

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INCLUSIVA: CURRÍCULO INTEGRADO, EQUIDADE E PRÁXIS DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA CRÍTICA

**INCLUSIVE PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION:
INTEGRATED CURRICULUM, EQUITY, AND TEACHING PRAXIS FROM A
CRITICAL PEDAGOGY PERSPECTIVE**

**EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA INCLUSIVA: CURRÍCULO
INTEGRADO, EQUIDAD Y PRAXIS DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA
PEDAGOGÍA CRÍTICA**

Valdevino Gomes da Silva¹, Lindalva Pinho de Maria², Janaína Aquino Barros³, Marinês Severa da Costa⁴, William Stefano Silva⁵, Eduardo Silva Vasconcelos⁶

DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4649

Recibido: 16/01/2026 | Aceptado: 10/02/2026 | Publicación en línea: 18/02/2026.

RESUMO

O artigo analisa, em perspectiva crítico-interpretativa, as potencialidades e os desafios da construção de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) inclusiva, articulando currículo integrado, equidade e práxis docente como dimensões indissociáveis de uma política educacional orientada pela justiça social e cognitiva. Metodologicamente, trata-se de pesquisa teórico-documental, de abordagem qualitativa, sustentada por análise de conteúdo e de discurso e por hermenêutica crítica, com triangulação entre marcos normativos nacionais e literatura especializada sobre inclusão, formação humana e integração curricular. Os resultados indicam que a inclusão na EPT não se reduz ao acesso formal, exigindo condições institucionais e pedagógicas para permanência e êxito, com enfrentamento de barreiras materiais, comunicacionais, curriculares e atitudinais. Evidencia-se que o currículo integrado, quando orientado pela equidade, amplia o sentido formativo da EPT ao superar fragmentações e ao vincular trabalho, ciência, cultura e tecnologia; contudo, sua efetivação depende de práxis docente reflexiva, formação continuada e governança institucional que assegurem acessibilidade, apoio pedagógico e acompanhamento da trajetória estudantil. Conclui-se que a inclusão constitui

¹ Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás, Brasil.

E-mail: valdevinog@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1167-661X>

² Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: lindalvapinho51@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1016-502X>

³ Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Goiânia, Goiás, Brasil.

E-mail: janabarro25@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5780-023X>

⁴ Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica, Faculdade Central de Cristalinense (FACEC), Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: mscscostago77@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3019-2778>

⁵ Mestre em Administração, Universidade da Amazônia (UNAMA), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

E-mail: william.wss.silva@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9745-6916>

⁶ Doutor em Ciências - Engenharia Elétrica, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: educelos1@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7376-2386>

critério de qualidade pública da EPT, demandando políticas integradas e compromisso ético-político com reconhecimento, participação e aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Inclusão Educacional. Currículo Integrado. Equidade. Práxis Docente.

ABSTRACT

This article examines, from a critical interpretive perspective, the potential and challenges involved in building an inclusive system of Professional and Technological Education (EPT) in Brazil, treating integrated curriculum, equity, and teaching praxis as inseparable dimensions of an educational policy grounded in social and cognitive justice. Methodologically, the study is theoretical and documentary in nature, using a qualitative approach supported by content and discourse analysis and critical hermeneutics, and triangulating national regulatory frameworks with scholarly literature on inclusion, human development, and curricular integration. The findings indicate that inclusion in EPT cannot be reduced to formal access; it requires institutional and pedagogical conditions that ensure student retention and success, including the removal of material, communicational, curricular, and attitudinal barriers. The analysis further shows that an integrated curriculum—when guided by equity—strengthens the formative purpose of EPT by overcoming fragmentation and connecting work, science, culture, and technology. Its implementation, however, depends on reflective teaching praxis, ongoing professional development, and institutional governance capable of ensuring accessibility, academic support, and systematic monitoring of students' learning trajectories. The article concludes that inclusion is a core indicator of EPT's public quality and demands integrated policies and an ethical-political commitment to recognition, participation, and meaningful learning.

Keywords: Professional and Technological Education. Educational Inclusion. Integrated Curriculum. Equity. Teaching Praxis.

RESUMEN

Este artículo analiza, desde una perspectiva crítico-interpretativa, las potencialidades y los desafíos de construir una Educación Profesional y Tecnológica (EPT) inclusiva en Brasil, articulando currículo integrado, equidad y praxis docente como dimensiones indisolubles de una política educativa orientada por la justicia social y cognitiva. Metodológicamente, se trata de una investigación teórico-documental, de enfoque cualitativo, sustentada en el análisis de contenido y del discurso y en la hermenéutica crítica, con triangulación entre marcos normativos nacionales y literatura especializada sobre inclusión, formación humana e integración curricular. Los resultados indican que la inclusión en la EPT no se reduce al acceso formal, sino que exige condiciones institucionales y pedagógicas para la permanencia y el éxito, con el abordaje de barreras materiales, comunicacionales, curriculares y actitudinales. Se evidencia que el currículo integrado, cuando se orienta por la equidad, amplía el sentido formativo de la EPT al superar fragmentaciones y vincular trabajo, ciencia, cultura y tecnología; sin embargo, su materialización depende de una praxis docente reflexiva, de la formación continua y de una gobernanza institucional que garantice accesibilidad, apoyo pedagógico y seguimiento de la trayectoria del estudiantado. Se concluye que la inclusión constituye un criterio de calidad pública de la EPT y exige políticas integradas y un compromiso ético-político con el reconocimiento, la participación y el aprendizaje significativo.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica. Inclusión Educativa. Currículo Integrado. Equidad. Praxis Docente.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui um dos pilares estratégicos para a construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável, ao articular ciência, tecnologia, cultura e trabalho na formação humana. Essa modalidade, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), busca integrar formação técnica e cidadã, contribuindo para a ampliação de oportunidades e a redução das desigualdades sociais (Brasil, 1996). Quando associada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a EPT adquire um caráter ainda mais inclusivo, ao atender sujeitos historicamente marginalizados — trabalhadores, pessoas com deficiência, mulheres, indígenas, quilombolas e populações periféricas —, cuja inserção educacional é atravessada por processos de exclusão histórica, econômica e cultural (Arroyo, 2017; Dourado; Oliveira, 2018).

No entanto, a efetivação da inclusão na EPT ainda enfrenta desafios complexos. Apesar dos avanços normativos — como o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), o PROEJA (Brasil, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) —, persistem contradições entre as diretrizes legais e as práticas institucionais, especialmente no que diz respeito à equidade, à permanência qualificada e à integração curricular. Como indicam Freire (1997) e Gadotti (2022), a educação libertadora pressupõe não apenas o acesso ao conhecimento, mas a transformação das condições que produzem a exclusão. Assim, discutir a inclusão na EPT é também problematizar os limites de um modelo educacional ainda fortemente influenciado pela racionalidade tecnicista e pela lógica do capital humano (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Saviani, 2003).

Nesse cenário, a práxis docente emerge como elemento central da mudança. O educador, compreendido como sujeito político e agente de transformação social, desempenha papel decisivo na materialização das políticas inclusivas (Freire, 2005; Mantoan, 2010). A ação pedagógica, quando fundamentada no diálogo, na reflexão crítica e na alteridade, permite que a EPT transcenda o caráter instrumental e se converta em espaço de formação omnilateral e emancipatória (Ramos, 2008; Gomes, 2021). A inclusão, portanto, não se reduz a uma política

de acesso, mas implica uma reorganização das relações pedagógicas e institucionais, exigindo uma ética da escuta e do reconhecimento da diferença como potência formativa (Walsh, 2010; Candau, 2016).

Diante desse contexto, formula-se a questão-problema que orienta esta pesquisa:

De que modo as práticas inclusivas e integradoras na Educação Profissional e Tecnológica podem promover equidade, diversidade e emancipação social, à luz das concepções de currículo integrado e práxis transformadora?

A investigação tem como objetivo geral analisar criticamente, com base no estado da arte e nos marcos legais da EPT, as potencialidades e os desafios da construção de uma educação profissional verdadeiramente inclusiva, equitativa e emancipatória.

Como objetivos específicos, busca-se:

1. Identificar os fundamentos teóricos e normativos que sustentam a inclusão na EPT;
2. Discutir a articulação entre currículo integrado, equidade e práxis docente;
3. Compreender as implicações ético-políticas da inclusão como processo de transformação social e cognitiva.

A relevância científica deste estudo reside em oferecer um enquadramento analítico integrado para um problema que, na prática institucional, costuma ser tratado de forma fragmentada: a inclusão na EPT como soma de medidas pontuais (adaptações, atendimento especializado ou ações administrativas) em vez de um critério estruturante de qualidade pública. Ao articular marcos normativos e estado da arte com categorias críticas — currículo integrado, equidade, interculturalidade e práxis docente —, a análise contribui para reduzir a distância entre “direito proclamado” e “direito realizado”, evidenciando que permanência e êxito dependem simultaneamente de desenho curricular, cultura institucional e trabalho pedagógico (Brasil, 1996; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Freire, 1997; Candau, 2016; Walsh, 2010; Dourado, 2011). Nesse sentido, o texto fornece um quadro conceitual capaz de sustentar decisões de gestão e de formação docente, além de orientar pesquisas futuras na Rede Federal, ao explicitar as condições e tensões que atravessam a construção de uma EPT inclusiva, equitativa e emancipatória. A seguir, apresenta-se a metodologia adotada, delimitando o delineamento, os materiais analisados, os critérios de seleção e os procedimentos interpretativos que estruturam a argumentação desenvolvida.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como teórico-documental, de abordagem qualitativa, orientada por uma hermenêutica crítica e sustentada por procedimentos de análise de conteúdo e análise de discurso, com o propósito de interpretar criticamente sentidos, pressupostos e implicações político-pedagógicas da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A análise de conteúdo é mobilizada como estratégia de organização e categorização do material (Bardin, 2011), enquanto a perspectiva qualitativa enfatiza a produção de sentidos e a contextualização social e histórica dos fenômenos (Minayo, 2016). A hermenêutica crítica é adotada como horizonte interpretativo para compreender as tensões entre normatividade, discurso e prática educacional, tomando a interpretação como mediação entre texto, contexto e ação (Ricoeur, 1990).

Materiais (Corpus) e Lógica de Seleção

O corpus foi constituído por dois eixos complementares:

- a) documentos normativos e orientadores relacionados à EPT e à política de inclusão (Constituição, leis, decretos, resoluções e diretrizes nacionais);
- b) produção bibliográfica (livros, capítulos e artigos) sobre currículo integrado, equidade, educação inclusiva, práxis docente e interculturalidade.

A seleção das fontes seguiu amostragem intencional/teórica (por pertinência ao problema e relevância conceitual) e foi complementada por encadeamento de referências (“bola de neve”), de modo a garantir coerência interna do referencial e rastreabilidade do percurso argumentativo. Por não se tratar de revisão sistemática, a robustez do corpus foi assegurada por triangulação entre normativas e literatura acadêmica e por saturação teórica das categorias: o processo de incorporação de novas fontes foi encerrado quando os textos adicionais passaram a reiterar categorias já estabilizadas, sem ampliar de forma substantiva o eixo interpretativo (Minayo, 2016).

Procedimentos de Localização das Fontes

A localização inicial das fontes ocorreu por três vias:

- (i) fontes oficiais para normativas e diretrizes (portais institucionais e repositórios públicos dos órgãos responsáveis);
- (ii) (páginas de periódicos, editoras e repositórios institucionais, quando disponíveis;
- (iii) mecanismos de busca gerais (Google e, quando aplicável, Google Scholar) utilizados como ferramenta de recuperação e rastreamento de documentos e metadados, sem caráter aleatório. Nessa etapa, o buscador operou como instrumento de indexação; a seleção foi guiada por critérios explícitos de pertinência, rastreabilidade e qualidade acadêmico-institucional, conforme descrito a seguir.

Critérios de Inclusão e Exclusão

Foram incluídas fontes que atendessem cumulativamente aos seguintes critérios:

1. aderência direta aos eixos do estudo (inclusão na EPT, currículo integrado, equidade, permanência, acessibilidade, prática docente e interculturalidade);
2. relevância normativa (documentos oficiais com força regulatória/orientadora) e/ou relevância teórica (obras de referência e/ou textos com contribuição conceitual consistente);
3. rastreabilidade (autoria identificável, dados bibliográficos completos e possibilidade de verificação).

Foram excluídas fontes:

- a) sem autoria verificável ou com dados bibliográficos insuficientes;
- b) de caráter predominantemente opinativo sem sustentação acadêmica ou normativa;
- c) redundantes (duplicidades) ou periféricas ao objeto após leitura exploratória.

Procedimentos de Análise e Categorias

A análise foi desenvolvida em quatro movimentos:

1. pré-análise e leitura exploratória, com registro de unidades temáticas recorrentes e dos principais dispositivos normativos mobilizados;

2. codificação e categorização, organizando o material em categorias analíticas (Bardin, 2011);
3. triangulação entre normativas e literatura, buscando convergências, lacunas e tensões;
4. interpretação hermenêutica crítica, examinando como textos e discursos instituem sentidos e condicionam práticas e possibilidades de inclusão (Ricoeur, 1990).

As categorias analíticas que orientaram a codificação e a interpretação foram: (i) equidade e justiça social/cognitiva; (ii) currículo integrado e formação omnilateral; (iii) práxis docente e mediação pedagógica; (iv) acessibilidade, permanência e barreiras institucionais; (v) interculturalidade e reconhecimento. Essas categorias estruturaram a passagem do material analisado para as sínteses desenvolvidas na discussão, assegurando consistência e transparência argumentativa (Bardin, 2011; Minayo, 2016).

Considerações Éticas e Limitações

Por tratar-se de pesquisa teórico-documental baseada em fontes públicas (literatura e documentos institucionais), não houve coleta de dados pessoais nem participação de sujeitos. Como limitação, registra-se que o estudo não busca exaustividade típica de revisões sistemáticas, nem validação empírica em campo; permanece, portanto, risco residual de viés de seleção inerente à amostragem teórica. Esse risco foi mitigado mediante critérios explícitos de inclusão/exclusão, triangulação entre normativas e bibliografia e saturação teórica das categorias centrais (Minayo, 2016).

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico foi organizado em consonância com o delineamento metodológico e com as categorias analíticas definidas para a interpretação do corpus, articulando marcos normativos e contribuições críticas sobre inclusão na EPT. Assim, as discussões a seguir estruturam-se em torno de cinco eixos: (i) equidade e justiça social/cognitiva; (ii) currículo integrado e formação omnilateral; (iii) práxis docente e mediação pedagógica; (iv) acessibilidade, permanência e barreiras institucionais; e (v) interculturalidade e reconhecimento, de modo a sustentar a leitura hermenêutica crítica e a triangulação entre literatura e normativas, conforme o percurso analítico adotado (Bardin, 2011; Minayo, 2016; Ricoeur, 1990).

Marcos Normativos da Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

A Constituição Federal de 1988 consolidou um marco civilizatório ao consagrar a educação como direito social fundamental e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988, arts. 205–214). Tal preceito inaugura uma concepção ampliada de cidadania educacional, que se estende para além do ingresso formal, exigindo políticas que assegurem qualidade, equidade e justiça social.

No plano infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) constitui o eixo estruturante da política educacional brasileira, reconhecendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da educação básica (arts. 37 e 38) e estabelecendo sua articulação com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (arts. 39 a 42). Essa articulação reforça o papel da escola como espaço de integração entre saberes científicos e experiências do trabalho, valorizando os saberes informais e as trajetórias socioprofissionais dos estudantes (art. 41), em consonância com os princípios da formação omnilateral (Ciavatta; Ramos, 2005).

O Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) reafirma esse compromisso ao definir, na Meta 10, que 25% das matrículas da EJA devem estar articuladas à EPT, fortalecendo a integração entre formação geral e qualificação profissional. Essa diretriz encontra sustentação nos Decretos nº 5.154/2004, nº 5.840/2006 e nº 6.302/2007, que regulamentam a organização curricular integrada e instituem o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O PROEJA, concebido como política pública emancipatória, traduz na prática a concepção freiriana de educação como práxis libertadora (Freire, 1997), na medida em que busca superar o dualismo entre formação técnica e formação humana (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Outros dispositivos legais consolidam o arcabouço normativo da inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, prevendo a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) e a eliminação de barreiras atitudinais e arquitetônicas. A Lei de Cotas – Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) amplia o acesso de estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência ao ensino técnico e superior, configurando-se como

política reparadora e de justiça social redistributiva (Dourado; Oliveira, 2018). Além disso, a Lei de Execução Penal –Lei nº 7.210/1984 (Brasil, 1984) assegura o direito à educação às pessoas privadas de liberdade, reafirmando a educação como instrumento de ressocialização e emancipação cidadã (Albuquerque Junior *et al.*, 2024).

A esse conjunto soma-se a Resolução CNE/CEB nº 1/2021, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, reforçando sua articulação com a EPT e orientando a ação pedagógica com base nos princípios da equidade, diversidade e interculturalidade. O documento enfatiza que a efetividade das políticas inclusivas depende da integração entre currículo, gestão escolar e formação docente continuada (Brasil, 2021).

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2020) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2023) reforçam a centralidade da acessibilidade e da diversidade como eixos estruturantes da formação profissional. Esses instrumentos reafirmam que a inclusão não pode restringir-se à dimensão compensatória, mas deve ser entendida como processo político e pedagógico de transformação estrutural (Mantoan, 2015; Silva; Lima, 2022).

Em síntese, o conjunto normativo que orienta a EPT evidencia uma evolução do paradigma da igualdade formal para o da equidade substantiva, na qual o reconhecimento das diferenças se torna condição para a efetivação do direito à educação. Trata-se de uma mudança paradigmática que redefine o papel do Estado e das instituições educativas, deslocando o foco do acesso quantitativo para a qualidade social e emancipatória do processo formativo (Gomes, 2021; UNESCO, 2023).

Esses marcos legais, quando articulados a uma pedagogia crítica e dialógica, delineiam uma EPT comprometida com a inclusão ativa e a cidadania transformadora, entendendo a escola como espaço de reconhecimento, produção de saberes e construção coletiva de novos horizontes de justiça social (Freire, 1997; Gadotti, 2009; Dourado, 2011).

Fundamentos da Práxis Transformadora e do Currículo Integrado

A concepção de práxis transformadora constitui o eixo epistemológico e político que fundamenta a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em sua dimensão emancipadora. Enraizada na pedagogia crítica de Paulo Freire, a educação é compreendida como ato de conhecimento, liberdade e responsabilidade ética. Para Freire (1997), ensinar é um ato político e

amoroso, cuja intencionalidade se realiza no diálogo e na problematização do mundo vivido. Assim, a inclusão educacional só se concretiza quando o educador reconhece a singularidade dos sujeitos e constrói o conhecimento em comunhão com suas experiências, superando a lógica bancária da transmissão e substituindo-a por uma pedagogia da autonomia (Freire, 1997; Freire, 2005).

Nesse sentido, a práxis docente é entendida como síntese entre teoria e ação transformadora — um movimento dialético que articula reflexão crítica e compromisso social. Como observa Arroyo (2017), os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são “trabalhadores-estudantes”, cujas trajetórias revelam não apenas exclusões históricas, mas também potências formativas que derivam de seus saberes do trabalho, da cultura e da vida cotidiana. Para o autor, reconhecer tais saberes significa romper com o modelo de escola que ignora a historicidade e a dignidade das classes populares.

A perspectiva da formação omnilateral, presente nas formulações de Maria Ciavatta e Ramos (2005) e Marise Ramos (2008), amplia o debate freiriano ao propor o currículo integrado como estratégia de superação da dualidade entre educação propedêutica e formação técnica. Integrar, segundo as autoras, não é apenas justapor conteúdos, mas articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia de modo a favorecer o desenvolvimento humano pleno, isto é, a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos. Essa concepção se ancora na tradição marxista da educação como mediação para a emancipação da classe trabalhadora (Saviani, 2003; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

De modo complementar, Gadotti (2009) entende a educação como prática social transformadora, que ultrapassa o espaço escolar e se projeta na esfera pública como instrumento de democratização e construção da cidadania. A escola, sob essa ótica, é chamada a ser um espaço de resistência e produção coletiva de saberes, capaz de articular o desenvolvimento técnico e o ético-político (Gadotti, 2022).

Contudo, como alerta Dourado (2011), as políticas inclusivas e integradoras somente se consolidam quando acompanhadas de continuidade, avaliação e financiamento adequado, elementos que garantem a sustentabilidade dos projetos pedagógicos emancipatórios. Essa perspectiva dialoga com a concepção de governança democrática da educação, defendida por Libâneo (2015) e ampliada por Pacheco e Pereira (2020), para quem a efetividade das práticas inclusivas depende da corresponsabilidade entre Estado, instituições e coletivos docentes.

No campo da educação inclusiva, Maria Teresa Mantoan (2010) e Romeu Sassaki (2011) inauguram uma nova leitura da diversidade, superando o paradigma da integração e propondo a convivência com a diferença como princípio pedagógico. A escola inclusiva, segundo Mantoan (2015), deve ser espaço de encontro e diálogo, no qual todos os sujeitos aprendem em meio à pluralidade de ritmos, culturas e linguagens. Essa visão é reforçada por Booth e Ainscow (2011), ao afirmarem que a inclusão requer a transformação das culturas, políticas e práticas escolares, garantindo que a diversidade seja valorizada como recurso e não como obstáculo.

Recentes pesquisas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Fonseca; Machado; Oliveira, 2021; Gomes; Silva, 2023) confirmam que a práxis transformadora e o currículo integrado produzem efeitos positivos sobre a autonomia intelectual, o engajamento comunitário e o senso de pertencimento dos estudantes. Tais estudos demonstram que a integração entre ensino, pesquisa e extensão, quando orientada por princípios freirianos, promove não apenas a aprendizagem significativa, mas também a formação cidadã e a redução das desigualdades sociais.

Em síntese, a práxis transformadora e o currículo integrado configuram-se como fundamentos epistemológicos e ético-políticos da EPT, ao reconhecerem que educar é um ato de criação coletiva e de emancipação humana. A construção desse paradigma implica o compromisso de docentes e instituições com a reflexão crítica, a interdisciplinaridade, a justiça social e o reconhecimento da diversidade como riqueza formativa, reafirmando o papel da educação como instrumento de libertação e reconstrução do tecido social.

Equidade e Interculturalidade como Fundamentos da Inclusão

A análise dos textos revela que a equidade constitui o eixo ético, político e pedagógico que sustenta a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Diferentemente da igualdade formal, que pressupõe tratamento idêntico a todos os sujeitos, a equidade reconhece as desigualdades históricas e estruturais que marcam a sociedade brasileira e, a partir disso, propõe a adoção de condições diferenciadas para garantir justiça social e reconhecimento (Costa; Rodrigues, 2020; Dourado; Oliveira, 2018). Em uma perspectiva crítica, a equidade não se reduz à compensação, mas representa um princípio de justiça distributiva e reparadora, capaz de assegurar o acesso, a permanência e o êxito dos grupos vulnerabilizados no âmbito da EPT (Rawls, 2002; Fraser, 2009).

Na prática educativa, a equidade demanda políticas públicas que articulem redistribuição de oportunidades, reconhecimento da diversidade e participação democrática (Honneth, 2003; UNESCO, 2023). Essa tríade é essencial para que a inclusão deixe de ser um imperativo legal e se torne uma experiência concreta de emancipação humana. Como destacam Gomes e Silva (2023), a EPT inclusiva requer condições estruturais — como transporte, alimentação e acessibilidade —, mas também uma mudança epistemológica, na qual o conhecimento seja produzido a partir do diálogo entre saberes científicos, técnicos e populares.

A interculturalidade, por sua vez, representa a dimensão epistemológica e ética dessa transformação. Mais do que a simples coexistência de culturas distintas, a interculturalidade implica a interação crítica e solidária entre saberes, reconhecendo o valor formativo das experiências de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, periféricos e trabalhadores urbanos (Albuquerque Junior *et al.*, 2024; Walsh, 2009). Ao inserir-se no campo da EPT, esse conceito desloca o foco da inclusão como adaptação para a inclusão como produção coletiva de conhecimento e de sentido social (Candau, 2012; Fleuri, 2021).

Nessa perspectiva, a interculturalidade exige o reconhecimento da alteridade como potência educativa, o que implica confrontar o racismo estrutural, o epistemicídio e a marginalização das culturas subalternizadas (Gomes, 2021; Walsh, 2010). Como destaca Candau (2016), uma educação intercultural crítica não busca apenas a tolerância, mas a transformação das relações de poder no espaço escolar, ampliando o direito à voz, à identidade e à autoria intelectual dos sujeitos historicamente silenciados.

A articulação entre equidade e interculturalidade, portanto, sustenta uma concepção de inclusão emancipatória, que vai além da mera inserção institucional e assume caráter formativo, ético e político. Trata-se de uma inclusão que rompe com o modelo assistencialista e reprodutor de desigualdades, propondo uma formação crítica, cidadã e omnilateral, capaz de integrar ciência, trabalho, cultura e justiça social (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Unesco, 2023).

Ao adotar tais princípios, a EPT se consolida como espaço de reconhecimento das diferenças e de reconstrução da igualdade, reafirmando o compromisso do Estado e das instituições educacionais com uma educação pública democrática, plural e transformadora. Nessa direção, a inclusão deixa de ser um favor institucional para se tornar um direito inalienável e um ato de justiça cognitiva e social, fundamento da emancipação humana e da construção de uma sociedade verdadeiramente equitativa.

DISCUSSÃO CRÍTICA

A análise crítica do estado da arte sobre inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) revela um campo teórico em consolidação, marcado pela convergência de perspectivas que associam educação, trabalho, equidade e emancipação humana. As produções mais relevantes (Freire, 1997; Ciavatta, 2005; Ramos, 2008; Mantoan, 2010; Dourado, 2011; Gadotti, 2022; UNESCO, 2023) indicam que a inclusão não se resume a medidas compensatórias ou adaptações curriculares pontuais, mas constitui um projeto ético-político orientado pela justiça social e pela democratização do conhecimento. Essa evolução conceitual evidencia uma transição paradigmática: a passagem da inclusão como integração para a inclusão como transformação estrutural e cultural das instituições educativas, o que requer uma práxis docente crítica e comprometida com os princípios da alteridade e da solidariedade (Arroyo, 2017; Gomes, 2021).

A partir da literatura especializada, o estado da arte permite identificar três eixos teóricos estruturantes da inclusão na EPT: (1) o currículo integrado e a formação omnilateral; (2) a formação e atuação docente; e (3) a permanência qualificada e equitativa. Esses eixos não se configuram como dimensões isoladas, mas como instâncias interdependentes de um mesmo processo de transformação educacional. Juntos, delineiam uma concepção de inclusão emancipatória, que compreende a educação como prática social libertadora, capaz de integrar ciência, cultura e trabalho como dimensões constitutivas da formação humana (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Saviani, 2003).

Currículo Integrado e Formação Omnilateral

O primeiro eixo do estado da arte refere-se ao currículo integrado, concebido como resposta à fragmentação do saber e à histórica dualidade entre formação propedêutica e formação profissional. Autores como Ciavatta (2005) e Ramos (2008) defendem que a integração curricular favorece a aprendizagem significativa e contextualizada, conectando os saberes técnicos aos fundamentos científicos e culturais que estruturam a realidade social. Essa perspectiva resgata o princípio marxista da formação omnilateral, que busca o desenvolvimento pleno do ser humano em suas múltiplas dimensões — ética, intelectual, estética e produtiva (Saviani, 2003).

Estudos contemporâneos (Fonseca; Machado; Oliveira, 2021; Gomes; Silva, 2023) reforçam que a ausência dessa integração mantém o ensino tecnicista e conteudista, descolado da

vida dos estudantes e das necessidades dos territórios. O currículo integrado, quando concebido como práxis social, transforma o espaço escolar em lugar de produção coletiva de conhecimento, favorecendo a interdisciplinaridade e o pensamento crítico. Além disso, promove a valorização dos saberes experienciais de trabalhadores e jovens da EJA, ressignificando a educação profissional como instrumento de reconhecimento e emancipação.

Formação e Atuação Docente como Eixo Ético e Político

O segundo eixo identificado no estado da arte é a formação e atuação docente, que ocupa lugar central na efetivação de práticas inclusivas e integradoras. A literatura mostra que a inclusão depende menos da presença de políticas normativas e mais da qualidade ética, epistemológica e política das práticas pedagógicas (Freire, 1997; Mantoan, 2010; Libâneo, 2015). Freire (2005) lembra que ensinar é um ato de coragem e compromisso social, e que o educador precisa ser mediador de experiências, não mero transmissor de conteúdo.

Entretanto, há consenso de que ainda persiste um vazio formativo entre a formação inicial e as demandas da inclusão educacional. Gatti (2021) e Pacheco e Pereira (2020) observam que a formação continuada na Rede Federal de Educação Profissional tem avançado, mas de forma desigual e desarticulada, carecendo de políticas de Estado que consolidem o desenvolvimento docente como eixo estratégico da EPT. Nesse contexto, a formação do professor deve ser compreendida como práxis reflexiva e colaborativa, integrando dimensões teóricas, técnicas e afetivas. Isso implica promover espaços institucionais para o diálogo interdisciplinar, o estudo coletivo e a auto avaliação crítica das práticas pedagógicas, elementos essenciais à consolidação de uma cultura de inclusão genuína (Morin, 2015; Candau, 2016).

Permanência Qualificada e Equidade Institucional

O terceiro eixo que emerge do estado da arte é o da permanência qualificada e da equidade institucional, entendido como o compromisso das instituições com o direito não apenas de acesso, mas de permanência e êxito dos estudantes. Arroyo (2017) e Dourado (2011) destacam que a inclusão real exige políticas institucionais que assegurem condições materiais e simbólicas para a aprendizagem — alimentação, transporte, bolsas, acessibilidade e acolhimento pedagógico.

No âmbito da EPT, essa dimensão se concretiza em iniciativas como os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que constituem mecanismos estratégicos para a equidade e o combate à evasão. Pesquisas recentes (Brasil, 2020; Albuquerque Junior *et al.*, 2024) evidenciam que as instituições que fortalecem seus NAPNEs apresentam maior taxa de permanência e engajamento estudantil, além de promoverem a cultura institucional de acessibilidade e respeito à diversidade.

A permanência qualificada, portanto, é expressão da equidade educacional. Como destaca Fraser (2009), a justiça social requer reconhecimento, redistribuição e representação. No contexto da EPT, isso significa assegurar oportunidades formativas justas e ambientes pedagógicos que reconheçam as identidades dos sujeitos como legítimas fontes de saber. A promoção da equidade exige que as políticas públicas se articulem às práticas pedagógicas, e que ambas sejam permanentemente avaliadas à luz de sua capacidade de reduzir desigualdades e ampliar a cidadania (UNESCO, 2023; Gomes, 2021).

Práxis Emancipatória e Ética da Alteridade

Os três eixos apresentados convergem na defesa de uma educação ética, dialógica e emancipatória, que se funda na práxis como unidade entre teoria e ação. Freire (1997) e Gadotti (2022) argumentam que a educação libertadora é movida pela esperança e pela capacidade de reinventar o mundo. A práxis docente, orientada pela empatia e pela consciência social, transforma a EPT em espaço de libertação e reconstrução de vínculos humanos.

Essa visão é reforçada por Nussbaum (2011), que propõe uma educação voltada à formação das capacidades humanas, e por Honneth (2003), ao defender o reconhecimento recíproco como fundamento moral das relações sociais. Assim, a inclusão educacional deve ser compreendida não apenas como política institucional, mas como um projeto ético-civilizatório que afirma a dignidade de todos os sujeitos e reconhece a diferença como elemento constitutivo da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórica desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve ser compreendida como um processo político,

ético e epistemológico, e não apenas como um conjunto de estratégias administrativas ou pedagógicas voltadas à adaptação de públicos diversos. A partir da leitura crítica do estado da arte, constatou-se que a consolidação de uma EPT verdadeiramente inclusiva requer a articulação entre currículo integrado, formação docente emancipadora e políticas institucionais de permanência qualificada, configurando uma práxis transformadora que transcende a dimensão normativa e alcança o plano da justiça social.

A equidade, identificada como princípio orientador da inclusão, desloca a discussão da igualdade formal para a justiça substantiva, reconhecendo que diferentes grupos sociais necessitam de condições diferenciadas para alcançar oportunidades equivalentes de desenvolvimento (Fraser, 2009; Dourado; Oliveira, 2018). Essa compreensão rompe com a tradição meritocrática e com as concepções tecnicistas de eficiência educacional, que frequentemente invisibilizam as desigualdades estruturais e culturais dos sujeitos da EPT. A inclusão, nesse sentido, deve ser vista como reparação histórica e emancipação humana, e não como concessão institucional ou política compensatória.

Os resultados da análise teórica permitem afirmar que a formação e atuação docente constituem o núcleo da práxis transformadora. Inspirada em Paulo Freire, essa práxis requer o exercício permanente do diálogo crítico, da escuta sensível e da amorosidade pedagógica, dimensões que humanizam a relação educativa e ressignificam o ensino como ato político. Educadores comprometidos com a justiça cognitiva (Santos, 2019) tornam-se mediadores de saberes plurais, rompendo com hierarquias epistêmicas e promovendo a democratização do conhecimento técnico e científico.

A interculturalidade crítica emerge, por sua vez, como horizonte epistemológico da inclusão contemporânea. Mais do que promover o respeito à diferença, ela propõe a reconstrução das práticas escolares a partir do diálogo entre racionalidades diversas — acadêmicas, populares, indígenas, quilombolas e comunitárias (Walsh, 2010; Candau, 2016). No campo da EPT, essa perspectiva amplia a noção de competência, deslocando o foco da mera produtividade para o sentido ético e social do trabalho humano (Ciavatta, 2005; Ramos, 2008). Trata-se de compreender o currículo integrado como um projeto civilizatório em que o trabalho deixa de ser instrumento de subordinação e passa a ser meio de libertação e de produção de dignidade.

Além disso, a consolidação de uma EPT inclusiva depende de estruturas institucionais sólidas, capazes de garantir condições materiais e simbólicas para a permanência e o êxito dos estudantes. O fortalecimento de políticas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

e os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) é fundamental para que a inclusão não se restrinja ao discurso, mas se materialize no cotidiano das práticas pedagógicas e administrativas (Brasil, 2020; Albuquerque Junior *et al.*, 2024). No entanto, a existência de tais programas só se traduz em transformação social quando acompanhada de uma gestão democrática e participativa, que reconhece a diversidade como potência institucional.

Em perspectiva crítica, a inclusão na EPT exige repensar a própria função social da educação. O paradigma tecnocrático, que historicamente orientou a formação profissional, deve ceder espaço a um paradigma humanista e emancipatório, orientado pelos princípios da solidariedade, da autonomia e da sustentabilidade ética. Como afirma Gadotti (2022), educar é um ato de esperança ativa — e, nesse sentido, a EPT inclusiva representa uma resposta política à crise civilizatória contemporânea, marcada pela exclusão, pelo produtivismo e pela precarização da vida.

Portanto, a inclusão na EPT é mais do que um ideal normativo: é uma condição de possibilidade para a reconstrução do pacto social em torno da educação pública e democrática. Essa reconstrução passa pela integração entre ciência e humanismo, técnica e ética, eficiência e cuidado, reafirmando a educação como direito inalienável e prática de liberdade. Ao reconhecer a diferença como valor formativo, a EPT torna-se um espaço de reconhecimento mútuo, produção de sentido e emancipação coletiva, aproximando-se do ideal freiriano de uma sociedade educadora, plural e solidária.

Como desdobramentos teóricos e práticos, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a relação entre políticas institucionais de inclusão e práticas pedagógicas efetivas, analisando como o currículo integrado e a formação docente crítica podem ser operacionalizados de forma contextualizada e participativa. Igualmente relevante é o estudo da dimensão emocional e relacional da inclusão, pouco explorada na literatura, mas essencial para compreender a escola como espaço de convivência ética e de construção de humanidade compartilhada.

Em síntese, a inclusão na EPT, concebida a partir da práxis transformadora e da interculturalidade crítica, não é apenas um caminho para o acesso à educação, mas uma via de emancipação social e epistêmica. Ela nos convida a repensar o papel do conhecimento, do trabalho e da própria educação na formação de sujeitos capazes de transformar o mundo — não pela adaptação, mas pela ação crítica e solidária, em direção a um projeto civilizatório mais justo, humano e plural.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, R. et al. Educação Profissional como estratégia de ressocialização: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 16, n. 2, p. 45-60, 2024.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOOTH, Tony; AINSLOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta os artigos 36 e 39 da LDB. Diário Oficial da União, 26 jul. 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui o PROEJA. Diário Oficial da União, 14 jul. 2006.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2023.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico. Diário Oficial da União, 30 ago. 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1984.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, 6 jan. 2021.
- CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural crítica: desafios e perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CIAVATTA, Maria. **Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

COSTA, J.; RODRIGUES, P. Inclusão de grupos vulnerabilizados na EPT: avanços e desafios. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 26, n. 3, p. 122-140, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas educacionais, qualidade e regulação: desafios para a democratização da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 679-700, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas educacionais e a construção da equidade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 849-868, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Interculturalidade e educação: diálogos possíveis**. Florianópolis: UFSC, 2021.

FONSECA, Vanessa; MACHADO, Larissa; OLIVEIRA, Carla. Currículo integrado e emancipação humana: práticas transformadoras na Rede Federal de Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 13, n. 1, p. 87-105, 2021.

FRASER, Nancy. **Escalas de justiça**. São Paulo: Boitempo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação e esperança: perspectivas para a pedagogia crítica no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Educação e transformação social**. São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e023004, 2021.

GOMES, Ana Paula; SILVA, Renata. A práxis docente e a educação inclusiva na EPT: desafios e possibilidades. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 112-131, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade: ensaios sobre igualdade e diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democracia e educação: políticas e práticas participativas na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Escola comum inclusiva: direitos e práticas**. Brasília: MEC, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2015.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

PACHECO, Eliezer; PEREIRA, Rita de Cássia. Políticas de inclusão na Rede Federal: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 99-120, 2020.

RAMOS, Marise. Currículo integrado e educação omnilateral: fundamentos e desafios. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 39-66.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. São Paulo: Boitempo, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Rosimeire; LIMA, Anderson. Equidade e educação profissional: políticas inclusivas na rede federal de ensino. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 201-219, 2022.

UNESCO. **Reimaginar juntos nossos futuros: um novo contrato social para a educação**. Paris: UNESCO, 2023.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2010.