crítica e intervenção social.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Sharon. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. Londres: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. *Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 10-32, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

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, 6 jan. 2021.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

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. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 9 fev. 1942.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...], e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 (LDB), 11.494/2007 e outras. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a formação de profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 14 de outubro de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, por meio da fixação de percentual mínimo de recursos para o pagamento de seus vencimentos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a LDB e define diretrizes para o ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

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

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dá nova redação ao Art. 7º da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jul. 1978.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Profissional - Sistema "S". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 1994.

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025. Estabelece diretrizes operacionais para a EPT de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2025.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 295-316, 2008.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. por que lutamos? Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Autores Associados, 2005.

CURY, Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano. Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo, 2008: Atlas.in: <https://pt.scribd.com/document/732954316/Antonio-Carlos-Gil-metodos-e-Tecnicas-de-pesquisa-social>, acessado em 12/07/2025

GORI, Monaliza de Oliveira. A trajetória histórica da educação profissional no Brasil: do assistencialismo à formação humana integral. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2014. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/dissertacoes/2014/2014_Monaliza_de_Oliveira_Gori.pdf acessado em junho de 2025

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: volume 2: os intelectuais. 8. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

19

JESUS, Fernando Silva et al. A hegemonia neoliberal na educação pública e suas formas de gestão: uma análise a partir das contribuições de Antônio Gramsci. CONEDU-Políticas Públicas de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91467>. Acesso em: 14/12/2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt . Acesso em 12 dez. 2025.

MANACORDA, Mario A. Trabalho e saber: uma história da educação na perspectiva marxista. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MARX, Karl. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões. Lisboa/Moscou, Editorial Avante!/Edições Progresso (tradução José Barata-Moura), 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre educação e ensino. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

PACHECO, Eliezer. Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. IFRN, 2015

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCtcD9CvkMMxfq8NyQy/?lang=pt>. Acesso em: 21. 2025.

RAMOS, Marise. Educação profissional e EPT: desafios e contradições. Cadernos CEDES, Campinas, v. 30, n. 80, p. 147-167, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico crítica. In: Maria Valéria Barbosa; Stela Miller; Suely Amaral Mello. (org.). Teoria histórico cultural: questões fundamentais para a educação escolar. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. v. 1, p. 59-76.

ROSA, Alcemir Horácio; MELO JÚNIOR, Tarcísio (org.). Movimentos da EPT: contribuições da CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) para o currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 11-17. Disponível em: <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-3498265-138d73707c.pdf>. Acesso em 12 fev. 2025

20

SANTOS, Marcos Dias dos; CAVALCANTE, Rivadavia Porto; RYTHOWEM, Marcelo. Organização curricular do curso técnico integrado ao ensino médio em meio ambiente: por um estudo da concepção pedagógica. Debates em Educação, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e16477, 2024. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/debateseducacao/article/view/16477>. Acesso em: 19 dez. 2025.

SANTOS, Dinelise Sousa; CAVALCANTE, Rivadavia Porto; MALDANER, Jair José; PEREIRA FILHO, DIAS, Albano. O lugar da Educação Profissional e Tecnológica na Reforma do ensino médio em contexto brasileiro: Da Lei 13. 415/2017 à BNCC. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e9488, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488>. Acesso em: 20 dez. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-46982018000100301&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 Dez. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar: política, estrutura e teoria. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-Revista de Educação, Niterói, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32575/18710/109523>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Concepção de Politecnia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JÚNIOR, Antônio. A educação profissional no Brasil. Revista Interações, v. 12, n. 40, 2016. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em 18 dez. 2025.