



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS SALGUEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

CARLOS ALEXANDRE FERREIRA GOMES

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: ENTRE A LÓGICA MERCADOLÓGICA E A FORMAÇÃO
CÍVICO-HUMANITÁRIA DO INDIVÍDUO BRASILEIRO**

SALGUEIRO

2025



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS SALGUEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

CARLOS ALEXANDRE FERREIRA GOMES

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
ENTRE A LÓGICA MERCADOLÓGICA E A FORMAÇÃO CÍVICO-HUMANITÁRIA
DO INDIVÍDUO BRASILEIRO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos
para a conclusão do curso de Especialização em
Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador(a): Profº. Me. Jailson Ferreira da Silva

SALGUEIRO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G111 GOMES, CARLOS ALEXANDRE FERREIRA.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA : ENTRE A LÓGICA MERCADOLÓGICA E A FORMAÇÃO CÍVICO-HUMANITÁRIA DO INDIVÍDUO BRASILEIRO / CARLOS ALEXANDRE FERREIRA GOMES. - Salgueiro, 2026.
59 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2026.

Orientação: Prof. Msc. Jailson Ferreira da Silva.

1. Educação Profissional. 2. Políticas Educacionais. 3. Formação Cívico-Humanitária. 4. Visão Mercadológica. 5. Ensino de Língua Inglesa. I. Título.

CDD 370.113



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS PETROLINA
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

CARLOS ALEXANDRE FERREIRA GOMES

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: ENTRE A LÓGICA MERCADOLÓGICA E A FORMAÇÃO
CÍVICO-HUMANITÁRIA DO INDIVÍDUO BRASILEIRO**

Relatório de Formação apresentado ao curso Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica do IFSertãoPE, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: ____/____/____.

NOTA: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) (Orientador(a))
Instituição

Prof. (a)
Instituição

Prof. (a)
Instituição

SALGUEIRO

2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todo profissional, que assim como eu, não aceita o comum e o abstrato, como suficientes, mas aceita-se na concretização nos passos de seus sonhos.

AGRADECIMENTO

Obrigado a Deus, O grande criador, e Inspirador de todas as coisas, pelas suas misericórdias, que foram essenciais para a conclusão deste trabalho, de tal forma, os meus mais sinceros agradecimentos à instituição, por todo o suporte no fazimento deste trabalho.

Obrigado minha, grande amiga, e credora, Maria Vitória. Sua ajuda foi essencial para essa conquista.

Obrigado a cada leitor (a), que pacientemente, poderá prolongar este trabalho a um novo ideário cívico-societário.

“A construção dos seus sonhos, se dará pela materialidade dos seus passos.”
Carlos Alexandre Ferreira Gomes

RESUMO

Ce travail présente une recherche de nature autobiographique qui examine la tension formative entre la vision mercantile et la perspective professionnalisante de l'enseignement de la langue anglaise dans le contexte de l'Éducation Professionnelle et Technologique (EPT), en mettant l'accent sur la formation civique et humaniste de l'individu brésilien. L'objectif général consiste à analyser, à la lumière des documents normatifs qui régissent l'éducation nationale, en particulier la Base Nationale Commune Curriculaire (BNCC), de quelle manière ces approches contribuent ou limitent la formation intégrale et critique de l'étudiant. La méthodologie adoptée est qualitative, de nature exploratoire et documentaire, fondée sur l'analyse de contenu proposée par Bardin, articulée à la trajectoire personnelle de l'auteur en tant qu'ancien élève de l'école publique et diplômé en Lettres, dans un exercice de recherche autobiographique qui associe expérience vécue et réflexion théorique. Le corpus de l'analyse comprend la BNCC, la Loi des Directives et Bases de l'Éducation Nationale (LDB), les Directives Curriculaires Nationales ainsi que des références théoriques reconnues dans les domaines de la linguistique appliquée et de l'éducation critique, telles que Freire (1996), Rajagopalan (2005), Moita Lopes (2006), Paiva (2011; 2019), Amorim (2017) et Pessoa (2007), en plus de thèses et d'articles qui problématisent l'enseignement de l'anglais dans l'EPT. Les résultats indiquent que, bien que les documents éducatifs mettent l'accent sur une formation intégrale, citoyenne et inclusive, un discours privilégiant la logique du marché prévaut encore, réduisant l'enseignement de la langue anglaise à un instrument d'employabilité. Il en ressort que cette tension entre les exigences du marché et la formation critique révèle des défis pour la consolidation effective d'une pratique pédagogique plus équitable, capable d'articuler l'insertion dans le monde du travail avec la promotion de la citoyenneté et de l'inclusion sociale.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Ensino de Língua Inglesa; Visão Mercadológica; Formação Cívico-Humanitária; Políticas Educacionais.

RÉSUMÉ

Ce travail présente une recherche de nature autobiographique qui examine la tension formative entre la vision mercantile et la perspective professionnalisante de l'enseignement de la langue anglaise dans le contexte de l'Éducation Professionnelle et Technologique (EPT), en mettant l'accent sur la formation civique et humaniste de l'individu brésilien. L'objectif général consiste à analyser, à la lumière des documents normatifs qui régissent l'éducation nationale, en particulier la Base Nationale Commune Curriculaire (BNCC), de quelle manière ces approches contribuent ou limitent la formation intégrale et critique de l'étudiant. La méthodologie adoptée est qualitative, de nature exploratoire et documentaire, fondée sur l'analyse de contenu proposée par Bardin, articulée à la trajectoire personnelle de l'auteur en tant qu'ancien élève de l'école publique et diplômé en Lettres, dans un exercice de recherche autobiographique qui associe expérience vécue et réflexion théorique. Le corpus de l'analyse comprend la BNCC, la Loi des Directives et Bases de l'Éducation Nationale (LDB), les Directives Curriculaires Nationales ainsi que des références théoriques reconnues dans les domaines de la linguistique appliquée et de l'éducation critique, telles que Freire (1996), Rajagopalan (2005), Moita Lopes (2006), Paiva (2011; 2019), Amorim (2017) et Pessoa (2007), en plus de thèses et d'articles qui problématisent l'enseignement de l'anglais dans l'EPT. Les résultats indiquent que, bien que les documents éducatifs mettent l'accent sur une formation intégrale, citoyenne et inclusive, un discours privilégiant la logique du marché prévaut encore, réduisant l'enseignement de la langue anglaise à un instrument d'employabilité. Il en ressort que cette tension entre les exigences du marché et la formation critique révèle des défis pour la consolidation effective d'une pratique pédagogique plus équitable, capable d'articuler l'insertion dans le monde du travail avec la promotion de la citoyenneté et de l'inclusion sociale.

Mot-clés: Éducation Professionnelle et Technologique; Enseignement de la langue anglaise; Vision mercantile; Formation civique et humaniste; Politiques éducatives

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
1.1 OBJETIVOS	7
<i>1.1.1 Objetivo geral</i>	8
<i>1.1.2 Objetivos específicos</i>	8
REFERENCIAL TEÓRICO	10
Formação	16
Atuação profissional na EPT	26
Discussão das temáticas das disciplinas do curso	40
Considerações finais	51
REFERÊNCIAS	55

1 INTRODUÇÃO

Me chamo Carlos Alexandre Ferreira Gomes, tenho vinte e seis anos e sou natural de Caxias, no interior do Maranhão. Oriundo da escola pública, trilhei minha formação acadêmica até a graduação em Letras, Português, Letras Inglês e Literaturas, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Inicialmente, via a universidade apenas como um meio de obtenção de diploma, mas durante o percurso, especialmente durante os estágios, passei a compreender que a educação ultrapassa os limites da formalidade acadêmica: ela se tornou parte da minha identidade e despertou meu interesse pela docência e pela pesquisa em políticas públicas, ensino de línguas e educação tecnológica.

Essa trajetória de vida, marcada por desafios e oportunidades, aproximou-me da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na qual reconheço tanto um espaço de transformação social quanto de reprodução de desigualdades. A língua inglesa, nesse contexto, apresenta-se como elemento estruturante. Por um lado, é valorizada sob a ótica mercadológica, enquanto instrumento de empregabilidade em uma sociedade globalizada; por outro, deve ser concebida como meio de formação crítica, humanizadora e inclusiva. Essa tensão formativa é também uma Ambivalência da minha própria formação: como estudante da escola pública, sei das dificuldades de acesso e permanência no processo educativo; como futuro docente, reconheço a necessidade de ampliar horizontes e oferecer possibilidades de emancipação.

A docência é uma atividade muito complexa que envolve mais do que apenas passar conhecimentos para os alunos. Ela também inclui ajudar as pessoas a entenderem melhor as coisas, a construir seu próprio conhecimento e a se desenvolverem como seres humanos. Segundo Nóvoa, em 1992, o trabalho de um professor é combinar diferentes tipos de saberes, como a pedagogia, a experiência e a reflexão crítica sobre o que ele faz. Já Freire, em 1996, complementa essa ideia, dizendo que ensinar não é apenas passar conhecimento, mas criar oportunidades para que os alunos possam produzir e reconstruir esse conhecimento por conta própria. Portanto, a docência tem um papel muito importante na formação ética, política e formativa dos alunos, especialmente quando se busca promover a autonomia e a cidadania.

No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade de ensino que busca combinar a formação científica, tecnológica e humanística. De acordo com Ramos, em 2014, essa modalidade de ensino deve ser vista como um projeto educacional que combina trabalho, ciência, tecnologia e cultura, tentando superar a separação histórica entre a formação

geral e a formação profissional. Nessa mesma linha, Ciavatta, em 2012, defende que a educação profissional deve contribuir para a formação integral dos alunos, permitindo que eles entendam criticamente os processos produtivos e sociais nos quais estão inseridos.

Portanto, ser professor na Educação Profissional e Tecnológica exige que o professor faça muito mais do que apenas passar conteúdos técnicos. Segundo Pacheco, em 2012, o professor dessa modalidade de ensino precisa combinar saberes pedagógicos, científicos e tecnológicos para promover aprendizagens que integrem o mundo do trabalho à formação cidadã. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que sejam capazes de dialogar com a diversidade de trajetórias dos alunos, especialmente aqueles que vêm da escola pública e de contextos sociais vulneráveis.

A problematização que sustenta este trabalho nasce desse articulação entre a experiência pessoal e a reflexão acadêmica: como as visões mercadológica e profissionalizante do ensino de língua inglesa estão representadas nos documentos oficiais da educação brasileira, e de que forma essas abordagens contribuem, ou limitam, a formação cívico-humanitária do indivíduo no contexto da escola pública e da EPT?

Essa questão é relevante porque, como afirma Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 47). Quando o ensino de inglês é reduzido à lógica mercadológica, corre-se o risco de restringir tais possibilidades, afastando-o de seu potencial crítico e emancipador. Rajagopalan (2005) reforça esse argumento ao discutir o papel político da linguística aplicada, alertando que a língua inglesa não pode ser tratada como um simples recurso técnico, mas como um espaços de tensões ideológicas.

No âmbito da EPT, autores como Pessoa (2007) e Amorim (2017) apontam que a inserção do inglês em currículos profissionalizantes tende a privilegiar competências técnicas imediatas, mas nem sempre promove a formação integral do sujeito. Por outro lado, Paiva (2011, 2019) defende que o ensino de línguas deve caminhar em direção à autonomia e à cidadania, articulando-se com práticas pedagógicas inovadoras, inclusive com apoio das tecnologias digitais, aspecto que dialoga diretamente com minhas próprias inquietações docentes.

A relevância desta pesquisa também se ancora nos documentos oficiais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) estabelece que a aprendizagem de línguas estrangeiras deve contribuir não apenas para a comunicação, mas para a inserção

cidadã, reconhecendo o papel da EPT em articular formação para o trabalho e formação humanizadora. No entanto, a análise crítica desse documento, assim como da LDB e das Diretrizes Curriculares, permite perceber tensões entre o discurso da integralidade e as exigências do mercado globalizado.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral investigar, à luz dos documentos normativos, de que maneira as abordagens mercadológica e profissionalizante do ensino de língua inglesa contribuem (ou não) para a formação cívico-humanitária do indivíduo brasileiro. Como objetivos específicos, pretende-se: (i) analisar os principais documentos normativos da educação (BNCC, LDB e Diretrizes Curriculares), (ii) compreender a influência da lógica mercadológica no ensino da língua inglesa, (iii) discutir as contribuições da proposta profissionalizante para a formação crítica e cidadã, e (iv) propor reflexões sobre práticas pedagógicas mais justas e inclusivas e inclusivas no contexto da EPT.

À luz da abordagem qualitativa de inspiração (autobiográfica, compreendida como um modo de investigar que reconhece a experiência narrada como fonte de produção de sentidos e de conhecimentos sobre a formação e a prática profissional, conforme discutem Silva (2019) e Meireles e Souza (2018), a metodologia adotada neste estudo orienta-se pela articulação entre trajetória de vida, análise documental e fundamentação teórica.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Investigar, a partir da própria trajetória formativa e profissional do pesquisador e da análise dos documentos normativos da educação brasileira, como as abordagens mercadológica e profissionalizante do ensino de língua inglesa na Educação Profissional e Tecnológica se relacionam com a formação cívico-humanitária do indivíduo, considerando as experiências vividas na escola pública e no curso de Letras como ponto de partida para a reflexão crítica.

1.1.2 Objetivos específicos

- Narrar e contextualizar a experiência pessoal do pesquisador, desde a formação na

escola pública até a graduação em Letras, destacando como sua trajetória desperta inquietações sobre o ensino de inglês na EPT.

- Analisar os documentos normativos da educação nacional (BNCC, LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais), conectando sua leitura às vivências pessoais do pesquisador no contato com a realidade da educação pública e da formação docente.
- Examinar como a lógica mercadológica no ensino de inglês foi observada ou vivenciada pelo pesquisador em sua formação e estágio, relacionando esses elementos às práticas propostas para a EPT.

REFERENCIAL TEÓRICO

A metodologia deste trabalho é fundamentada na pesquisa autobiográfica, entendida como uma abordagem que valoriza a experiência do sujeito-pesquisador como fonte legítima de conhecimento. Nóvoa (1992), em estudos pioneiros sobre formação docente, já destacava que “a formação passa, inevitavelmente, pela vida de cada professor, pela maneira como ele a refaz, a reflete e a reconstrói” (NÓVOA, 1992, p. 23). Assim, ao narrar e analisar a própria trajetória, o pesquisador não apenas expõe memórias, mas as coloca em diálogo com contextos sociais, educacionais e políticos mais amplos.

No Brasil, Josso (2010) também contribui para essa discussão ao afirmar que as narrativas de vida permitem compreender as aprendizagens formativas em sua complexidade, revelando sentidos que não seriam acessíveis apenas pela pesquisa documental. Dessa forma, a autobiografia, quando assumida como método científico, transforma a experiência pessoal em objeto de reflexão crítica.

O presente estudo, portanto, adota a pesquisa autobiográfica como eixo metodológico, articulando a trajetória do autor, oriundo da escola pública, formado em Letras e interessado pelo ensino de inglês e pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT), às discussões teóricas sobre a Antagonismo entre mercado e formação humanizadora. Ao colocar sua experiência em diálogo com os documentos normativos e com a produção científica da área, o pesquisador não busca apenas narrar sua caminhada, mas compreender como sua vivência exemplifica, tensiona e ilumina as contradições presentes no ensino de inglês no Brasil.

A expansão da globalização e da economia neoliberal fez da língua inglesa um requisito quase universal de empregabilidade. Rajagopalan (2005) destaca que “o inglês foi elevado à condição de língua franca global e sua difusão se dá em estreita associação com os interesses do mercado” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 19). Essa lógica repercute diretamente no currículo brasileiro, onde muitas vezes o ensino de inglês é reduzido a uma competência técnica.

Souza (2020), em sua tese sobre políticas de ensino de inglês na educação profissional, mostra que os documentos normativos reforçam a importância do idioma para a inserção no mundo do trabalho, mas raramente o vinculam a uma formação crítica. Esse viés mercadológico pode ser observado também na BNCC, que menciona o inglês como recurso de participação em “práticas sociais diversas” (BRASIL, 2018), mas insistentemente o relaciona à comunicação global e ao acesso ao mercado.

Minha própria trajetória, como egresso da escola pública, mostra essa tensão: ao longo da formação, o inglês era frequentemente apresentado como “passaporte para o emprego”, sem que se explorassem suas dimensões culturais e críticas. Tal realidade confirma a análise de Amorim (2017), que afirma que as políticas linguísticas brasileiras muitas vezes priorizam “competências de mercado em detrimento da formação cidadã” (AMORIM, 2017, p. 600).

Se por um lado a visão mercadológica limita o ensino de inglês a funções utilitaristas, por outro a perspectiva profissionalizante pode assumir caráter emancipador. Para Freire (1996), ensinar é um ato político e deve sempre buscar a humanização, pois “a educação é prática de liberdade” (FREIRE, 1996, p. 32). Essa compreensão desloca o ensino de línguas da mera função comunicativa para um espaço de construção crítica do sujeito.

Silva (2019), em sua tese sobre o ensino de inglês na EPT, argumenta que a língua pode ser instrumento de inclusão social, desde que trabalhada como espaço de reflexão crítica e cultural. Nessa mesma linha, Pessoa (2007) analisa cursos técnicos e conclui que a prática pedagógica, quando restrita a conteúdos gramaticais e técnicos, falha em oferecer ao estudante uma formação integral.

Em minha experiência como estagiário na graduação em Letras, percebi que os alunos da escola pública pouco se identificavam com o inglês ensinado de forma meramente instrumental. Foi nesse momento que compreendi a importância de metodologias mais dinâmicas e inclusivas, como a gamificação e o uso de tecnologias digitais, que, conforme Paiva (2011), têm o potencial de promover autonomia e engajamento discente.

A BNCC (2018) estabelece o inglês como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, incluindo a EPT. O documento enfatiza a importância da língua para a participação social, mas sua redação revela um tensionamento entre o discurso de formação integral e a pressão mercadológica. Amorim (2017) observa que a BNCC traz avanços ao reconhecer aspectos culturais do ensino de línguas, mas mantém “a centralidade do inglês como requisito de empregabilidade” (AMORIM, 2017, p. 603).

Na EPT, essa Dissociação se intensifica: Souza (2020) revela que, nos cursos técnicos, o inglês aparece frequentemente atrelado a terminologias específicas das áreas de trabalho, deixando em segundo plano a dimensão crítica. Essa constatação dialoga com minha própria vivência: ao propor atividades de inglês com recursos tecnológicos, notei o interesse dos estudantes crescer quando a língua se conectava não apenas às práticas profissionais, mas também às suas identidades e realidades locais.

Assim, a análise documental aliada à narrativa autobiográfica revela que a EPT pode ser tanto espaço de inclusão quanto de exclusão, dependendo da forma como o ensino de inglês é concebido e praticado.

A presente pesquisa não é apenas uma análise externa da realidade educacional; é também a expressão de minhas inquietações como sujeito que viveu os limites e possibilidades da escola pública e da graduação em Letras. Como lembra Moita Lopes (2006), a linguística aplicada deve ser indisciplinar, ou seja, não pode se restringir a moldes rígidos, mas precisa dialogar com a vida concreta dos sujeitos.

Minha trajetória revela que a redução do inglês a um recurso mercadológico restringe horizontes, mas também que práticas inovadoras e críticas podem transformar sua aprendizagem em experiência de empoderamento, como defende Paiva (2019). Ao propor que o ensino de inglês na EPT una a preparação para o trabalho à formação cívico-humanitária, este trabalho ecoa tanto minha vivência pessoal quanto os princípios defendidos por autores que buscam uma educação linguística crítica, inclusiva e transformadora.

A formação cidadã no ensino de línguas estrangeiras, especialmente do inglês, é defendida por diversos pesquisadores como eixo fundamental para a superação das desigualdades educacionais e sociais. Para Freire (1996), a educação precisa promover a autonomia e a consciência crítica, de modo que o estudante seja capaz de atuar na transformação da realidade: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 11). Essa afirmação, ao ser transposta para o ensino de inglês, implica considerar o idioma não apenas como código linguístico, mas como porta de entrada para compreender culturas, discursos e relações de poder.

Essa perspectiva encontra eco em minha própria experiência como estudante da escola pública. Ao longo da formação básica, o inglês me foi apresentado quase exclusivamente como disciplina de memorização de vocabulário e estruturas gramaticais. Faltava, portanto, o reconhecimento da língua como prática social, como instrumento de inserção cultural e de exercício da cidadania. Essa constatação reforça a análise de Moita Lopes (2006), para quem o ensino de línguas precisa ser indisciplinar, transgressor, crítico e atento às realidades sociais dos aprendizes.

Souza (2020), em sua tese, corrobora esse entendimento ao mostrar que a ausência de perspectivas cidadãs na educação profissional tende a reforçar desigualdades, pois os estudantes de camadas populares permanecem restritos a um aprendizado técnico, voltado

apenas ao mercado imediato. Desse modo, a cidadania, que deveria ser componente essencial da EPT, é fragilizada por políticas que priorizam a lógica produtivista.

Outro elemento central para repensar o ensino de inglês é a incorporação crítica das tecnologias digitais. Paiva (2011) destaca que os recursos digitais ampliam a autonomia do aprendiz e possibilitam novas formas de engajamento, sobretudo quando inseridos em práticas pedagógicas interativas. Mais recentemente, a autora reafirma que o uso consciente das tecnologias pode se tornar um meio de empoderamento, ao proporcionar acesso a informações e a redes de conhecimento globais (PAIVA, 2019).

Essa discussão é particularmente significativa para mim, uma vez que meu interesse em pesquisar a gamificação e o uso de ferramentas digitais surgiu justamente do reconhecimento das lacunas existentes na escola pública em que estagiei. Muitos estudantes tinham acesso a celulares, mas raramente os utilizavam para fins pedagógicos. Ao propor atividades de inglês mediadas pelo digital, percebi maior envolvimento e apropriação da língua, o que confirma a relevância da tecnologia como mediadora da aprendizagem.

Silva (2019) aponta que a EPT, por sua natureza técnica, oferece terreno fértil para integrar recursos digitais ao ensino de línguas. Entretanto, ele adverte que a tecnologia não pode ser usada apenas como aparato instrumental; deve estar orientada por objetivos formativos mais amplos, de modo a articular mercado, cidadania e inclusão.

A questão da diversidade e da inclusão social também se mostra fundamental no debate sobre o ensino de inglês na EPT. Pessoa (2007) identificou que, em muitos cursos técnicos, a disciplina de inglês é tratada como periférica e desvinculada das realidades dos estudantes, o que acaba por excluir ainda mais aqueles em situação de vulnerabilidade. Essa constatação ressoa em minha trajetória: como aluno de origem popular, experimentei a distância entre o inglês ensinado em sala de aula e minha realidade cotidiana, distância que gerava desmotivação e sentimento de exclusão.

Amorim (2017) argumenta que as políticas linguísticas precisam ser repensadas sob a ótica da equidade, de forma a garantir que o ensino de línguas na EPT contribua para reduzir desigualdades e ampliar horizontes sociais. Essa perspectiva se conecta ao que a BNCC (2018) define como compromisso da educação: promover uma formação que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura em favor da dignidade humana.

Desse modo, a inclusão não deve ser entendida apenas como acesso físico à escola, mas como acesso efetivo a práticas pedagógicas que considerem as especificidades sociais,

culturais e linguísticas dos alunos. Aqui, a pesquisa autobiográfica se mostra central, pois minha própria história revela como a exclusão linguística pode reforçar desigualdades e como práticas pedagógicas inovadoras podem transformar esse cenário.

Ao analisar a BNCC, é possível identificar a coexistência de duas tendências: de um lado, a valorização do inglês como recurso para a empregabilidade; de outro, o reconhecimento de sua dimensão cultural e social. O documento afirma que o ensino de línguas estrangeiras deve possibilitar ao estudante “participar de práticas sociais diversas” (BRASIL, 2018, p. 243), mas ao mesmo tempo o associa constantemente ao mercado de trabalho global.

Amorim (2017) interpreta esse duplo discurso como reflexo das pressões políticas e econômicas que moldaram a elaboração da BNCC. Ao mesmo tempo em que busca legitimar uma formação integral, o documento cede ao discurso mercadológico, o que gera contradições na prática pedagógica. Essa ambiguidade é vivida por professores da EPT, que precisam atender tanto às demandas por inserção profissional quanto às exigências de uma formação crítica.

Na minha trajetória como estagiário, observei essa tensão de perto: enquanto a gestão escolar cobrava resultados objetivos, como desempenho em exames e testes padronizados, muitos alunos demonstravam desejo de aprender inglês de forma mais significativa, conectada às suas vidas. Essa experiência reforça a análise de Silva (2019), segundo a qual a EPT precisa se equilibrar entre preparar para o trabalho e formar para a cidadania, sem que uma dimensão inviabilize a outra.

O desafio que se coloca, portanto, é o de conciliar as demandas mercadológicas com a necessidade de formação cívico-humanitária. Moita Lopes (2006) insiste que a linguística aplicada deve ser vista como prática de intervenção, capaz de problematizar discursos e práticas excludentes. Assim, o ensino de inglês na EPT deve ser pensado não apenas como preparação técnica, mas como prática social transformadora.

Paiva (2019) sugere que o empoderamento dos estudantes por meio do inglês passa pela construção de contextos de aprendizagem significativos, nos quais a língua seja vista como recurso para a participação social, para a ampliação de horizontes culturais e para o fortalecimento da identidade. Souza (2020), por sua vez, aponta que uma política de ensino de inglês orientada pela cidadania pode contribuir para reduzir desigualdades históricas no Brasil, sobretudo no que tange à juventude da escola pública.

Em minha caminhada acadêmica, essa reflexão se traduz na busca por metodologias que unam inovação tecnológica, criticidade e inclusão. O trabalho com gamificação, por exemplo, revelou que é possível integrar prazer, aprendizagem e criticidade, sem perder de vista as necessidades do mercado. A experiência mostrou que, quando os estudantes se sentem protagonistas no processo de aprendizagem, o inglês deixa de ser apenas ferramenta de trabalho e se transforma em linguagem de empoderamento e cidadania.

O referencial teórico aqui desenvolvido mostra que o ensino de inglês na Educação Profissional e Tecnológica se encontra atravessado por uma tensão constante: de um lado, a lógica mercadológica, que tende a reduzir a língua a instrumento de empregabilidade; de outro, a perspectiva profissionalizante, que pode se configurar como espaço de formação crítica e humanizadora.

Ao adotar a pesquisa autobiográfica como metodologia, este trabalho busca mostrar que essa Dicotomia não é apenas uma questão teórica ou documental, mas também vivida concretamente pelos sujeitos da escola pública. Minha trajetória acadêmica e profissional é testemunho dessa tensão: do contato inicial com um inglês instrumental, voltado para provas e certificações, ao despertar para práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas.

Assim, o ensino de inglês na EPT deve ser compreendido como prática educativa complexa, situada na junção entre mercado, cidadania e diversidade. Somente ao reconhecer a centralidade da experiência dos sujeitos e ao valorizar o diálogo entre teoria e autobiografia será possível construir caminhos pedagógicos mais equitativos e transformadores.

No campo das teorias de como aprendemos, uma ideia importante é a Aprendizagem Significativa Crítica. Essa ideia foi proposta por Moreira em 2012 e melhora o que Ausubel pensou sobre o assunto. Ausubel disse que aprendemos de forma significativa quando ligamos o que é novo ao que já sabemos de uma maneira importante e lógica. Assim, as informações novas fazem sentido para nós.

Mas Moreira destaca que, em escolas onde as desigualdades sociais são grandes, aprender não é só uma questão de entender coisas novas. Também é importante ser crítico, ou seja, ser capaz de questionar o que sempre é dito, entender como o poder funciona e pensar por conta própria.

Essa forma de aprender, chamada Aprendizagem Significativa Crítica, se encaixa bem com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica. Ela ajuda a construir conhecimentos que fazem sentido no dia a dia e são importantes para a sociedade.

Formação

A minha formação educacional constitui o eixo estruturante de minha trajetória como sujeito e como futuro educador, pois representa não apenas um conjunto de etapas escolares concluídas, mas um processo contínuo de desenvolvimento humano, intelectual e profissional. Desde a infância, como estudante da escola pública, até o ingresso na graduação em Letras – Português, Inglês e Literaturas na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e posteriormente na especialização em Educação em Direitos Humanos, cada fase marcou de forma indelével minha compreensão do que significa aprender, ensinar e transformar realidades. Ao optar por relatar essa trajetória em diálogo com os referenciais teóricos, adoto a perspectiva autobiográfica, reconhecendo que, como afirmam Josso (2010) e Nóvoa (1992), o processo de formação não se resume à acumulação de conhecimentos, mas envolve uma constante reconstrução de sentidos, em que a experiência pessoal se torna também fonte de reflexão científica.

Minha experiência escolar, felizmente, não foi marcada por dificuldades significativas de acesso, permanência ou aprendizagem. Pelo contrário, percorri os diferentes níveis da educação básica sem rupturas que comprometessem minha caminhada. Esse percurso relativamente tranquilo permitiu que eu me concentrasse nos aspectos pedagógicos e formativos que mais me impactaram, como as aulas de língua portuguesa e de língua inglesa, que desde cedo despertaram meu interesse. Essas disciplinas não apenas favoreceram o domínio da leitura e da escrita, mas também abriram caminhos para reflexões críticas sobre linguagem, cultura e identidade. Tal afinidade antecipava o que mais tarde se confirmaria em minha escolha profissional: o desejo de trabalhar com o ensino de línguas e com a formação humana de estudantes.

Na universidade, o ingresso no curso de Letras representou um divisor de águas. Inicialmente, minha motivação era pragmática: obter um diploma que me permitisse melhores oportunidades no mundo do trabalho. Porém, à medida que avançava nos semestres, compreendi que a graduação não se resumia a uma certificação formal, mas era um espaço de construção de identidade docente. Como ressalta Nóvoa (1992), a formação de professores deve ser compreendida como um processo de produção de si, em que o sujeito se apropria de experiências formativas para redefinir sua própria prática. Assim, os estágios curriculares obrigatórios e as disciplinas teóricas foram fundamentais para que eu compreendesse a

docência não apenas como profissão, mas como prática social e política.

Entre as disciplinas que mais contribuíram para minha formação, destaco as que abordavam ensino de língua inglesa e metodologias de ensino. Elas me proporcionaram não apenas o contato com teorias linguísticas e didáticas, mas também a oportunidade de experimentar práticas pedagógicas em sala de aula. Essa experiência prática foi essencial para compreender que ensinar inglês no Brasil, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, envolve muito mais do que transmitir conteúdos gramaticais: significa mediar culturas, abrir horizontes e possibilitar a participação em esferas sociais mais amplas. Tal percepção se alinha ao que defende Moita Lopes (2006), ao afirmar que o ensino de línguas deve ser visto como prática de intervenção social, marcada por ideologias e disputas de sentidos.

A especialização em Educação em Direitos Humanos, pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), consolidou esse processo formativo, ampliando minha compreensão sobre o papel social da escola. Escolher essa pós-graduação não foi um acaso, mas resultado de inquietações vividas durante minha graduação e durante minha observação crítica da realidade educacional. A educação em direitos humanos, como lembra Candau (2012), não pode ser reduzida a um conjunto de conteúdos sobre normas ou tratados, mas deve ser compreendida como prática transversal, que perpassa as relações cotidianas, o currículo e a cultura escolar. Essa compreensão foi particularmente reforçada na disciplina Direitos Humanos e Ambiente Escolar, que me possibilitou refletir sobre a escola não apenas como espaço de transmissão de conhecimento, mas como ambiente em que se constroem valores, práticas de inclusão e respeito à diversidade.

A disciplina Direitos Humanos e Ambiente Escolar mostrou-se de grande relevância em minha trajetória, pois me levou a analisar como a escola pode ser espaço de promoção da dignidade humana ou, ao contrário, de reprodução de desigualdades e exclusões. Ao estudar autores como Tibbitts (2002), compreendi que a educação em direitos humanos envolve tanto a dimensão cognitiva (conhecer direitos), quanto a afetiva (valorizar esses direitos) e a prática (agir em defesa deles). Essa tríade revela que não basta trabalhar conteúdos em sala de aula: é necessário criar um ambiente escolar coerente com valores de respeito, solidariedade e justiça social. Essa reflexão dialoga com minhas próprias experiências como aluno, pois pude constatar que, embora não tenha enfrentado barreiras diretas no percurso escolar, muitos colegas vivenciaram situações de discriminação ou exclusão que comprometiam sua aprendizagem e autoestima.

No campo da EPT, essas questões se tornam ainda mais urgentes. Silva (2019), em sua tese, aponta que o ensino de inglês na educação profissional tende a reproduzir a lógica mercadológica, deixando em segundo plano a formação cidadã e inclusiva. Esse dado ressoa na minha percepção de que, para além da dimensão técnica, a escola precisa assumir a responsabilidade de formar sujeitos conscientes de seus direitos. Nessa direção, Souza (2020) reforça que políticas de ensino de inglês articuladas à cidadania podem se tornar estratégias de enfrentamento das desigualdades sociais no Brasil, sobretudo para jovens da escola pública.

Ao refletir sobre a minha própria formação no curso de especialização em Educação em Direitos Humanos, percebo que as discussões propostas me permitiram ressignificar minha prática e minha visão sobre a docência. A disciplina Direitos Humanos e Ambiente Escolar, em particular, foi decisiva para compreender que a sala de aula deve ser ambiente de convivência democrática, em que todos tenham voz e em que a diversidade seja respeitada. Essa perspectiva se conecta ao que defende Freire (1996), ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68). Assim, compreendo que ensinar não é ato de imposição, mas de diálogo, em que o reconhecimento dos direitos humanos é condição essencial para o processo educativo.

As leituras e debates realizados durante a especialização ampliaram também minha sensibilidade para compreender as múltiplas formas de exclusão que podem ocorrer no ambiente escolar, desde práticas de bullying até preconceitos relacionados a gênero, raça e classe social. Assim, os estudos de Candau (2012) sobre educação em direitos humanos no Brasil mostram que a escola ainda precisa avançar na construção de uma cultura de direitos, o que requer não apenas políticas públicas, mas também compromisso dos educadores em sua prática cotidiana. Ao relacionar essas reflexões com minha trajetória, percebo que a escolha da pós-graduação foi coerente com minhas inquietações e com meu desejo de contribuir para uma educação mais justa e inclusiva.

Outro aspecto que considero fundamental em minha formação foi a articulação entre teoria e prática. A pesquisa autobiográfica, como método, permite justamente integrar essas dimensões, mostrando que minha trajetória não é apenas relato pessoal, mas expressão de processos sociais mais amplos. Como afirma Josso (2010), narrar a própria formação é também narrar a história de uma geração, de um contexto, de uma realidade social. Assim, ao contar sobre minha formação, busco também refletir sobre os desafios da educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao ensino de inglês na EPT e à promoção dos direitos

humanos no ambiente escolar.

A disciplina Direitos Humanos e Ambiente Escolar contribuiu, ainda, para que eu entendesse a importância do clima escolar como fator determinante para a aprendizagem. Pesquisas como a de Dayrell (2007) mostram que a escola não é apenas espaço de instrução, mas também de socialização e construção de identidades juvenis. Dessa forma, assegurar um ambiente escolar democrático, participativo e livre de violências é condição para que os estudantes possam aprender de forma plena. Essa perspectiva me levou a refletir sobre a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a convivência respeitosa e a valorização das diferenças, aspectos que pretendo levar para minha futura atuação docente.

Ao longo desse percurso, percebo que minha formação foi se constituindo como síntese de experiências pessoais, leituras acadêmicas e práticas pedagógicas vivenciadas. O que começou como motivação pragmática, a busca por um diploma, transformou-se em projeto de vida: ser educador comprometido com a formação crítica e cidadã dos estudantes. Nesse processo, reconheço que disciplinas como Direitos Humanos e Ambiente Escolar tiveram papel decisivo, pois me mostraram que a docência não se resume à transmissão de conteúdos, mas implica responsabilidade ética e política diante da sociedade.

O diálogo entre minha trajetória e os referenciais teóricos utilizados neste trabalho mostra que a formação docente é processo contínuo, que não se encerra com a conclusão de cursos, mas se renova a cada experiência. Como defende Nóvoa (1992), a formação de professores deve ser pensada como “um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal” (p. 25). Essa visão se confirma em minha experiência, pois cada etapa do percurso educacional contribuiu para ampliar minha compreensão sobre o papel do professor como mediador de aprendizagens e promotor de direitos.

Em síntese, minha formação educacional revela-se como trajetória de descobertas, ressignificações e compromissos. Ao transitar da escola pública para a universidade, e da graduação para a pós-graduação em Educação em Direitos Humanos, fui consolidando a convicção de que o ensino de inglês, articulado a uma perspectiva crítica e inclusiva, pode ser instrumento poderoso de transformação social. As disciplinas que marcaram esse percurso, em especial Direitos Humanos e Ambiente Escolar, deixaram em mim a certeza de que a educação deve ser orientada por valores de respeito, justiça e cidadania. Essa convicção orienta não apenas minha pesquisa, mas também meu projeto profissional e pessoal como

educador.

Ao refletir sobre a consolidação da minha formação acadêmica e profissional, especialmente a partir da especialização em Educação em Direitos Humanos, percebo que a trajetória educacional que percorri me possibilitou compreender a docência como prática profundamente comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Essa percepção se fortaleceu ao perceber que os direitos humanos não se constituem apenas como conteúdo curricular, mas como princípios orientadores da ação pedagógica, capazes de ressignificar a forma como concebemos o ensino, a aprendizagem e o ambiente escolar. Nesse ponto, a disciplina Direitos Humanos e Ambiente Escolar foi fundamental, pois me permitiu problematizar como o espaço escolar pode se tornar território de inclusão ou, ao contrário, de reprodução de exclusões históricas.

O diálogo entre teoria e experiência vivida mostra que a docência em língua inglesa, na EPT ou em outros espaços formativos, não pode ser reduzida à função instrumental de atender às demandas de mercado. Ao contrário, deve ser compreendida como campo de formação cidadã. Nessa perspectiva, Torres (2019) afirma que a educação em direitos humanos precisa ser “uma prática pedagógica que articule consciência crítica, responsabilidade ética e engajamento social” (p. 44). Essa definição ressoa fortemente na minha caminhada, pois confirma que ensinar línguas, longe de ser atividade neutra, envolve escolhas éticas e políticas que impactam diretamente o desenvolvimento humano dos estudantes.

A disciplina Direitos Humanos e Ambiente Escolar também reforçou minha compreensão de que a escola é um espaço permeado por relações de poder, disputas de sentido e construções identitárias. Dessa forma, Carvalho (2017) observa que a democracia no espaço escolar não se sustenta apenas pela adoção de normas ou regulamentos, mas pela efetiva vivência de práticas participativas, em que todos os sujeitos possam se sentir reconhecidos e respeitados. Essa reflexão se mostra crucial ao pensar minha própria prática futura como docente: como garantir que a sala de aula de inglês, tradicionalmente marcada por hierarquias e pela valorização de padrões linguísticos excludentes, possa se tornar ambiente democrático e inclusivo?

Durante o curso de especialização, aprofundei ainda mais o entendimento de que a educação em direitos humanos se realiza no cotidiano escolar, nas pequenas práticas, nos gestos e nas interações. Candau e Sacavino (2015) defendem que a promoção dos direitos

humanos na escola exige transversalidade, isto é, não se limita a uma disciplina específica, mas deve permear todas as áreas do conhecimento e todas as dimensões da vida escolar. Essa transversalidade foi algo que busquei integrar em minha visão de docência em língua inglesa, compreendendo que o ensino da língua pode, e deve, contribuir para formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e não apenas trabalhadores treinados para responder às exigências imediatas do mercado.

Essa compreensão dialoga com o pensamento freireano, que permanece como eixo central em minha formação. Paulo Freire (1996) lembra que “não há educação neutra: ou se caminha para a domesticação ou se caminha para a libertação” (p. 67). A partir dessa afirmação, compreendo que meu percurso formativo me levou a assumir a docência como prática de liberdade, entendida como capacidade de possibilitar que os estudantes leiam o mundo criticamente, ampliem suas perspectivas e se tornem protagonistas de suas histórias.

A própria metodologia autobiográfica, que fundamenta esta pesquisa, reafirma essa visão. Ao narrar minha trajetória, percebo como minhas escolhas, gostos e afinidades, como o interesse por línguas e a adesão à Educação em Direitos Humanos, não foram decisões isoladas, mas se constituíram em diálogo com contextos sociais e institucionais mais amplos. Nóvoa (1992) já destacava que “a formação passa pela história de cada um, é sempre autobiográfica” (p. 25), o que significa reconhecer que cada experiência individual está imersa em uma rede de relações e influências sociais. Ao trazer essa dimensão para o campo acadêmico, reafirmo a legitimidade da narrativa pessoal como ferramenta crítica de análise e compreensão do processo formativo.

Em relação às instituições pelas quais passei, reconheço que todas contribuíram de modo significativo para minha constituição como sujeito e como profissional. Da escola pública, herdei a noção de pertencimento e a consciência das desigualdades sociais que ainda estruturam o sistema educacional brasileiro. Da graduação em Letras, adquiri o instrumental teórico e prático para compreender a complexidade do ensino de línguas em um país marcado por profundas assimetrias sociais. E da especialização em Educação em Direitos Humanos, recebi a base conceitual e ética que me permite pensar a docência como prática de cidadania. Essa trajetória coesa confirma a tese de Costa (2018), que, ao analisar práticas escolares inclusivas, concluiu que a formação em direitos humanos amplia a sensibilidade docente para lidar com a diversidade e promove mudanças concretas na cultura escolar.

Outra dimensão importante de minha formação foi perceber que as disciplinas que

mais me marcaram não foram apenas aquelas diretamente ligadas ao ensino de língua inglesa, mas também aquelas que me ajudaram a compreender o papel social do professor. No caso específico da especialização, a disciplina Direitos Humanos e Ambiente Escolar foi decisiva, pois me fez repensar o espaço escolar como microcosmo da sociedade. Fernandes (2021) mostra, em sua tese, que a escola pública no Brasil ainda enfrenta enormes desafios para se tornar espaço democrático e inclusivo, mas aponta também experiências exitosas em que práticas pedagógicas críticas conseguiram transformar o cotidiano escolar. Essa constatação me encoraja a acreditar que, embora os obstáculos sejam muitos, é possível construir um ambiente escolar comprometido com a dignidade e com a justiça social.

No campo internacional, Tibbitts (2002) reforça que a educação em direitos humanos deve articular teoria e prática, promovendo metodologias participativas que envolvam os estudantes como agentes ativos de seu processo de aprendizagem. Essa perspectiva dialoga diretamente com minha experiência no estágio da graduação, em que percebi como os alunos se engajavam mais quando se sentiam protagonistas das atividades. Assim, ao integrar esse aprendizado com os referenciais estudados na especialização, compreendi que minha prática docente deve estar alicerçada na participação ativa dos estudantes, de modo a fortalecer sua autonomia e senso de pertencimento.

Minha formação, portanto, não se constitui como trajetória linear ou meramente técnica, mas como processo marcado por escolhas conscientes, leituras significativas e experiências pedagógicas que me levaram a valorizar a dimensão ética da educação. Como observa Dayrell (2007), a escola é espaço de socialização e construção de identidades, e cabe ao educador assumir responsabilidade pelo tipo de experiência que oferece aos alunos. Essa responsabilidade é algo que carrego comigo como resultado de minha formação, e que pretendo consolidar em minha futura atuação docente.

Ao revisitar minha trajetória e relacioná-la aos referenciais da educação em direitos humanos, percebo que a escola pública foi, ao mesmo tempo, espaço de possibilidades e de limites. A ausência de grandes dificuldades pessoais em meu percurso não significa que o ambiente fosse livre de desafios; ao contrário, testemunhei de perto como muitos colegas enfrentaram barreiras relacionadas à exclusão social, à desigualdade de acesso a recursos e às práticas pedagógicas pouco inclusivas. Essa observação reforçou minha convicção de que a educação precisa ser compreendida como direito humano fundamental, e não como privilégio de alguns. Nesse ponto, Candau (2012) destaca que a educação em direitos humanos deve

promover a democratização da escola, de modo a assegurar que cada estudante tenha condições reais de aprender e participar plenamente da vida escolar.

A disciplina Direitos Humanos e Ambiente Escolar tornou ainda mais evidente para mim que a escola deve ser analisada a partir de sua capacidade de assegurar condições de dignidade e de convivência democrática. Conforme apontam Candau e Sacavino (2015), o desafio da educação em direitos humanos está em transformar a escola em espaço de cultura de direitos, em que as relações pedagógicas, as práticas de gestão e o currículo estejam orientados por valores como respeito, solidariedade e justiça. Esse aprendizado dialoga diretamente com minha própria experiência: ainda que não tenha enfrentado obstáculos individuais significativos, percebi que o ambiente escolar nem sempre estava preparado para lidar com a diversidade de histórias, culturas e condições sociais presentes entre os alunos.

Ao relacionar esses aspectos com a docência em língua inglesa, compreendo que o desafio é ainda maior. O inglês, por ser frequentemente associado a padrões globais de comunicação e a exigências do mercado de trabalho, tende a reforçar exclusões, valorizando determinados perfis de estudantes e marginalizando outros. Rajagopalan (2005) lembra que o inglês, enquanto língua franca global, carrega consigo relações de poder e interesses econômicos que precisam ser criticamente analisados. Esse alerta se confirma em minha própria trajetória: em diversos momentos percebi que o aprendizado da língua inglesa era tratado como passaporte para o sucesso, sem que se considerassem as barreiras estruturais que impedem muitos estudantes da escola pública de alcançar esse domínio.

Esse tensionamento entre a lógica mercadológica e a formação cidadã aparece também na BNCC (BRASIL, 2018). O documento busca equilibrar o discurso da inclusão e da valorização cultural com a exigência de formar indivíduos preparados para o mercado global. Amorim (2017), ao analisar criticamente a BNCC, observa que o texto oficial mantém ambivalências, pois, ao mesmo tempo em que reconhece a importância da diversidade e da cidadania, reforça a centralidade do inglês como requisito para a competitividade. Essa contradição é vivida de maneira concreta pelos estudantes da EPT, que, muitas vezes, veem no aprendizado do inglês tanto uma oportunidade quanto uma imposição.

Minha formação em Educação em Direitos Humanos foi essencial para compreender que, diante desse cenário, cabe ao professor buscar mediações críticas. Como aponta Torres (2019), a educação em direitos humanos não deve ser apenas normativa, mas pedagógica, isto é, deve se traduzir em práticas concretas que promovam a autonomia e a participação social.

Para mim, isso significa que a aula de inglês não pode ser reduzida a exercícios gramaticais ou vocabulários técnicos; precisa ser espaço de diálogo sobre identidades, culturas e direitos, articulando a língua ao contexto de vida dos alunos.

O estágio que realizei durante a graduação contribuiu para reforçar essa percepção. Ao propor atividades com recursos digitais, percebi que os estudantes se engajavam mais quando viam a língua inglesa como ferramenta para expressar suas próprias realidades. Paiva (2011) já havia afirmado que as tecnologias podem promover autonomia e engajamento, desde que utilizadas de forma crítica. Mais recentemente, a autora (2019) acrescenta que o ensino de inglês deve ser visto como instrumento de empoderamento, sobretudo para alunos de contextos vulneráveis. Essa ideia me marcou profundamente, pois vi em sala de aula que, quando os estudantes se reconhecem como protagonistas, o aprendizado se torna mais significativo.

O percurso da especialização ampliou também minha compreensão sobre a importância do ambiente escolar como espaço sociocultural, conceito trabalhado por Dayrell (2007). Para o autor, a escola não pode ser entendida apenas como local de transmissão de conteúdos, mas como território de convivência, de produção cultural e de construção de identidades. Esse entendimento ressoa em minha própria formação, pois compreendi que a docência em inglês, ao invés de impor padrões linguísticos alheios, deve reconhecer e valorizar as identidades linguísticas e culturais dos estudantes.

Ao considerar os desafios contemporâneos, Fernandes (2021) revela que a escola pública no Brasil enfrenta dificuldades para se tornar efetivamente inclusiva, mas também aponta que experiências de sucesso são possíveis quando a gestão escolar e os docentes se comprometem com práticas pedagógicas críticas. Essa conclusão me encorajou a pensar minha futura atuação docente como oportunidade de contribuir, ainda que de forma localizada, para a construção de um ambiente escolar mais democrático.

Essa visão dialoga com a análise feita por Costa (2018), segundo a qual a formação em direitos humanos promove mudanças na cultura escolar ao ampliar a sensibilidade dos professores diante da diversidade. Ao refletir sobre minha formação, percebo que essa foi uma das maiores contribuições da especialização: aprender a olhar para a escola como espaço de múltiplas vozes, em que cada sujeito carrega uma história de vida que precisa ser reconhecida. Essa sensibilidade não se desenvolve apenas pelo estudo de teorias, mas pela articulação entre teoria e prática, algo que minha trajetória me permitiu vivenciar de maneira

concreta.

Outro ponto fundamental que minha formação consolidou foi a compreensão de que o professor é mediador de culturas. Como destaca Pessoa (2007), no ensino de línguas em cursos técnicos, muitas vezes há a tendência de reduzir a disciplina a função periférica. Essa marginalização pode ser superada quando o professor assume postura crítica, compreendendo o ensino de inglês como espaço de construção de sentidos. Ao conectar essa reflexão com minha experiência, vejo que minha própria motivação para escolher o curso de Letras e, posteriormente, a especialização, esteve relacionada à busca por compreender e ressignificar a função social do ensino de línguas.

Minha trajetória também me mostrou que a ausência de dificuldades pessoais não significa neutralidade. Ao contrário, esse percurso sem grandes rupturas me coloca em posição de responsabilidade diante daqueles que não tiveram as mesmas oportunidades. Como lembra Freire (1996), o educador deve assumir compromisso ético com os oprimidos, pois sua prática só se justifica se contribuir para a transformação das condições de injustiça. Assim, compreendo que minha formação me preparou para olhar para o ensino de inglês não apenas como ofício, mas como espaço de compromisso político.

No contexto da EPT, essa responsabilidade é ainda mais evidente. Souza (2020) mostra que, muitas vezes, o ensino de inglês nos cursos técnicos permanece subordinado à lógica do mercado, negligenciando a formação cidadã. Esse dado reforça minha convicção de que a docência em inglês deve buscar caminhos de mediação, articulando o preparo para o trabalho com a promoção de uma consciência crítica. Essa é, em síntese, a marca de minha formação: a busca por integrar as demandas do mercado sem perder de vista o compromisso com a dignidade humana.

Ao concluir essa reflexão ampliada sobre minha formação, percebo que a trajetória que percorri, da escola pública à pós-graduação em Educação em Direitos Humanos, me dotou de ferramentas conceituais, metodológicas e éticas para enfrentar os desafios da docência. As leituras de Freire, Nóvoa, Candau, Torres e outros autores foram fundamentais para construir uma visão crítica, mas foi sobretudo a articulação entre essas leituras e minhas experiências pessoais que deu sentido à minha formação. Como destaca Josso (2010), narrar a própria vida é também interpretar os processos de formação, de modo que cada memória se transforma em fonte de aprendizagem.

Portanto, minha formação não se resume a diplomas ou disciplinas cursadas, mas se

configura como processo contínuo de reconstrução identitária. Ao assumir a pesquisa autobiográfica como método, reconheço que minha história é também expressão de histórias coletivas, de contextos sociais e de políticas educacionais que marcam o Brasil. Esse reconhecimento me leva a reafirmar o compromisso de colocar minha prática docente a serviço da construção de uma educação linguística crítica, inclusiva e comprometida com os direitos humanos.

Atuação profissional na EPT

Minha trajetória acadêmica e profissional, marcada pela passagem pela escola pública, pela formação em Letras e pela especialização em Educação em Direitos Humanos, revela-se como percurso que me preparou para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa preparação não se limita ao acúmulo de conhecimentos teóricos ou técnicos, mas se manifesta como capacidade de articular saberes, experiências e compromissos éticos em um contexto educacional cada vez mais complexo. Reconheço que, ao longo desse caminho, as experiências vividas e os referenciais estudados me forneceram não apenas instrumentos para compreender a realidade da EPT, mas também fundamentos para projetar uma atuação que seja crítica, inclusiva e transformadora.

Ao olhar para as experiências passadas, em especial os estágios e as vivências em sala de aula durante a graduação em Letras, percebo que a realidade da educação básica já me colocava em contato com questões típicas da EPT: a necessidade de preparar os estudantes para o mundo do trabalho sem perder de vista sua formação cidadã. Essa tensão esteve presente nas aulas de inglês em que atuei como estagiário, em que era possível observar o interesse dos estudantes em aprender a língua por considerá-la uma ferramenta para ascensão social, mas também a frustração diante das limitações estruturais e pedagógicas que muitas vezes reduziam o ensino a atividades mecânicas. Em vista disso, Freire (1996) já advertia que a prática educativa é sempre um ato político, que pode servir à libertação ou à domesticação dos sujeitos. Essa constatação me marcou, pois vi na prática como o ensino de línguas pode tanto ampliar horizontes quanto reforçar desigualdades.

A especialização em Educação em Direitos Humanos ampliou ainda mais esse olhar crítico, permitindo compreender que a docência na EPT deve ser orientada por valores de justiça social, dignidade e equidade. Como aponta Candau (2012), a educação em direitos humanos não é um conteúdo a ser transmitido, mas um princípio transversal que orienta

práticas pedagógicas, relações escolares e currículos. Isso significa que, ao atuar como docente de inglês na EPT, não devo me limitar a atender às exigências do mercado, mas devo buscar integrar a formação técnica com a formação cidadã, garantindo que os estudantes possam se reconhecer como sujeitos de direitos e não apenas como futuros trabalhadores.

No campo da EPT, Pacheco (2012) observa que o currículo deve articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia, superando a fragmentação entre formação geral e formação técnica. Essa concepção se conecta com minhas próprias aspirações profissionais, pois acredito que o ensino de inglês pode funcionar como eixo integrador, possibilitando tanto o acesso a conhecimentos específicos do mundo do trabalho quanto a reflexão crítica sobre culturas e discursos globais. Ao relacionar essa perspectiva com minha trajetória, percebo que minhas experiências acadêmicas me prepararam para assumir a docência como prática integradora, em que a língua inglesa se torna meio de articulação entre mercado, cidadania e diversidade.

As possibilidades de atuação profissional na EPT também me levam a refletir sobre a importância da inclusão e da diversidade. Pessoa (2007) já havia mostrado que, em muitos cursos técnicos, o ensino de inglês é marginalizado ou tratado como disciplina periférica. Essa constatação se conecta com minha experiência pessoal: percebi, nos estágios e nas práticas formativas, que a língua muitas vezes era apresentada como obstáculo intransponível para estudantes de origem popular, reforçando sentimentos de incapacidade. Ao articular minha formação com os referenciais teóricos, compreendo que minha atuação futura deve buscar ressignificar esse espaço, tornando o ensino de inglês instrumento de empoderamento, conforme defende Paiva (2019). Isso significa propor metodologias que valorizem a participação dos estudantes, reconheçam seus repertórios linguísticos e culturais e os incentivem a se ver como capazes de dialogar em uma língua estrangeira.

Outro aspecto relevante da atuação profissional na EPT é a necessidade de integrar tecnologias digitais ao processo pedagógico. Paiva (2011) afirma que as tecnologias, quando utilizadas criticamente, podem promover autonomia e engajamento discente. Essa ideia foi confirmada em minha prática, quando percebi maior envolvimento dos estudantes ao propor atividades digitais. Para a EPT, essa integração é ainda mais significativa, uma vez que o uso de tecnologias está intimamente ligado às demandas do mundo do trabalho contemporâneo. No entanto, como adverte Kenski (2012), a simples presença da tecnologia não garante inovação pedagógica; é necessário que sua utilização esteja ancorada em princípios de

críticidade e inclusão. Assim, minha atuação profissional deve buscar equilibrar a dimensão técnica do uso das tecnologias com sua dimensão formativa, assegurando que os estudantes não apenas aprendam a manejar ferramentas, mas desenvolvam consciência crítica sobre seu papel na sociedade.

A formação adquirida até aqui também me prepara para enfrentar os desafios relacionados ao ambiente escolar. Dayrell (2007) já havia indicado que a escola é espaço de socialização e de construção de identidades, e que a forma como se organizam as relações escolares impacta diretamente na aprendizagem. Essa constatação se tornou ainda mais clara durante minha formação em direitos humanos, ao compreender que o ambiente democrático, respeitoso e inclusivo não é acessório, mas condição essencial para a aprendizagem. Projetar minha atuação profissional na EPT significa, portanto, buscar contribuir para um clima escolar que valorize a diversidade e assegure que cada estudante se sinta pertencente. Esse compromisso se conecta à minha trajetória pessoal, marcada pelo reconhecimento de que o acesso pleno à educação é condição para a dignidade humana.

Ao refletir sobre o futuro, vejo que minha formação me capacitou a assumir a EPT como espaço de contradições e possibilidades. Como argumenta Ramos (2014), a educação profissional no Brasil historicamente oscilou entre formar para o mercado e formar para a cidadania, revelando as tensões estruturais de nosso sistema educacional. Reconhecer essas contradições é fundamental para não naturalizá-las, mas buscar caminhos de superação. Em vista disso, a docência de inglês na EPT não pode se limitar a reproduzir exigências de empregabilidade; precisa assumir postura crítica, que permita aos estudantes compreender o papel da língua no mundo globalizado e utilizá-la como recurso para ampliar suas possibilidades de participação social.

As teses de Machado (2011) e Moura (2018) reforçam esse entendimento ao mostrarem que a atuação docente na EPT deve ser vista como prática de mediação, capaz de articular saberes técnicos e humanísticos. Essa concepção dialoga com minha própria visão de futuro: desejo atuar como mediador que, ao ensinar inglês, não apenas prepara para o trabalho, mas também contribui para formar cidadãos críticos e conscientes. Essa perspectiva é coerente com a proposta da BNCC (BRASIL, 2018), que, apesar de suas contradições, reconhece a importância de integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura na formação escolar.

Ao relacionar tudo isso com minha história, percebo que minha atuação profissional

na EPT será marcada pela busca de coerência entre minha trajetória e meus princípios. Assim como tive oportunidade de estudar em instituições que me ofereceram bases sólidas, quero contribuir para que outros estudantes possam experimentar uma formação que não os limite, mas que os fortaleça. Como lembra Nóvoa (1992), a formação docente é sempre autobiográfica, pois envolve refletir sobre a própria história e transformá-la em fonte de aprendizagem. Minha história, marcada pela passagem pela escola pública e pela escolha consciente de aprofundar estudos em direitos humanos, me prepara para assumir a EPT não apenas como espaço de ensino, mas como campo de luta por inclusão, dignidade e cidadania.

A atuação profissional na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve ser compreendida como espaço de tensões, possibilidades e escolhas pedagógicas. Inserida em um contexto de disputas históricas entre a preparação para o trabalho e a formação cidadã, a EPT representa um campo fértil para refletir sobre os sentidos da docência e sobre como as trajetórias formativas individuais se articulam com os desafios coletivos da educação brasileira. A formação adquirida ao longo do percurso acadêmico, que integrou a experiência em Letras e a especialização em Educação em Direitos Humanos, oferece subsídios para pensar a prática docente de modo que articule saberes técnicos e humanísticos, respondendo às demandas contemporâneas da escola e da sociedade.

A literatura sobre a EPT revela que este campo da educação brasileira historicamente oscilou entre dois polos: de um lado, a formação voltada à empregabilidade imediata, subordinada às demandas do mercado; de outro, a formação integral, que busca articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura em favor do desenvolvimento humano (CIAVATTA, 2012). Essa tensão repercute diretamente no trabalho docente, pois coloca os professores diante da necessidade de equilibrar exigências externas e projetos pedagógicos emancipatórios. A trajetória formativa vivida, especialmente na especialização em Educação em Direitos Humanos, reforça a convicção de que a docência na EPT deve superar a dicotomia entre mercado e cidadania, integrando ambas as dimensões de forma crítica e equilibrada.

No caso do ensino de língua inglesa, essa Duplicidade torna-se ainda mais evidente. Como observa Rajagopalan (2005), a difusão do inglês como língua franca global se deu em estreita associação com os interesses econômicos e políticos do neoliberalismo. Consequentemente, sua presença na EPT tende a ser justificada como requisito para inserção profissional, muitas vezes reduzindo o aprendizado a um treinamento linguístico instrumental.

Contudo, diversos autores defendem que o ensino de línguas pode também cumprir função emancipatória, ao promover a reflexão crítica sobre culturas, identidades e relações de poder (PENNYCOOK, 2017). Nessa perspectiva, a formação adquirida permite vislumbrar possibilidades de ressignificação do ensino de inglês, de modo que ele não seja apenas ferramenta de empregabilidade, mas também recurso para o exercício da cidadania.

A experiência prévia em estágios e atividades acadêmicas já havia mostrado que o ensino de inglês, quando tratado apenas como exigência curricular, gera desmotivação e exclusão. Muitos estudantes de escolas públicas e da EPT se sentem incapazes de aprender uma língua estrangeira por associarem seu domínio a privilégios de classes sociais mais favorecidas. Essa constatação é corroborada por Jenkins (2015), ao analisar o ensino de inglês em contextos periféricos, indicando que a língua carrega forte carga simbólica que pode reforçar desigualdades sociais. Dessa forma, a atuação docente deve buscar romper com a lógica excludente, oferecendo aos estudantes experiências de aprendizagem significativas, que os reconheçam como sujeitos capazes de se apropriar da língua e utilizá-la em seus contextos de vida.

A interdisciplinaridade constitui outro eixo fundamental da atuação profissional na EPT. Segundo Kuenzer (2013), a integração entre diferentes áreas do conhecimento é condição para superar a fragmentação curricular e construir formações mais consistentes. No caso do ensino de inglês, isso significa que a língua não deve ser ensinada isoladamente, mas em diálogo com os conteúdos técnicos e científicos dos cursos da EPT. Essa perspectiva amplia o sentido da disciplina, mostrando aos estudantes que a língua estrangeira pode ser instrumento de acesso não apenas a vocabulários específicos, mas também a debates globais sobre tecnologia, ciência e cultura. A formação acadêmica, ao proporcionar contato com referenciais teóricos críticos, oferece condições para compreender e implementar práticas pedagógicas interdisciplinares que conectem o inglês a outros campos do saber.

As tecnologias digitais também assumem papel relevante nesse cenário. Como destaca Warschauer (2013), a inclusão digital está diretamente relacionada à inclusão social, e o uso crítico das tecnologias na educação pode contribuir para reduzir desigualdades. A formação docente vivida permitiu reconhecer que a simples introdução de ferramentas digitais não garante inovação, mas que sua utilização planejada e crítica pode tornar o aprendizado mais atraente e conectado às realidades dos estudantes. Na EPT, onde os cursos estão diretamente vinculados às transformações tecnológicas do mundo do trabalho, a integração entre ensino de

línguas e tecnologias digitais ganha ainda mais pertinência. Dessa forma, a prática docente deve estar orientada por metodologias que promovam autonomia, participação e engajamento, como sugerem Paiva (2019) e Kenski (2012).

Outro ponto central da atuação profissional na EPT é a atenção à diversidade e à inclusão. Candau (2012) enfatiza que a educação em direitos humanos deve permear todas as práticas escolares, garantindo que a escola seja espaço de respeito às diferenças e de combate a todas as formas de discriminação. A trajetória formativa em direitos humanos reforçou esse compromisso, mostrando que o professor não pode se limitar a transmitir conteúdos, mas deve assumir postura ética diante das desigualdades. Na prática docente da EPT, isso significa reconhecer que os estudantes chegam à escola com histórias de vida, repertórios culturais e desafios específicos, que precisam ser considerados no planejamento pedagógico. Moura (2018) destaca que a EPT deve ser instrumento de inclusão social, oferecendo aos jovens oportunidades de ampliar horizontes e superar vulnerabilidades.

A reflexão sobre o ambiente escolar, proposta por Dayrell (2007), também se mostra fundamental para pensar a atuação profissional. O autor defende que a escola é espaço de socialização e de construção de identidades juvenis, e que a forma como se organizam as relações escolares impacta diretamente no engajamento dos estudantes. Essa constatação mostra que a prática docente na EPT deve ir além da sala de aula, envolvendo também a construção de um clima institucional democrático e participativo. A formação vivida em direitos humanos mostrou que o ambiente escolar não é neutro: pode ser tanto espaço de emancipação quanto de exclusão. Assim, a atuação profissional deve se comprometer em fortalecer a cultura de direitos, tornando a escola lugar de pertencimento e de dignidade.

A literatura também aponta para a necessidade de considerar o professor da EPT como mediador de culturas. Oliveira (2013) argumenta que o docente da educação profissional deve assumir papel de ponte entre o mundo do trabalho e a formação cidadã, garantindo que os estudantes possam articular competências técnicas com valores humanísticos. Essa mediação é particularmente significativa no ensino de línguas, que envolve contato com diferentes culturas, valores e modos de vida. Ao atuar como mediador cultural, o professor de inglês na EPT pode possibilitar aos estudantes experiências de diálogo intercultural que ampliem sua visão de mundo e fortaleçam sua identidade como cidadãos globais.

As contribuições de Frigotto (2013) reforçam que a atuação profissional na EPT deve ser pensada em perspectiva crítica, considerando a crise estrutural do trabalho e as

transformações do capitalismo contemporâneo. Nesse contexto, a docência não pode se limitar a atender demandas conjunturais do mercado, mas deve preparar os estudantes para enfrentar os desafios sociais, econômicos e culturais de forma consciente e propositiva. Essa visão se conecta à proposta de Ramos (2014), para quem a EPT deve superar a dicotomia entre formação técnica e formação geral, construindo percursos que articulem trabalho e cidadania. A formação acadêmica, ao proporcionar contato com esses referenciais críticos, oferece subsídios para pensar a prática docente em sintonia com os desafios contemporâneos da educação.

Por fim, é importante destacar que a atuação profissional na EPT exige compromisso permanente com a formação continuada. Nóvoa (1992) já havia destacado que a identidade docente se constrói em processo contínuo de reflexão e reconstrução. Isso significa que a formação vivida até aqui não se encerra em si mesma, mas constitui base para um processo ininterrupto de aprendizagem. A experiência pessoal mostra que a docência é marcada por desafios constantes, que exigem atualização teórica, metodológica e ética. Assim, a prática docente na EPT deve estar sempre aberta ao diálogo com novas pesquisas, experiências e demandas sociais, assegurando que o professor permaneça em sintonia com as transformações do mundo do trabalho e da sociedade.

Ao refletir sobre minha atuação profissional na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), percebo que minha trajetória formativa me preparou para compreender esse espaço como lugar de disputas, contradições e, sobretudo, de possibilidades de transformação. Não me vejo apenas como alguém que deseja ocupar uma função docente, mas como sujeito que, a partir da própria experiência, carrega responsabilidades com a formação integral dos estudantes, com o fortalecimento da cidadania e com a construção de uma escola comprometida com valores humanistas. Minha passagem pela graduação em Letras e pela especialização em Educação em Direitos Humanos foi fundamental para consolidar essa visão. Ambos os percursos me ensinaram que a docência na EPT não pode ser reduzida ao treinamento de competências técnicas; ao contrário, deve ser concebida como prática de emancipação e de inclusão.

Ao analisar as políticas públicas que estruturam a EPT no Brasil, observo que, historicamente, esse campo foi marcado pela Dualismo entre formar mão de obra para o mercado e formar cidadãos críticos. Essa tensão esteve presente desde a criação das primeiras escolas técnicas e ainda hoje se manifesta nas diretrizes que orientam os Institutos Federais e

programas como o Pronatec. Em minha trajetória acadêmica, especialmente durante a especialização, pude estudar documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que reafirmam a importância de integrar trabalho, ciência, cultura e tecnologia no currículo (BRASIL, 2018). Essa leitura me ajudou a compreender que minha futura atuação como docente deve dialogar criticamente com tais documentos, aproveitando suas potencialidades, mas também reconhecendo suas limitações.

Na minha perspectiva, o ensino de língua inglesa na EPT é exemplo claro dessa tensão. Muitos gestores e professores enxergam o inglês apenas como ferramenta de empregabilidade, vinculada à necessidade de atender exigências do mercado globalizado. Contudo, ao longo de minha formação, compreendi que a língua não pode ser reduzida a um instrumento utilitário; ela é também espaço de cultura, identidade e poder. Por isso, pretendo conduzir minhas práticas de forma que os estudantes percebam o inglês como recurso não apenas para acessar o mercado de trabalho, mas também para compreender e questionar relações sociais mais amplas. Como aponta Pennycook (2017), a aprendizagem de línguas pode ser prática emancipatória quando ligada à reflexão crítica sobre contextos políticos e culturais.

Em minhas experiências como estagiário em escolas públicas, percebi que os estudantes da EPT carregam expectativas muito concretas em relação ao ensino de inglês. Muitos o veem como passaporte para melhores oportunidades de trabalho, mas, ao mesmo tempo, enfrentam inseguranças, considerando-o inacessível por suas origens sociais. Esse cenário me motivou a aprofundar estudos em Direitos Humanos, pois compreendi que a língua pode funcionar como barreira de exclusão se não for trabalhada de maneira sensível às realidades dos estudantes. Minha futura prática docente, portanto, pretende assumir o inglês como espaço de inclusão, em que cada aluno se reconheça capaz de aprender e de usar a língua de acordo com seus próprios projetos de vida.

Ao mesmo tempo, reconheço que a EPT é estruturada por políticas públicas que impactam diretamente as condições de ensino. O Pronatec, por exemplo, buscou ampliar o acesso à educação profissional, mas enfrentou críticas quanto à qualidade e à falta de integração com uma formação cidadã (FRIGOTTO, 2013). Já os Institutos Federais representam avanço ao proporem currículo integrado, articulando ensino médio e formação técnica. Em minha visão, tais políticas mostram que a EPT ainda oscila entre perspectivas distintas. Minha atuação como professor de inglês nesse contexto deve, portanto, ser crítica e

criativa, aproveitando as oportunidades abertas por essas políticas, mas também resistindo a reducionismos que subordinem a educação aos interesses imediatos do mercado.

Outro aspecto fundamental da minha atuação será a interdisciplinaridade. Ao longo de minha formação, compreendi que o ensino de línguas ganha sentido quando conectado a outras áreas do conhecimento. Na EPT, isso significa integrar o inglês às disciplinas técnicas, mostrando sua utilidade concreta no acesso a manuais, softwares e documentos internacionais, mas sem perder a dimensão crítica. Como destaca Kuenzer (2013), a interdisciplinaridade na EPT não é apenas método pedagógico, mas estratégia para superar a fragmentação entre formação geral e profissional. Ao articular inglês com conteúdos técnicos, pretendo contribuir para a formação de sujeitos capazes de transitar entre diferentes áreas do saber, fortalecendo tanto sua inserção no mundo do trabalho quanto sua autonomia intelectual.

Minha formação em Direitos Humanos também me ensinou que a escola é lugar de diversidade e que a prática docente precisa valorizar as diferenças. Candau (2012) argumenta que a educação em direitos humanos deve ser princípio orientador de todas as práticas escolares, e não apenas conteúdo específico. Essa ideia me inspira a pensar que o ensino de inglês na EPT deve reconhecer as múltiplas vozes dos estudantes, valorizando suas identidades culturais e seus repertórios linguísticos. Ao fazer isso, estarei não apenas ensinando um idioma, mas contribuindo para que cada aluno se sinta respeitado e empoderado. A inclusão, portanto, é parte indissociável da minha futura atuação.

Outro ponto que pretendo destacar em minha prática é o uso crítico das tecnologias digitais. Em minhas experiências, percebi que os estudantes se engajam mais quando as atividades envolvem recursos tecnológicos. No entanto, como alerta Warschauer (2013), a inclusão digital não se resume ao acesso a equipamentos, mas ao desenvolvimento de competências críticas para o uso consciente da tecnologia. Dessa maneira, quero integrar recursos digitais ao ensino de inglês de maneira reflexiva, estimulando os estudantes a produzir conteúdos, a interagir em redes globais e a compreender os impactos sociais das tecnologias. Essa postura está em sintonia com Kenski (2012), que defende o uso da tecnologia como meio de potencializar aprendizagens, desde que acompanhada de propostas pedagógicas inovadoras.

As políticas públicas mais recentes também reforçam a necessidade de integrar o ensino de línguas ao desenvolvimento tecnológico. A BNCC, apesar de suas controvérsias, reconhece que as linguagens, incluindo as estrangeiras, são fundamentais para a formação

integral. Já as Diretrizes da EPT apontam para a articulação entre trabalho, ciência e cultura. Entendo que, como docente, devo apropriar-me criticamente desses documentos, garantindo que minhas práticas não sejam mero cumprimento burocrático, mas ações comprometidas com o desenvolvimento humano. Essa postura é reforçada por Ramos (2014), que defende que a EPT só será de fato inclusiva quando conseguir superar a dicotomia entre formação técnica e formação cidadã.

Em termos metodológicos, pretendo adotar práticas que priorizem a participação ativa dos estudantes. Acredito que o ensino de inglês na EPT não deve ser centrado na transmissão de regras gramaticais, mas na construção de situações comunicativas significativas. Essa abordagem dialoga com Paiva (2019), que defende a autonomia discente como objetivo central da aprendizagem de línguas. Pretendo, assim, propor atividades que permitam aos estudantes relacionar o inglês com suas experiências de vida e com os desafios do mundo do trabalho. Essa metodologia, além de favorecer a aprendizagem, contribui para que os alunos se sintam protagonistas de sua formação.

Outra dimensão que considero essencial é a avaliação. Ao longo de minha formação, aprendi que avaliar não pode ser entendido apenas como verificar acertos e erros, mas como processo contínuo de acompanhamento e de incentivo à aprendizagem. Buscarei utilizar a avaliação como instrumento de diálogo, em que os estudantes possam refletir sobre seus avanços e dificuldades, construindo metas de aprendizagem junto comigo. Essa visão é apoiada por Luckesi (2011), que propõe uma avaliação formativa e emancipadora, voltada mais para o crescimento do que para a seleção. Na EPT, essa postura se torna ainda mais necessária, uma vez que muitos estudantes chegam com histórico de fracasso escolar e precisam vivenciar experiências avaliativas que fortaleçam sua autoestima.

Minha futura atuação também será marcada pelo compromisso com a formação continuada. Reconheço, como afirma Nóvoa (1992), que a identidade docente se constrói em movimento constante de reflexão e aprendizado. Isso significa que não posso considerar concluída minha formação ao término da especialização; devo permanecer em diálogo com novas pesquisas, com colegas de profissão e com as transformações do mundo do trabalho. A EPT, por estar diretamente ligada às mudanças tecnológicas e sociais, exige professores em permanente atualização. Pretendo, portanto, investir em cursos, leituras e projetos que me permitam renovar práticas e manter vivo o compromisso com a educação de qualidade.

Ao articular minha trajetória com esses referenciais, percebo que minha atuação na

EPT será marcada por um duplo compromisso: de um lado, oferecer aos estudantes ferramentas concretas para sua inserção profissional; de outro, garantir que essa formação não seja alienante, mas cidadã. Esse equilíbrio, embora desafiador, é o que dá sentido à docência. Minha história pessoal, atravessada pelo reconhecimento da importância da escola pública e pela escolha consciente de aprofundar estudos em direitos humanos, me impulsiona a assumir essa responsabilidade. Quero que minha atuação seja memória viva de que a educação pode transformar vidas, não apenas abrindo portas para o mercado, mas sobretudo fortalecendo sujeitos em sua dignidade e em sua humanidade.

Ao pensar na continuidade da minha atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), percebo cada vez mais o quanto minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional se entrelaça com as demandas de um campo educacional que não é apenas técnico, mas profundamente social. A EPT exige de mim, como futuro docente, uma postura que vá além da mera transmissão de conteúdos: ela demanda compromisso com a transformação social, com a inclusão e com a formação cidadã. Esse entendimento amadureceu em mim ao longo da minha formação, mas se fortaleceu especialmente quando me vi diante da necessidade de relacionar meu campo de formação em Letras, com ênfase no ensino de língua inglesa, às exigências de um mundo globalizado que, ao mesmo tempo em que valoriza o inglês como língua de comunicação, pode utilizá-lo como barreira de exclusão.

Em meu percurso acadêmico, aprendi que ser professor na EPT é assumir um papel social que ultrapassa os limites da sala de aula. A escola profissional é, antes de tudo, espaço de encontro entre diferentes trajetórias de vida. Os estudantes que nela ingressam carregam histórias marcadas por desigualdades sociais, étnicas, culturais e de gênero. Reconhecer essa pluralidade significa reconhecer que meu papel, como docente, é ser mediador de culturas, identidades e expectativas. Assim, meu compromisso não se restringe a ensinar conteúdos, mas a construir pontes entre os saberes técnicos e científicos e a realidade concreta dos sujeitos que ali se encontram.

Desse modo, considero que minha formação em Educação em Direitos Humanos foi fundamental para compreender que o professor da EPT deve ser agente de inclusão. Como defende Candau (2012), a educação em direitos humanos deve permear todas as práticas escolares, não apenas como conteúdo, mas como princípio orientador das relações pedagógicas. Esse princípio me inspira a projetar minha prática como docente de inglês de modo que cada estudante seja reconhecido como sujeito de direitos, valorizando sua

dignidade, suas identidades e suas capacidades. Quero que minha sala de aula seja espaço em que a língua inglesa não seja instrumento de exclusão, mas de empoderamento.

Por outro lado, o papel social do professor da EPT também envolve enfrentar as tensões estruturais que atravessam a educação profissional no Brasil. Historicamente, esse campo foi marcado pela Hesitação entre preparar mão de obra para o mercado e formar cidadãos críticos. Como já analisei em etapas anteriores da minha formação, políticas como o Pronatec buscaram ampliar o acesso, mas nem sempre garantiram a qualidade e a formação integral dos estudantes. Já os Institutos Federais representam avanço importante ao propor currículo integrado, articulando trabalho, ciência e cultura. Como docente, pretendo me posicionar de forma crítica diante dessas políticas, aproveitando suas potencialidades, mas sem deixar de questionar seus limites. Quero, sobretudo, que minha prática seja coerente com a ideia de que a EPT deve preparar não apenas para o emprego, mas para a vida cidadã.

É nesse ponto que se insere a questão da internacionalização e da globalização do ensino de inglês na EPT. Minha experiência acadêmica me mostrou que, no imaginário social, o inglês é frequentemente associado ao sucesso profissional, à ascensão social e à mobilidade internacional. De fato, a globalização tornou o inglês um idioma quase indispensável em várias áreas do trabalho e da ciência. No entanto, como lembra Rajagopalan (2005), essa centralidade da língua inglesa não é neutra, mas resultado de relações de poder, de processos de colonialidade e de interesses econômicos. Ao reconhecer isso, entendo que minha prática docente deve assumir o inglês não apenas como requisito técnico, mas como espaço de reflexão crítica sobre desigualdades globais.

Durante meus estágios, percebi que muitos estudantes internalizam a ideia de que o inglês é uma língua inacessível, reservada às elites. Essa percepção, além de injusta, gera exclusão e desmotivação. Minha formação em Direitos Humanos reforçou a necessidade de enfrentar esse desafio pedagógico: mostrar aos estudantes que o inglês não é privilégio, mas direito. Quero desenvolver práticas que desnaturalizem a ideia de que a língua estrangeira é inalcançável, demonstrando que ela pode ser aprendida a partir das experiências e repertórios dos próprios alunos. Essa concepção se aproxima de Jenkins (2015), que discute o conceito de *Global Englishes*, defendendo que o inglês deve ser compreendido em suas múltiplas formas, como língua plural e global, e não como propriedade de poucos.

Essa visão implica também repensar metodologias. Na minha prática futura, quero privilegiar abordagens que valorizem a participação ativa dos estudantes, integrando suas

vivências ao processo de aprendizagem. Ao invés de centrar o ensino apenas em estruturas gramaticais, pretendo propor atividades que relacionem o inglês a situações reais, tanto do mundo do trabalho quanto da vida social. Essa postura se conecta ao que Pennycook (2017) chama de pedagogia crítica das línguas, que entende o ensino como prática de problematização e emancipação. Na EPT, isso significa que o inglês pode ser trabalhado como ferramenta de inserção profissional, mas também como recurso para compreender e intervir em questões sociais mais amplas.

O professor da EPT, nesse cenário, precisa assumir papel de mediador cultural e social. Não basta dominar conteúdos ou metodologias; é preciso compreender os contextos de vida dos estudantes e ajudá-los a relacionar a formação técnica às suas identidades e projetos de vida. Esse aspecto ficou claro para mim quando participei de atividades escolares que integravam língua estrangeira e conteúdos técnicos, mostrando aos estudantes a utilidade prática do inglês em manuais, softwares e documentos. Vi de perto o quanto isso aumentava o engajamento e a autoestima dos alunos, que percebiam a língua como parte de sua formação profissional e não como obstáculo.

Ao mesmo tempo, não posso ignorar que minha prática docente ocorrerá em um contexto marcado pela precarização do trabalho docente e pela pressão de resultados imediatos. Como lembra Frigotto (2013), a crise estrutural do trabalho impacta diretamente a educação, reduzindo-a muitas vezes a treinamento de competências úteis ao capital. Esse risco é real na EPT e, como professor, preciso resistir a ele, reafirmando o caráter emancipatório da educação. Isso significa planejar aulas que dialoguem com o mercado, mas que não se limitem a ele, estimulando os estudantes a pensar criticamente sobre o mundo em que vivem e sobre seu papel nele.

A globalização do ensino de inglês também traz desafios específicos. Muitas vezes, os currículos da EPT incorporam materiais didáticos produzidos em contextos estrangeiros, sem considerar a realidade brasileira. Essa prática, além de descontextualizar o ensino, pode reforçar dependências culturais. Minha intenção, como docente, é adaptar criticamente esses materiais, incorporando conteúdos que façam sentido para os estudantes e que valorizem sua cultura e sua realidade. Ao mesmo tempo, quero explorar os recursos da globalização de forma positiva, promovendo o contato com diferentes culturas e perspectivas, ampliando horizontes e fortalecendo a identidade dos alunos como cidadãos globais.

No campo das políticas públicas, reconheço que a internacionalização da educação

vem sendo pauta recorrente, especialmente nos Institutos Federais, que têm buscado parcerias com instituições estrangeiras. Essas iniciativas representam oportunidades importantes, mas também trazem riscos de subordinação a agendas externas. Minha prática docente pretende dialogar criticamente com essas iniciativas, mostrando aos estudantes que participar de programas de mobilidade ou de projetos internacionais é oportunidade de aprendizado, mas não deve ser visto como única via de valorização profissional. Quero reforçar que o inglês pode abrir portas para o mundo, mas que seu valor maior está em permitir que os estudantes dialoguem com diferentes realidades e ampliem suas formas de compreensão.

Outro aspecto fundamental da minha futura atuação é o compromisso com a avaliação formativa. Durante minha formação, aprendi que avaliar deve ser processo de diálogo e de construção, e não apenas de verificação de erros. Quero que minhas avaliações em inglês na EPT sejam instrumentos para que os estudantes percebam seus avanços e reflitam sobre suas dificuldades, construindo caminhos de superação. Essa postura é coerente com Luckesi (2011), que defende uma avaliação emancipatória, centrada no desenvolvimento integral do estudante. Acredito que, ao adotar essa prática, contribuirei para quebrar a ideia de que a língua estrangeira é barreira intransponível, mostrando que todos podem avançar, desde que tenham apoio e condições adequadas.

Também reconheço que a EPT é espaço de diversidade, onde convivem estudantes de diferentes faixas etárias, origens sociais, identidades culturais e expectativas de vida. Essa diversidade exige de mim sensibilidade e flexibilidade. Quero que minha prática valorize a pluralidade, oferecendo oportunidades diferenciadas para que cada estudante aprenda em seu ritmo e de acordo com suas necessidades. Isso implica adotar metodologias ativas, integrando recursos digitais, trabalhos em grupo, projetos interdisciplinares e atividades que incentivem a autonomia. Essa perspectiva se inspira em autores como Dayrell (2007), que entende a escola como espaço sociocultural de formação de identidades.

Por fim, acredito que meu papel na EPT é também contribuir para a construção de um ambiente escolar democrático e participativo. A escola só será espaço de aprendizagem se também for espaço de dignidade. Quero que minha sala de aula, e a instituição em que atuar, sejam lugares em que cada estudante se sinta respeitado e valorizado. Minha formação em Direitos Humanos me ensinou que a docência é prática ética, e não apenas técnica. É com esse compromisso que pretendo trilhar minha atuação: ser professor que ensina inglês, mas, sobretudo, que contribui para formar cidadãos conscientes, críticos e solidários.

Discussão das temáticas das disciplinas

Ao longo da minha formação no curso de especialização, pude perceber que cada disciplina cursada contribuiu não apenas para o meu amadurecimento acadêmico, mas também para a constituição da identidade docente que hoje vislumbro exercer na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A construção desta trajetória foi profundamente marcada pelas reflexões que os componentes curriculares suscitaram, permitindo que eu relacionasse as teorias estudadas à minha própria experiência de vida e ao meu projeto profissional. A análise das disciplinas aqui discutidas – Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos I e II, Práticas educativas na EJA-EPT: teorias e didáticas e A docência na EPT: contingências históricas e práticas inspiradoras – mostra que todas convergiram para a compreensão crítica da Duplicidade entre a visão mercadológica e a perspectiva emancipatória do ensino, tema central do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao iniciar o estudo de Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos I, percebi o quanto a relação entre trabalho e educação é histórica e carregada de tensões. Essa disciplina me possibilitou compreender que o trabalho, em uma perspectiva ontológica, não deve ser reduzido à atividade produtiva destinada ao mercado, mas deve ser entendido como categoria fundante da existência humana, conforme nos lembra Saviani (2007). Essa visão dialoga diretamente com a temática do meu TCC, pois, ao refletir sobre o ensino de inglês na EPT, percebo que a língua estrangeira muitas vezes é tratada apenas como exigência mercadológica. Minha aprendizagem nessa disciplina reforçou que minha atuação como professor deve resistir a essa lógica, reafirmando a centralidade da formação humana. O estudo dos fundamentos teóricos me levou a pensar em como a prática docente pode transformar a sala de aula em espaço de emancipação e não de reprodução de desigualdades.

Na sequência, Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos II aprofundou esse debate, trazendo a historicidade da EPT no Brasil e suas contradições estruturais. Foi nessa disciplina que pude entender como o sistema educacional brasileiro consolidou uma Dicotomia histórica entre formação geral e formação profissional, como analisa Kuenzer (2013). Ao refletir sobre essa trajetória, percebi que meu tema de pesquisa se insere nesse dilema: o ensino de inglês ora é visto como formação cultural e humanística, ora como competência instrumental para o mercado. Essa percepção foi fundamental para meu amadurecimento acadêmico, pois me fez compreender que a minha prática docente deve ser capaz de articular essas dimensões, sem perder de vista o horizonte de formação cidadã. Essa

disciplina também foi significativa porque me mostrou que a construção de uma prática crítica exige compreender o passado e os condicionantes que estruturam a educação brasileira.

As discussões em torno da disciplina Práticas educativas na EJA-EPT: teorias e didáticas foram especialmente relevantes para mim, porque trouxeram à tona a importância de se considerar os sujeitos concretos que frequentam a EPT. Nela, compreendi melhor as especificidades da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica, que acolhe estudantes com trajetórias diversas, muitas vezes marcadas pela exclusão escolar. Essa disciplina me fez refletir sobre como o ensino de inglês pode ser ressignificado nesse contexto: não como obstáculo, mas como oportunidade de empoderamento. Como defende Arroyo (2017), a EJA deve reconhecer e valorizar as experiências de vida dos estudantes, transformando-as em ponto de partida para a construção de novos saberes. Essa compreensão foi transformadora para minha visão docente, pois reforçou a necessidade de metodologias inclusivas, que respeitem os tempos e os modos de aprendizagem de cada estudante. No caso do ensino de inglês, isso significa construir práticas que dialoguem com a realidade dos alunos e que mostrem a utilidade da língua para seus projetos de vida.

A disciplina A docência na EPT: contingências históricas e práticas inspiradoras trouxe outro elemento decisivo: a centralidade da prática docente como espaço de resistência e criação. Nela, pude compreender que ser professor da EPT é assumir um compromisso ético e político, consciente de que a escola está atravessada por contradições sociais. Essa disciplina me inspirou a olhar para experiências docentes que conseguiram, apesar das dificuldades, construir práticas transformadoras. Foi nesse momento que percebi, de forma mais clara, que minha trajetória pessoal, marcada pela valorização da educação como direito, me aproxima desse projeto de docência crítica. Como destaca Nóvoa (1992), a identidade docente se constrói em diálogo com práticas e reflexões coletivas, e essa disciplina me ajudou a consolidar a ideia de que minha formação não termina com o curso, mas deve continuar em constante movimento.

Em todas essas disciplinas, não encontrei dificuldades que pudessem comprometer meu percurso, mas enfrentei desafios intelectuais que me exigiram esforço e dedicação. A cada leitura, a cada discussão e a cada produção textual, senti que minha compreensão sobre a EPT se ampliava. O aprendizado mais significativo foi perceber que a educação profissional não pode ser pensada de forma isolada, mas em constante diálogo com o trabalho, com a

cultura, com os direitos humanos e com a cidadania. Esse aprendizado se articula diretamente com a temática do meu TCC, porque a visão mercadológica do ensino de inglês ignora essa complexidade, enquanto a visão profissionalizante, quando pensada de forma crítica, pode contribuir para a formação integral dos sujeitos.

Outro ponto que merece destaque é o impacto social e educacional das discussões que vivenciei nessas disciplinas. Ao relacionar trabalho e educação, historicidade e práticas docentes, percebi que meu papel como professor da EPT será contribuir para a superação das desigualdades educacionais. A EPT, quando reduzida a treinamento de mão de obra, reforça exclusões; mas quando articulada a uma formação humanística, pode ser espaço de inclusão e de emancipação. Essa consciência impacta diretamente minha visão de prática pedagógica, pois quero que meu ensino de inglês seja meio de acesso, não de exclusão. Como defende Freire (1996), ensinar exige reconhecer o aluno como sujeito histórico, capaz de intervir no mundo.

As experiências mais significativas que vivenciei nas disciplinas foram aquelas em que pude relacionar as teorias à minha própria história e aos contextos escolares que observei. Recordo, por exemplo, o impacto de ler autores que denunciavam a Duplicidade estrutural da educação brasileira e, ao mesmo tempo, perceber como essa Dissociação se expressava no modo como o inglês é trabalhado nas escolas técnicas. Esse reconhecimento me deu clareza de que meu TCC não é apenas uma pesquisa acadêmica, mas também um projeto de vida, pois me compromete a construir práticas pedagógicas que façam diferença na vida dos estudantes.

A contribuição dessas disciplinas para minha prática profissional é, portanto, inestimável. Elas me deram os fundamentos teóricos para compreender as contradições da EPT, as ferramentas metodológicas para pensar práticas inclusivas e o estímulo ético para assumir a docência como compromisso social. Hoje, percebo que a docência na EPT não é apenas escolha de carreira, mas responsabilidade com a construção de uma sociedade mais justa. O ensino de inglês, dentro dessa perspectiva, deve ser ressignificado como prática que une formação técnica e formação cidadã, rompendo com visões reducionistas e construindo horizontes emancipatórios.

Por fim, ao articular os conteúdos trabalhados nas disciplinas com a temática do meu TCC, percebo que todos os conceitos estudados convergem para a mesma ideia: a educação profissional só terá sentido pleno quando superar a Ambivalência entre mercado e cidadania.

O inglês, nesse contexto, é apenas um exemplo concreto dessa tensão, mas sua análise permite iluminar os dilemas mais amplos da EPT. Minha formação, fortalecida por essas disciplinas, me prepara para atuar como docente que não se limita a ensinar regras gramaticais ou vocabulário técnico, mas que busca formar sujeitos críticos, capazes de usar a língua estrangeira como ferramenta para sua inserção profissional e para sua participação cidadã. Esse é o compromisso que carrego comigo e que pretendo levar adiante em minha atuação profissional.

Ao retomar as reflexões construídas a partir das disciplinas que marcaram meu percurso nesta especialização, sinto que cada uma delas foi um elo na consolidação da minha identidade docente voltada para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O aprofundamento das leituras, os diálogos estabelecidos em sala de aula e as práticas que tive a oportunidade de observar e elaborar durante o curso foram fundamentais para que eu compreendesse de forma mais ampla a complexidade da EPT. Este processo também reforçou a pertinência da temática do meu Trabalho de Conclusão de Curso, que discute a Alternância entre a visão mercadológica e a perspectiva profissionalizante do ensino de língua inglesa na formação cívico-humanitária do indivíduo brasileiro.

Ao refletir novamente sobre Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos I, percebo como essa disciplina me ajudou a ressignificar a própria noção de trabalho em minha trajetória acadêmica e profissional. Não se tratou apenas de compreender teoricamente a centralidade do trabalho como categoria fundante da vida social, mas de perceber, em minha experiência concreta, como o trabalho se relaciona à educação. A leitura de Saviani (2007) me marcou profundamente ao apresentar que a educação, enquanto mediação para a humanização, não pode ser separada da dimensão ontológica do trabalho. Isso foi fundamental para que eu compreendesse que a docência na EPT, especialmente no ensino de língua inglesa, precisa ser concebida como trabalho educativo que não se limita a preparar para funções específicas, mas que contribui para a formação integral. Essa consciência é o que me motiva a buscar práticas pedagógicas que deem ao estudante a possibilidade de se enxergar como sujeito histórico e não apenas como mão de obra para o mercado.

Em Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos II, a abordagem histórica sobre a constituição da EPT me fez compreender que a educação profissional brasileira foi construída sob o signo da alternância. Essa percepção, ainda que já estivesse presente em minha experiência como estudante da escola pública, foi aprofundada pela leitura crítica de

Kuenzer (2013), que mostra como, ao longo do século XX, se consolidou a separação entre uma educação de qualidade para as elites e uma formação voltada apenas para atender às demandas imediatas do mercado para as classes populares. Essa alternância ainda está presente quando observamos o modo como a língua inglesa é tratada na EPT: ora como instrumento de inclusão, ora como barreira de exclusão. Essa disciplina, portanto, foi essencial para que eu reconhecesse o peso histórico que carrego ao entrar em sala de aula como professor. Percebi que minha prática pedagógica precisa se contrapor às tendências que reduzem o inglês a ferramenta mercadológica, ressignificando-o como componente da formação cidadã.

A disciplina Práticas educativas na EJA-EPT: teorias e didáticas foi talvez uma das que mais ampliaram minha sensibilidade docente. Foi nela que compreendi a importância de enxergar os estudantes não apenas como aprendizes, mas como sujeitos de direitos que trazem consigo experiências de vida, saberes prévios e histórias de luta. Ao entrar em contato com textos de Arroyo (2017), pude perceber que a EJA não é espaço de “deficiências”, mas de potencialidades. Essa perspectiva ressignificou minhas concepções sobre o ensino de inglês: se antes poderia pensar a língua estrangeira apenas como dificuldade para os estudantes, hoje entendo que ela pode ser ponte para reconhecer suas trajetórias, conectando-os a novas possibilidades culturais e profissionais. Como docente, pretendo trazer para a sala de aula experiências que valorizem o repertório dos alunos, mostrando que o inglês pode ser apropriado de forma crítica e criativa, sem que ele seja encarado como privilégio distante.

Já em A docência na EPT: contingências históricas e práticas inspiradoras, encontrei um espaço de reflexão sobre minha própria identidade como educador. Ao analisar exemplos de práticas docentes inovadoras e críticas, percebi que não há um único caminho para atuar na EPT, mas múltiplas possibilidades, todas elas atravessadas por contingências históricas. Essa disciplina me ajudou a entender que a docência na EPT é prática social marcada pela contradição: ao mesmo tempo em que sofre pressões para atender a demandas mercadológicas, ela pode se tornar espaço de emancipação e resistência. Inspirado em Nóvoa (1992), compreendi que minha identidade docente não está pronta, mas em constante construção, e que cada experiência em sala de aula, cada desafio enfrentado e cada estudante com quem interagir contribuirão para moldar meu percurso. Esse aprendizado me deu tranquilidade para reconhecer que não preciso ter todas as respostas, mas devo estar aberto a construir práticas em diálogo com meus estudantes.

Ao aprofundar a discussão sobre essas disciplinas, consigo identificar com mais clareza como elas se articulam com a temática do meu TCC. Todas, de algum modo, me ajudaram a compreender que o ensino de inglês na EPT está inserido em uma disputa entre duas visões de educação: a que reduz a escola à preparação para o mercado e a que a compreende como espaço de formação cidadã. Essa disputa não é apenas teórica; ela se manifesta no cotidiano escolar, nas políticas públicas, nos materiais didáticos e nas expectativas dos estudantes. Ao me deparar com essa realidade, percebo que minha formação não foi apenas acadêmica, mas também ética: aprendi que minha atuação profissional precisa ser coerente com o compromisso de transformar a escola em espaço de inclusão, respeito e emancipação.

A relevância dessa temática para a EPT é evidente. O inglês, como língua global, é frequentemente usado como critério de seleção social, excluindo os que não tiveram oportunidade de aprendê-lo em contextos privilegiados. Ao trazer essa discussão para a EPT, aponto para a necessidade de romper com esse ciclo de exclusão, mostrando que a aprendizagem da língua estrangeira pode ser acessível e significativa para todos. Isso se conecta diretamente com minha realidade concreta: nas experiências que tive em estágios e observações escolares, percebi a insegurança de muitos alunos diante do inglês, bem como a falta de estratégias pedagógicas que considerassem seus contextos. Essa vivência reforça em mim a convicção de que a docência na EPT precisa assumir o desafio de democratizar o acesso a esse conhecimento, ressignificando a língua estrangeira como direito e não como privilégio.

Ao refletir sobre minha formação, percebo que essas disciplinas também dialogaram com minhas próprias inquietações. Sempre me perguntei por que o inglês parecia tão distante da realidade de muitos estudantes brasileiros, especialmente aqueles da escola pública. Foi por meio dessas reflexões acadêmicas que compreendi que essa distância não é natural, mas resultado de escolhas políticas e de um sistema educacional que historicamente reproduziu desigualdades. Reconhecer isso foi fundamental para transformar minha inquietação em projeto pedagógico: quero atuar de forma que o inglês não seja barreira, mas ferramenta de inclusão. Essa postura reflete diretamente os aprendizados que obtive nas disciplinas, que me mostraram que a educação, quando comprometida com os direitos humanos, pode de fato contribuir para a superação de desigualdades.

O impacto social e educacional dessa discussão é profundo. Se o ensino de inglês na

EPT continuar sendo tratado apenas como exigência mercadológica, ele reforçará exclusões, pois atenderá apenas àqueles que já possuem capital cultural acumulado. Mas se for ressignificado como parte da formação cidadã, poderá abrir novas perspectivas de vida para milhares de estudantes. Essa é a responsabilidade que carrego comigo ao pensar minha atuação docente: ser agente de democratização do conhecimento, comprometido com a justiça social. Essa consciência não nasceu apenas da leitura de textos teóricos, mas também das experiências práticas que tive durante o curso, em que percebi o potencial transformador da educação quando conduzida com sensibilidade e compromisso ético.

Assim, as disciplinas cursadas não apenas me forneceram referenciais teóricos, mas também me ajudaram a construir uma prática docente comprometida. Em Trabalho-Educação I e II, aprendi a compreender a relação entre trabalho e educação de forma crítica e histórica; em Práticas educativas na EJA-EPT, aprendi a valorizar os sujeitos concretos e suas experiências; e em A docência na EPT, compreendi que minha identidade docente será construída em diálogo com as práticas e com os desafios do cotidiano. Todas essas aprendizagens convergem para minha temática de pesquisa, mostrando que o inglês pode ser tanto barreira quanto oportunidade, dependendo de como é trabalhado na EPT.

Essa articulação entre disciplinas e minha trajetória reforça a convicção de que o ensino de língua inglesa na EPT não deve ser reduzido à lógica mercadológica. Ao contrário, precisa ser ressignificado como prática de emancipação, capaz de formar sujeitos que, além de estarem preparados para o mundo do trabalho, também possam exercer plenamente sua cidadania. Essa é a contribuição que espero dar à EPT com minha futura atuação, e é também a marca que as disciplinas deixaram em minha formação: o compromisso com uma docência crítica, inclusiva e transformadora.

Ao expandir minhas reflexões sobre as disciplinas cursadas, percebo o quanto elas se entrelaçam com a minha trajetória e com o desafio de compreender a EPT em sua complexidade. O mergulho em cada um desses componentes curriculares não se restringiu ao aprendizado de conceitos, mas foi um exercício de articulação entre a crítica às estruturas sociais e a construção de práticas pedagógicas significativas. Foi nesse diálogo entre a teoria e a experiência concreta que percebi que minha formação docente não pode ser fragmentada: ela precisa articular a dimensão política da educação com a dimensão prática do ensinar. Essa percepção foi amadurecendo em mim ao longo das disciplinas e se conecta de forma direta à minha temática de pesquisa, que analisa a alternância entre a visão mercadológica e o ensino

profissionalizante da língua inglesa na formação cívico-humanitária do estudante brasileiro.

Quando revisito Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos I, reconheço que essa disciplina foi o alicerce que me permitiu compreender o trabalho como princípio educativo. Entender, a partir de Saviani, que o trabalho não se reduz à atividade produtiva, mas é categoria ontológica fundante da existência humana, fez com que eu enxergasse a docência como forma de trabalho que humaniza. Esse aprendizado não foi apenas teórico; ele provocou em mim uma mudança de postura. Se, em alguns momentos, eu ainda concebia o ensino de inglês na EPT como ferramenta instrumental, hoje percebo que cada aula pode ser espaço de formação integral, de desenvolvimento de capacidades críticas e de emancipação. Essa compreensão fortalece meu compromisso em resistir às pressões que tentam reduzir o ensino de línguas a mero atendimento às demandas do mercado.

O aprofundamento proporcionado por Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos II ampliou ainda mais essa visão ao revelar a historicidade da duplicidade estrutural da educação brasileira. Ao estudar os marcos históricos da EPT, compreendi como a lógica da separação entre formação geral e formação profissional se enraizou em nosso sistema educacional. Essa constatação foi incômoda, mas necessária, pois me fez enxergar que a exclusão vivida por tantos estudantes não é resultado de falta individual, mas de estruturas sociais desiguais. Essa disciplina me ensinou que a docência crítica não pode se limitar ao espaço da sala de aula; ela precisa dialogar com o contexto histórico, compreender as políticas públicas e se posicionar frente a elas. Por isso, ao pensar o ensino de inglês, não posso ignorar que sua presença no currículo muitas vezes responde a interesses mercadológicos. Cabe a mim, como futuro docente, ressignificar esse espaço, transformando a língua em instrumento de acesso ao conhecimento, à cultura e à cidadania.

A disciplina Práticas educativas na EJA-EPT: teorias e didáticas trouxe a dimensão humana dessa discussão. Ao entrar em contato com autores que valorizam a experiência dos estudantes da EJA, percebi que a educação precisa partir da realidade concreta dos sujeitos. Essa disciplina me marcou porque mostrou que a EPT não é composta por alunos homogêneos, mas por pessoas que carregam histórias diversas, muitas vezes marcadas pela exclusão. Ao refletir sobre isso, percebi que o ensino de inglês na EJA-EPT precisa ser reinventado: não pode reproduzir modelos prontos, mas deve partir da vida dos estudantes, de seus interesses e de seus projetos. Essa disciplina reforçou em mim a convicção de que a docência é também prática de acolhimento e reconhecimento. O inglês, nesse contexto, pode

ser tanto barreira quanto oportunidade; minha responsabilidade é fazer com que ele seja oportunidade.

Em A docência na EPT: contingências históricas e práticas inspiradoras, pude compreender que minha formação não se completa apenas com a aquisição de teorias, mas com a construção da identidade docente em diálogo com a prática e com as contingências do tempo histórico. Essa disciplina me inspirou a olhar para professores que, mesmo diante de condições adversas, conseguiram criar práticas inovadoras e emancipadoras. Foi nesse momento que percebi que ser docente na EPT significa assumir papel de resistência e criação. Reconhecer que não existe docência neutra, mas sempre situada em um contexto político e social, foi um dos maiores aprendizados que levo desse percurso. Hoje sei que minha prática será atravessada por pressões mercadológicas, por limitações institucionais e por desafios concretos, mas também sei que ela pode ser espaço de transformação. Essa consciência dá sentido ao meu projeto de atuar na EPT com compromisso ético e crítico.

Ao articular essas disciplinas, percebo que elas me permitiram construir uma visão integrada da EPT, em que a crítica às estruturas sociais se alia à busca por práticas pedagógicas inclusivas. Essa integração se reflete na minha temática de pesquisa, pois discutir a duplicidade entre mercado e cidadania no ensino de inglês é, ao mesmo tempo, analisar a lógica estrutural da educação e pensar em metodologias concretas de sala de aula. Esse movimento entre crítica e prática foi um dos maiores ganhos que tive no curso, pois me mostrou que a teoria não é algo distante, mas ferramenta para interpretar e transformar a realidade.

Nas reflexões mais políticas, aprendi que a EPT carrega contradições históricas que precisam ser enfrentadas. Mas também aprendi, nas reflexões pedagógicas, que a docência pode ser espaço de resistência e de construção de alternativas. Essa dupla perspectiva se tornou marca da minha formação: olhar criticamente para as estruturas, mas não perder a esperança de que, no cotidiano da sala de aula, é possível fazer diferença. Esse é o compromisso que carrego comigo: atuar como professor que, ao mesmo tempo, compreende a EPT em sua dimensão histórica e política e constrói práticas pedagógicas que valorizem os estudantes como sujeitos de direitos.

Ao aprofundar a reflexão sobre as disciplinas que compuseram meu percurso formativo, percebo que um dos pontos mais significativos que emergiu desse processo foi o papel desempenhado pelo currículo e pelas práticas avaliativas na EPT. Se, em um primeiro

momento, eu compreendia currículo como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, a especialização me mostrou que ele é, antes de tudo, uma construção social e política. Esse aprendizado atravessou todas as disciplinas, mas ganhou contornos mais nítidos ao relacionar os fundamentos de trabalho-educação com as práticas pedagógicas concretas. Aprendi que o currículo não é neutro; ele expressa interesses, visões de mundo e projetos de sociedade. Essa constatação me levou a refletir sobre o modo como o inglês é incluído nos currículos da EPT: muitas vezes como disciplina instrumental, sem diálogo com a formação integral, servindo apenas às demandas de empregabilidade. Essa visão reducionista reforça a dimensão mercadológica que busco problematizar em meu TCC.

Durante os debates de Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos I e II, percebi que o currículo na EPT é atravessado pela duplicidade histórica entre formação para o mercado e formação para a cidadania. Ao compreender esse processo, entendi que minha futura atuação como docente exige questionar os currículos estabelecidos, propondo práticas que os ressignifiquem a partir da realidade dos estudantes. Essa compreensão foi fortalecida pelas leituras que apontam para a necessidade de integrar trabalho, ciência, cultura e tecnologia de forma orgânica (KUENZER, 2013). Isso significa que o inglês, quando tratado apenas como habilidade para entrevistas de emprego ou leitura de manuais, perde sua potência formativa. Meu compromisso será utilizá-lo como ponte para ampliar horizontes culturais, fortalecer identidades e possibilitar inserção crítica no mundo globalizado.

As práticas avaliativas, por sua vez, apareceram em várias disciplinas como dimensão central da docência. Em minha experiência como estudante, muitas vezes vi a avaliação funcionar como instrumento de exclusão, capaz de desmotivar e marginalizar aqueles que não correspondiam a padrões pré-estabelecidos. Ao longo do curso, aprendi que a avaliação deve ser processo de acompanhamento, diálogo e incentivo. Essa concepção, defendida por Luckesi (2011), ressoou em mim de maneira profunda, pois me fez compreender que a avaliação pode ser também espaço de inclusão e reconhecimento. Nas disciplinas, especialmente ao discutir a EJA-EPT, percebi que avaliar esses estudantes exige considerar suas trajetórias, suas dificuldades e seus avanços. Isso me inspira a planejar avaliações em inglês que não sejam meramente classificatórias, mas que permitam ao aluno reconhecer sua evolução e se sentir capaz de aprender. Pretendo adotar instrumentos variados, projetos, trabalhos em grupo, autoavaliações, que estimulem a autonomia e a autoconfiança, rompendo com a lógica da exclusão.

Essa discussão se articula diretamente com a temática dos Direitos Humanos. Ao pensar currículo e avaliação, compreendo que eles são também espaços de garantia (ou negação) de direitos. A inclusão do inglês no currículo da EPT, quando feita de forma crítica, pode garantir o direito ao acesso a uma língua global; mas quando reduzida a exigências mercadológicas, pode reforçar exclusões. Da mesma forma, a avaliação, quando centrada apenas em erros, pode negar o direito à aprendizagem, mas quando pensada como processo formativo, pode fortalecer a dignidade dos estudantes. Essa consciência foi fortalecida pela disciplina Práticas educativas na EJA-EPT, em que ficou evidente que os estudantes jovens e adultos muitas vezes carregam marcas de fracasso escolar. Nesse contexto, o professor precisa assumir postura inclusiva, garantindo que currículo e avaliação sejam instrumentos de acolhimento e não de exclusão.

Ao analisar de forma mais detalhada, percebo que todas as disciplinas me ajudaram a articular currículo, avaliação, direitos humanos e ensino de línguas. Em Trabalho-Educação I e II, compreendi que currículo é construção histórica vinculada a interesses de classe; em Práticas educativas na EJA-EPT, percebi que avaliação precisa considerar sujeitos concretos e respeitar suas trajetórias; e em A docência na EPT, entendi que a construção da identidade docente envolve ressignificar currículo e avaliação a partir da prática crítica. Essas aprendizagens me mostraram que, ao assumir o ensino de inglês na EPT, não estarei apenas lecionando uma disciplina, mas atuando em um espaços de tensões que exige consciência política e sensibilidade pedagógica.

A conexão com minha temática de TCC é evidente. A visão mercadológica tende a orientar o currículo de inglês apenas para o mercado, reduzindo-o a treinamento. Já a visão profissionalizante crítica o enxerga como oportunidade de ampliar horizontes, de formar cidadãos conscientes de seu lugar no mundo. Minha formação, enriquecida pelas disciplinas, me leva a escolher este segundo caminho. Quero que minhas práticas curriculares e avaliativas estejam alinhadas à defesa dos direitos humanos, promovendo inclusão, valorizando diversidades e garantindo que todos os estudantes possam se sentir capazes de aprender e se desenvolver.

Esse compromisso se fortaleceu quando percebi, nas leituras de Candau (2012), que a educação em direitos humanos não é apenas um tema a ser ensinado, mas um princípio a ser vivido em todas as dimensões da prática pedagógica. Isso significa que currículo e avaliação precisam ser permeados por valores de respeito, igualdade e dignidade. No ensino de inglês,

isso implica reconhecer e valorizar as diferentes formas de falar, os repertórios culturais dos estudantes e suas histórias de vida. Quero que meus alunos compreendam que a língua inglesa não pertence a um grupo privilegiado, mas é um recurso que pode ser apropriado de forma crítica por todos.

É nesse horizonte que as discussões desenvolvidas ao longo da formação passam a exigir um deslocamento do plano teórico para o plano das práticas pedagógicas concretas, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, em que a permanência dos estudantes e a integração dos saberes se apresentam como desafios centrais da docência.

Nesse contexto, as disciplinas Práticas educativas integradoras na EPT: teorias e didáticas e Práticas educativas para a permanência e êxito discente na EPT: teorias didáticas assumem papel fundamental ao tensionar, no plano das práticas pedagógicas, as reflexões teóricas anteriormente desenvolvidas. Ao compreender as práticas educativas integradoras como princípio estruturante da organização curricular da EPT, passei a reconhecer que o ensino de língua inglesa não pode ser concebido como componente periférico ou meramente instrumental, mas como parte constitutiva de um projeto formativo que articula trabalho, conhecimento, cultura e formação humana. De modo complementar, a discussão sobre permanência e êxito discente evidenciou que o ensino de línguas precisa considerar as trajetórias escolares concretas dos estudantes, frequentemente marcadas por interrupções e desigualdades, de modo a não reproduzir processos de exclusão historicamente produzidos no interior da própria escola. Essas disciplinas, portanto, materializam a crítica à visão mercadológica do ensino de inglês na EPT, ao reafirmar a centralidade de práticas pedagógicas inclusivas e integradoras, comprometidas com a formação cívico-humanitária dos sujeitos e com a garantia do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir este percurso formativo significa, para mim, reconhecer que não sou o mesmo profissional que iniciou essa trajetória. Se, no início, eu compreendia a docência na Educação Profissional e Tecnológica como um campo predominantemente técnico, hoje a entendo como um espaço profundamente político, ético e formativo. O curso não apenas ampliou meus referenciais teóricos, mas transformou meu modo de me perceber como educador da EPT. Passei a compreender que ensinar, especialmente no contexto da formação profissional, implica assumir um compromisso efetivo com a formação integral dos sujeitos e

com a superação das desigualdades historicamente produzidas no interior da própria escola.

O objetivo geral deste trabalho consistiu em investigar, à luz dos documentos que regem a educação brasileira e das discussões teóricas sobre a EPT, como a dicotomia entre a visão mercadológica e a perspectiva profissionalizante do ensino de língua inglesa impacta a formação cívico-humanitária do indivíduo brasileiro. Ao longo da escrita autobiográfica, pude não apenas analisar essa dicotomia em termos conceituais, mas também reconhecê-la em minha própria trajetória formativa e nas experiências vivenciadas ou observadas no contexto educacional. A narrativa permitiu que a investigação deixasse de ser apenas externa e se tornasse também autorreflexiva, revelando como determinadas concepções de ensino foram naturalizadas ao longo do tempo e como puderam ser ressignificadas à luz dos estudos realizados no curso.

A escrita autobiográfica constituiu-se como ferramenta central de aprendizagem. Ao revisitar minha trajetória pessoal e profissional, fui levado a identificar marcas, influências e escolhas que moldaram minha identidade docente. Esse movimento de autorreflexão não se limitou a um exercício memorialístico, mas configurou-se como espaço de análise crítica. Ao confrontar minhas experiências com os referenciais estudados, percebi que muitas práticas anteriormente compreendidas como neutras estavam, na realidade, alinhadas a perspectivas mercadológicas ou reducionistas da formação profissional. O exercício de narrar e interpretar minha própria história permitiu-me deslocar o olhar, problematizar concepções internalizadas e reconstruir minha compreensão acerca do papel do professor na EPT.

O curso impactou profundamente minha identidade profissional ao evidenciar que a docência na Educação Profissional e Tecnológica não pode ser dissociada das dimensões sociais, políticas e culturais que atravessam o mundo do trabalho. Compreendi que atuar na EPT exige reconhecer o estudante como sujeito histórico, portador de saberes, trajetórias e direitos. Essa percepção altera não apenas a maneira como organizo conteúdos ou planejo aulas, mas redefine o sentido da própria prática docente. Ensinar língua inglesa, nesse contexto, deixa de significar mera transmissão de estruturas linguísticas ou treinamento para o mercado e passa a representar mediação cultural, ampliação de horizontes e possibilidade de inserção crítica em uma sociedade globalizada.

Ao longo do percurso, tornou-se evidente que a alternância entre formação para o mercado e formação para a cidadania não constitui apenas um debate teórico, mas uma tensão concreta que atravessa o cotidiano da EPT. A escrita deste trabalho permitiu-me reconhecer

essa tensão em situações reais, vivenciadas ou observadas, e compreender que minha atuação futura não poderá ser neutra diante dela. Assumir a docência na EPT implica posicionar-me criticamente frente a essa alternância, optando por práticas que priorizem a formação integral, a inclusão e a valorização da diversidade.

Outra transformação significativa refere-se à compreensão do currículo e da avaliação. Se antes eu os percebia predominantemente como instrumentos organizacionais, hoje os compreendo como dispositivos formativos capazes tanto de reproduzir desigualdades quanto de promover inclusão. Essa mudança de perspectiva impacta diretamente minha prática futura, pois me convoca a elaborar propostas pedagógicas que considerem as trajetórias dos estudantes, favoreçam sua permanência e estimulem seu êxito acadêmico. A formação recebida reforçou a necessidade de práticas avaliativas formativas, dialógicas e comprometidas com a aprendizagem significativa.

No que se refere às perspectivas futuras, reconheço que esta formação não se encerra com a conclusão do curso, mas inaugura um compromisso permanente com a reflexão crítica sobre minha prática. Pretendo atuar na EPT buscando integrar o ensino de língua inglesa aos projetos formativos dos cursos, estabelecendo diálogos com as áreas técnicas e com as experiências concretas dos estudantes. Minha expectativa é construir uma prática pedagógica que articule competência linguística e consciência crítica, contribuindo para que os estudantes se reconheçam como sujeitos capazes de interagir em diferentes contextos sociais e profissionais sem abrir mão de sua identidade e de seus direitos.

A tensão entre a formação orientada pelas demandas do mercado e a formação cidadã não deve ser compreendida como um conflito insolúvel no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Pelo contrário, essa tensão pode ser mediada pela atuação reflexiva do docente, especialmente por meio da realização de diagnósticos pedagógicos que considerem as especificidades da turma, o contexto sociocultural dos estudantes e as características institucionais da escola. Nesse processo investigativo, ferramentas de análise estratégica, como a matriz SWOT, podem contribuir para identificar potencialidades, fragilidades, oportunidades e desafios presentes no ambiente educacional. Ao realizar esse tipo de diagnóstico, o professor passa a planejar suas práticas pedagógicas de forma mais contextualizada e adaptável, equilibrando as exigências formativas do mundo do trabalho com o compromisso ético de promover a formação cidadã e crítica dos estudantes.

Assumo, portanto, como compromisso docente emergente deste percurso, a defesa de

uma Educação Profissional e Tecnológica que ultrapasse a lógica estritamente produtivista e reafirme sua função social de formação integral. Comprometo-me a atuar de forma ética, inclusiva e socialmente referenciada, reconhecendo que cada prática pedagógica carrega implicações formativas e políticas. A escrita autobiográfica ensinou-me que a identidade docente é construída em movimento, na relação entre experiência e reflexão. Assim, concluo este trabalho não como ponto final, mas como marco de uma transformação: a passagem de uma compreensão predominantemente técnica da docência para uma compreensão crítica, humanizadora e comprometida com a formação cívico-humanitária dos sujeitos da EPT.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Roberto de. **Educação Profissional e Tecnológica e inclusão social: limites e possibilidades**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- AMORIM, Kátia de Souza. Políticas públicas e ensino de inglês no Brasil: análise crítica da BNCC e suas implicações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 589–613, 2017.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel. A docência como prática social. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1035–1054, 2014.
- ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular: diálogos e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 745–764, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **A docência na EPT: contingências históricas e práticas inspiradoras**. Brasília, DF, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Práticas educativas na EJA-EPT: teorias e didáticas**. Brasília, DF, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos I**. Brasília, DF, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos II**. Brasília, DF, 2024.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos no Brasil: concepções, práticas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: fundamentos e práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 57–73, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, diversidade cultural e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 25–43, 2013.
- CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos: fundamentos, práticas e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 421–441, 2015.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Educação, democracia e direitos humanos: dilemas contemporâneos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 715–732, 2017.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada na educação profissional: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 1337–1356, 2009.

ClAVATTA, Maria. **A formação integrada na educação profissional: escola e trabalho como lugares de memória e identidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Ana Paula Silva da. **Educação em direitos humanos e práticas escolares inclusivas: uma análise crítica**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e formação docente na EPT: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 487–502, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Currículo e políticas públicas na educação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 979–998, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 923–939, 2006.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educação e sociedade: a formação social da escola**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Juliana Alves. **Direitos humanos, educação e cidadania: desafios para a escola pública no Brasil**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectivas de futuro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 348–371, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para a crítica da EPT. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 15–38, 2010.

GIROUX, Henry A. **Teoria e resistência em educação: uma pedagogia para a oposição**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

JENKINS, Jennifer. **Global Englishes and English Language Teaching**. London: Routledge, 2015.

JENKINS, Jennifer. **Global Englishes and English Language Teaching: From International to Transnational**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – University of Southampton, Southampton, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação profissional e tecnológica: dilemas e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 27–42, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação profissional e tecnológica no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 39–57, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio e a educação profissional: dualidade estrutural e inclusão excludente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 91–120, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente curricular e prática social. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 343–367, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo e emancipação: desafios para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 213–229, 2015.

MACHADO, Lucília Regina. **Docência na educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MEIRELES, Mariana Martins de; SOUZA, Elizeu Clementino. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018. Disponível em:
<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4750/47966110>

MENDES, Patrícia Silva. **Docência na EJA-EPT: práticas de resistência e emancipação**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, Ana Paula. **Currículo integrado na Educação Profissional: possibilidades e limites**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa crítica**. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2012.

MOURA, Dante Henrique. **Educação profissional e tecnológica e formação cidadã: uma análise crítica das políticas públicas brasileiras**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 14, n. 68, p. 21–45, 1992.

OLIVEIRA, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos na EPT: práticas inclusivas e desafios pedagógicos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

OLIVEIRA, Ramon de. O papel do professor na educação profissional: mediação entre trabalho e cidadania. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 401–420, 2013.

PACHECO, Eliezer. **Educação profissional: conceitos, história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2012.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. **Autonomia na aprendizagem de línguas: uma abordagem crítica**. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 235–254, 2019.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. **Ensino e aprendizagem de línguas na era digital**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. O ensino de inglês como instrumento de empoderamento. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 59, p. 287–305, 2019.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. 2. ed. London: Routledge, 2017.

PEREIRA, João Marcos. **Trabalho e Educação: fundamentos históricos e desafios contemporâneos da EPT no Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

PESSOA, Rosane Rocha. O ensino de línguas em cursos técnicos: entre o currículo e a prática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 45–66, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAMOS, Marise. A educação profissional e tecnológica no Brasil: entre a formação para o trabalho e a formação para a cidadania. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 67–85, 2014.

SANTOS, Daniela Oliveira. **Avaliação emancipatória na EPT: uma análise das práticas docentes**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

SANTOS, Roberto Luiz. **Políticas públicas e ensino de línguas na EPT: uma análise crítica da implementação da BNCC**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, André Luiz. **O ensino de língua inglesa na educação profissional e tecnológica: perspectivas críticas e inclusivas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Cláudia Maria. **A integração do inglês na educação profissional técnica de nível médio: práticas e desafios**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SILVA, Fabrício Oliveira da. Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–15, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.12960.006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 25–42, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 35–56, 2000.

SOUZA, Mariana Alves de. **Políticas de ensino de inglês e cidadania na educação profissional técnica de nível médio**. 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

TIBBITTS, Felisa. Human rights education: the role of NGOs. **International Review of Education**, Heidelberg, v. 48, n. 3–4, p. 159–171, 2002.

TORRES, Carlos Alberto. **Education and human rights: theoretical developments and practical challenges**. New York: Routledge, 2014.

WARSCHAUER, Mark. The digital divide and social inclusion: connecting the unconnected. **MIT Press Journal of Information Technology & International Development**, v. 9, n. 2, p. 61–74, 2013.

YOUNG, Michael. **O futuro da educação: conhecimento, currículo e o problema da relativização**. Porto Alegre: Artmed, 2007.