

## **ENTRE NARRATIVAS E SABERES: UM ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) E SEUS DESAFIOS**

GRACE ELEONORA MARTINS BRAZ<sup>1</sup>; LIANA BARCELOS PORTO<sup>2</sup>; PATRÍCIA PORTO RAMOS<sup>3</sup>; CRISTHIANNY BENTO BARREIRO<sup>4</sup>

<sup>1</sup>*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – gracenna7308@gmail.com*

<sup>2</sup>*Universidade Federal de Pelotas – lianabarcelosporto@gmail.com*

<sup>3</sup>*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – patriciaramos@ifsul.edu.br*

<sup>4</sup>*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br @ifsul.edu.br*

### **1. INTRODUÇÃO**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) fundou-se como uma modalidade educacional no Brasil, englobando as dimensões: trabalho, ciência e tecnologia (BRASIL, 2008). Entretanto, seu percurso é evidenciado por uma dualidade histórica: enquanto a educação propedêutica foi destinada às elites, a EPT foi frequentemente associada às camadas menos favorecidas (KUENZER, 2000; MANFREDI, 2002). É preciso ressaltar que essa separação ainda se faz presente e atual, evidenciada pelos desafios e enfrentamentos que permeiam a modalidade e de sua trajetória histórica, principalmente no que tange à formação docente e à integração entre saberes técnicos especializados e habilidades pedagógicas estruturais.

Conforme afirmam DORNELLES, CASTAMAN e VIEIRA (2022), com o aumento do número de Institutos Federais (IFs), decorrente da Lei nº 11.892/2008, houve um aumento significativo de acesso a EPT, mas, também, testemunhou fragilidades. Por exemplo, dados de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam que uma parcela considerável de docentes atuantes nessa categoria não possuem formação em licenciatura, o que corrobora em fragilidades em sua preparação pedagógica. Acrescenta-se a isso, uma tensão que envolve duas perspectivas: uma formação técnica meramente instrumental, focada no mercado de trabalho e uma abordagem emancipatória, que problematiza: “Qual o propósito da EPT? Formação de professores para que sociedade?” (MOURA, 2015).

As fragilidades apresentadas, esclarecem em parte a necessidade de uma formação pedagógica para os docentes da EPT, o que era comum no passado e ainda é um desafio a ser enfrentado, já que muitos profissionais são especialistas em suas áreas, mas não têm formação em docência, até mesmo pelo fato da formação de origem ser ofertada a nível de Bacharelado e/ou Tecnólogo, a exemplo dos cursos de Engenharia.

O ensaio discorre sobre os problemas advindos da EPT em consonância com as narrativas e saberes de seus protagonistas, respaldado teoricamente em obras do educador Paulo Freire (1987) e da socióloga Marie-Christine Josso (2002), além de outros pesquisadores pertinentes à temática.

Portanto, empreendeu-se aqui um estudo que demonstra como as narrativas e o diálogo são capazes de criar condições para uma EPT mais integrada, de

formação e transformação dos sujeitos, ultrapassando os vazios pertinentes de uma relação histórica e de saberes, resquício de uma visão desenvolvimentista que preconizou a necessidade de formação de mão de obra em massa, o que ainda assombra a EPT.

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica. Para tanto, utilizou-se para o trabalho: documentos legais pertinentes à EPT (BRASIL, 2008); produções acadêmicas, obras de Josso, Freire, Kuenzer, Moura e Barreiro, entre outros autores; e dados empíricos do INEP (2019) sobre o perfil docente na EPT. Uma vez que, “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Igualmente, “boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas” (GIL, 2002, p. 44). Essa metodologia permitiu uma análise geral do objeto de estudo, articulando suas várias dimensões.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo emerge do ensaio sobre o potencial das narrativas e saberes na EPT. BACHELARD (1988, p. 20), diz que: “[...] a memória sonha, o devaneio lembra”. Na EPT, esse processo assume contornos característicos, demandando dos docentes a articulação entre formação teórica e prática.

As narrativas e identidades docentes apontam uma dicotomia entre o “saber fazer” (BARREIRO, 2023, p. 42) e o “saber ensinar”. Isso leva à reflexão sobre a importância de compreender as trajetórias dos educandos e “*do nosso estar-no-mundo singular/plural*” (JOSSO, 2004, p. 29), em ressonância com o outro e o conhecimento.

Outrossim, a existência de um pensamento que estabelece uma oposição de ideias entre os saberes, o que faz com que os saberes técnicos-instrumentais resultem de currículos fragmentados, priorizando competências meramente operacionais. Para BARREIRO (2023), a ausência de uma formação pedagógica específica para essa modalidade limita significativamente a atuação docente, contribuindo para a fragilização e precarização dos processos formativos.

Essa formação (ou ausência de), tanto fragmentada quanto fragilizada, reflete no cotidiano dos espaços de aprendizagem, ou seja, em aulas muitas vezes imersas apenas em técnicas, com pouco diálogo interdisciplinar, crítico e (trans)formador. É notório que docentes reproduzem modelos tradicionais, focados em habilidades operacionais e na transmissão de conhecimentos, em detrimento da formação integral dos sujeitos. Entretanto, a resolução CNE/CP nº 4/2024 (BRASIL, 2024) procura legitimar uma formação docente que dê sustentação a uma EPT integrada à educação básica, na perspectiva da cidadania e da sustentabilidade. No entanto, a falta de infraestrutura e de políticas de formação continuada podem comprometer tais mudanças.

É importante destacar que os saberes humanístico-críticos são quase sempre postos à margem, todavia são essenciais para a formação integral do sujeito e como forma de problematização e conscientização da realidade (FREIRE, 1987). A pesquisa testemunha a polarização estrutural entre técnica e base pedagógica, na qual a docência — exige mais que domínio de conteúdo — se vê comprometida. Como nos diz hooks (2017, p. 17), educar carece “reconhecer a presença uns dos

outros", dimensão dificilmente alcançável sem bases pedagógicas consistentes.

Experiências como o Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2008) são indicadores de caminhos, como modos para superar essa dicotomia, ainda que permaneçam como iniciativas pontuais. Outro ponto igualmente importante é a desvalorização docente na EPT, baixos salários, jornadas excessivas e ausência de políticas públicas efetivas.

MATURANA (1995, p. 263), nos diz que a educação emancipatória é possível apenas quando há condições de "olhar o outro como um igual", ou seja, como legítimo outro. Como resultado, surge a questão: como construir essa relação em um contexto marcado por lógicas produtivistas? A trajetória narrada — como mulher, mãe e pesquisadora em um instituto federal — reforça que as identidades docentes se constituem no entrelaçamento entre memórias, desafios e escolhas. Afirma, ainda, o autor, que "só chegamos pelo encontro com o outro", requer criar condições para que a EPT favoreça encontros significativos: entre técnica e humanismo, entre demandas produtivas e formação cidadã, entre tradições e projetos de futuro.

A concepção freiriana vem elucidar os caminhos para que seja possível repensar a EPT e seus desdobramentos. Construir saberes a partir do diálogo, torna a prática libertadora. O educador vê o diálogo como um ato comunicativo, estrutura basilar para as relações entre os indivíduos — um "comunicar comunicando-se" (FREIRE, 2021, p. 87) — na qual mobiliza o pensamento, linguagem e realidade. Esta ótica preconiza a construção participativa de currículos na EPT, permitindo aos discentes a participação afetiva do processo formativo, ou melhor, co-autores na produção dos saberes.

Nesse sentido, é necessário reconhecer a importância de uma EPT voltada para o mundo de relações, de percepção do outro como parte integrante e não fragmentada do processo. A aprendizagem é feita com muitas mãos, mas principalmente como possibilidade de escuta e de atenção, de encontros e das trocas.

#### 4. CONCLUSÕES

Torna-se evidente, portanto, que a pesquisa apresentou desafios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) resultantes de raízes históricas e estruturais profundas, mas também revelou caminhos transformadores por meio do diálogo com as narrativas. Alguns pontos de ação emergem como importantes: a necessidade de fortalecer a formação docente, integrando de forma orgânica saberes técnicos e pedagógicos; a importância de políticas públicas permanentes, tais como: o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), capazes de garantir condições dignas para o exercício docente; e a valorização das narrativas de professores e estudantes como alicerce para uma EPT emancipatória.

Quando compreendermos que o diálogo é "o encontro dos homens mediatizados pelo mundo" FREIRE (1987), a EPT revelará seu potencial mais transformador — a capacidade de promover encontros significativos entre sujeitos, saberes e realidades. Por tudo isso, este estudo reforça que a Educação Profissional e Tecnológica não deve se restringir somente à preparação para o mercado, mas sim constituir-se como espaço privilegiado e integrado com foco na formação integral e no exercício para a cidadania crítica e de transformação social.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, G. **A poética do devaneio** / Gaston Bachelard; [tradução Antônio de Pádua Danesi.] - São Paulo : Martins Fontes, 1988.

BARREIRO, C.B. A Profissão docente na Educação Profissional Técnica: trajetória, identidade e desafios. In: Maria Cristina Pansera-de-Araújo; *et al.* (Org.). **Abordagens Diversificadas dos Temas Urgente na Educação Contemporânea**. 1ed.ljuí: Editora Unijuí, 2023, v. 1, p. 42-52.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 105, seção 1, p. 1, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-469469554>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

DORNELLES, F.R.B.; CASTAMAN, A.S; VIEIRA, J. de A. Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente. **Rev. Exitus**, v.11, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.  
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

hooks, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_basica/sinopse\\_estatistica\\_educacao\\_basica\\_2019.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip). Acesso em: 02 ago. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

MANFREDI, S.M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATURANA, H.; VARELA G.F. **A Árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Editorial Psy II, 1995.

MOURA, D.H. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015.