Revista Transmutare
ISSN: 2525-6475

https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr

A educação profissional e tecnológica como potencialização emancipatória: vivências e representações

Tatiana Bianchini Fraga
tatiana.2023100225@aluno.iffar.edu.br
https://orcid.org/0009-0008-9711-8801
Instituto Federal Farroupilha (IFFar).
Rio Grande do Sul, Brasil.

Vantoir Roberto Brancher
vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br
http://orcid.org/0000-0003-2829-7320
Instituto Federal Farroupilha (IFFar).
Rio Grande do Sul, Brasil.

Ana Cláudia de Oliveira da Silva
anaclaudia@iffaroupilha.edu.br
http://orcid.org/0000-0002-8150-6956
Instituto Federal Farroupilha (IFFar).
Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados da pesquisa intitulada “A educação profissional e tecnológica como potencialização emancipatória: Vivências e representações”, a partir das concepções de cinco docentes do Ensino Médio Integrado (EMI) de um Instituto Federal sobre o conceito de educação emancipatória. De abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental (PDI, PPC, PPE). O tratamento de dados se deu através da análise de conteúdo a partir de Bardin (2016) e revelou que a educação emancipatória é um processo coletivo, crítico e formativo, associado à autonomia intelectual dos estudantes, à leitura crítica da realidade e à articulação entre teoria e prática. A pesquisa indicou que, embora os documentos institucionais apresentem lacunas teóricas e traços de um "reducionismo técnico", a emancipação se materializa na práxis desses cinco docentes entrevistados. Frente às fragilidades apontadas pelos docentes, desenvolveu-se o produto educacional “Rodas de Conversa”, com o objetivo de promover a reflexão crítica sobre práticas educativas e fortalecer a construção de uma educação emancipatória no âmbito do Ensino Médio Integrado. Concluiu-se que a Educação Profissional e Tecnológica tem potencial para promover a educação emancipatória dos sujeitos, desde que sejam fortalecidas práticas pedagógicas críticas, integradoras e comprometidas com a formação humana integral, superando reducionismos tecnicistas e ampliando o papel social da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional e tecnológica. Emancipação. Ensino Médio Integrado. Práticas docentes.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil carrega um dualismo estrutural histórico entre a formação para o trabalho operacional e a intelectual. Superar essa cisão exige uma prática que transcenda a preparação técnica e promova a formação omnilateral e emancipatória. Diante disso, este estudo discorreu sobre a EPT como potencialização emancipatória, buscando compreender as vivências e representações de cinco docentes do Ensino Médio Integrado (EMI) e as possibilidades de construção de uma educação libertadora por meio de práticas educativas.

A investigação ancora-se em autores como Freire (1970, 1996), Ramos (2014), Kuenzer (1989) e Ciavatta (2005). Sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, entende-se que a emancipação é construída coletivamente. Conforme Ciavatta (2014), a omnilateralidade expressa a luta contra o dualismo estrutural da sociedade, que divide o saber do fazer. Dessa forma, é importante compreender que a formação integral vai além da interdisciplinaridade e envolve o domínio de todo o processo operacional.

Diante desta contextualização, o problema de pesquisa que orienta este estudo é: quais são as representações e as vivências dos participantes da pesquisa no que tange ao conceito de educação emancipatória? Para responder a essa questão, definiu-se como objetivo geral analisar tais representações e vivências no que concerne ao conceito de educação emancipatória, compreendendo o potencial da educação de transformar o homem por meio de processos que despertem o pensamento crítico-reflexivo e o reconheçam como sujeito capaz de transformar sua própria realidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação profissional brasileira nasce marcada pela cisão entre formação para o trabalho manual (destinada às classes populares) e formação intelectual (reservada às elites). Desde as Escolas de Aprendizes Artífices (Decreto n. 7.566/1909) até a criação dos Institutos Federais (Lei 11.892/2008), essa dualidade estrutural se reproduz, ainda que tensionada por avanços normativos.

Ramos (2014) destaca que a LDB/96 incluiu a EPT como modalidade específica, mas foi a revogação do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/2004 que restabeleceu a possibilidade do Ensino Médio Integrado (EMI). Manfredi (2017) alerta, contudo, que a EPT não gera trabalho ou emprego sozinha, tais fenômenos dependem de políticas econômicas estruturais. Assim, a autora diferencia trabalho de emprego, afirmando que os tipos de trabalho obedecem mais a mecanismos de estrutura do que a processos educativos isolados.

O currículo integrado, na perspectiva crítica, supera as teorias tradicionais, ao assumir que todo currículo é espaço de disputa política (Lottermann; Silva, 2016). Ramos (2005) define o currículo integrado como aquele que articula conhecimentos de formação geral e específica, na perspectiva da construção

histórico-cultural, apreendendo conceitos como sistema de relações de uma totalidade concreta. Essa concepção alinha-se à escola unitária de Gramsci (1999), que propõe educação de qualidade para todos, superando a divisão entre trabalho intelectual e manual.

Ciavatta (2014) acrescenta que a formação omnilateral, expressão ligada à luta contra o dualismo estrutural, vai além da interdisciplinaridade: exige o domínio de todo o processo produtivo e social, não apenas do espaço operativo. Marrafon (2023), ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as novas Diretrizes Curriculares para a EPT, alerta para o risco de retrocesso, uma vez que as reformas recentes fragmentam a formação, o que amplia a concomitância em detrimento do integrado, respondendo mais às demandas do mercado do que a uma perspectiva emancipatória.

Gramsci (1999) compreende a emancipação como campo político e coletivo. A hegemonia é a direção intelectual e moral que a classe dominante exerce com o consenso da maioria, por meio dos aparelhos privados de hegemonia (sociedade civil). Contra essa hegemonia, Gramsci propõe a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, isto é, sujeitos que exercem função diretiva na cultura e na política. Nesse sentido, a escola não deve ser instrumento de reprodução da subalternidade, mas espaço para a construção de uma visão de mundo crítica.

No contexto da EPT, o diálogo horizontal (“de A com B, mediatizados pelo mundo”) supera a relação vertical entre quem sabe e quem não sabe. A pesquisa torna-se princípio educativo inseparável do ensino: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996). Isso porque, a interdisciplinaridade e a contextualização curricular permitem ao estudante reconhecer o conhecimento a partir de sua realidade sociocultural. Por fim, o esperançar freireano, entendido como “esperançar é se levantar, é ir atrás, é construir, é não desistir”, é ato de fé na capacidade humana de transformar a realidade. Tendo isso em vista, uma EPT emancipadora cultiva essa esperança, formando sujeitos críticos, não meros operários adaptados ao mercado.

METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, priorizando a compreensão aprofundada das vivências e representações docentes sobre educação emancipatória, em detrimento de generalizações estatísticas. O estudo foi desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Jaguari (RS), tendo como locus investigativo os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Agricultura e em Sistemas de Energia Renovável. A escolha justificou-se por serem as únicas ofertas de Ensino Médio Integrado (EMI) na unidade, além de sua estreita consonância com o contexto econômico e social do Vale do Jaguari.

Participaram do estudo cinco docentes atuantes nos dois cursos mencionados, selecionados considerando os seguintes critérios de inclusão: vínculo ativo com o IFFar como professor dos cursos participantes; e experiência docente mínima de um ano na respectiva formação. A definição por cinco

participantes mostrou-se adequada para alcançar a saturação dos dados, permitindo identificar recorrências e divergências nas narrativas, sem comprometer a densidade analítica necessária à investigação qualitativa.

O campus situa-se na localidade do Chapadão, zona rural do município de Jaguari/RS, a fim atender a comunidade regional. A instituição é autarquia federal com autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em múltiplas modalidades.

Como procedimento técnico, realizou-se entrevista semiestruturada com cada participante, precedida de coleta piloto e validação dos instrumentos após aprovação do Comitê de Ética. As entrevistas ocorreram virtualmente (Google Meet), mediante agendamento prévio, com duração aproximada de uma hora. Foram gravadas digitalmente, transcritas na íntegra e devolvidas aos entrevistados para revisão antes da análise. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), estruturada em três fases: (1) pré-análise – organização e sistematização das ideias introdutórias alinhadas aos objetivos da pesquisa; (2) exploração do material – categorização e codificação das falas, agrupando os elementos constitutivos em harmonia com o referencial teórico; (3) tratamento dos resultados – interpretação crítica e reflexiva da essência das narrativas, identificando dimensões da educação emancipatória.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das narrativas docentes, organizada por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), partiu de categorias a priori: trajetos formativos e motivação profissional; representações sobre práticas educativas emancipatórias; e percepções sobre políticas institucionais (PDI, PPC, PPE).

TRAJETOS FORMATIVOS E MOTIVAÇÃO DOCENTE: O PROFESSOR COMO SUJEITO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

As narrativas dos docentes participantes, ao responderem ao questionamento da entrevista semiestruturada: “Quem é o(a) professor(a)?”, revelaram uma concepção de docência que se distancia de definições fixas ou meramente institucionais. O professor emerge como um sujeito em permanente construção, cuja identidade profissional é constituída, sobretudo, a partir das vivências, das relações estabelecidas no cotidiano escolar e da reflexão sobre a própria prática. Tal compreensão evidencia que a docência não se esgota na formação inicial, mas se configura como um processo contínuo de aprendizagem, ressignificação e produção de sentidos.

A maioria dos docentes, em diferentes formas, revelou que seu processo formativo e sua identidade docente foram formados mais pela vivência prática, tanto dentro quanto fora da sala de aula, do que apenas pela formação acadêmica formal. A experiência profissional, nesse contexto, assume um caráter formativo,

uma vez que possibilita ao docente ressignificar seus conhecimentos, desenvolver uma compreensão crítica da realidade educacional e integrar os saberes específicos da área técnica aos fundamentos pedagógicos e humanísticos. Assim, o saber da experiência torna-se constitutivo da identidade docente na EPT, contribuindo para uma prática pedagógica comprometida com a formação integral dos estudantes e com os princípios do Ensino Médio Integrado.

É importante trazer à luz o estudo de Oliveira (2008) para o contexto desta discussão, no qual é destacado que o trabalho com histórias de vida e com o imaginário social revelam os sentidos que os docentes atribuem às suas práticas e como esses sentidos se relacionam com processos mais amplos de constituição identitária. A autora entende que as narrativas operam como meio de compreender os saberes docentes, não se limitando apenas a conteúdos ou técnicas, mas também como construções subjetivas, situadas no percurso de vida, nas memórias e nas interações sociais.

Nesta perspectiva, a história de vida, de acordo com Oliveira (2008, p. 2):

> [...] reconstrói aspectos individuais e singulares de cada sujeito, mas, ao mesmo tempo, ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que precisa ser hermeneuticamente reconstituído pelo pesquisador.

Na ótica da autora, é possível compreender que as histórias de vida, enquanto perspectiva teórico-metodológica, ultrapassam o plano meramente individual e assumem uma dimensão coletiva e social, pois ao narrar a própria vida, o indivíduo não apenas ressignifica suas vivências pessoais, mas revela marcas do contexto histórico, cultural e institucional no qual está inserido e, muitas vezes, (re)significa-o. Deste modo, as histórias de vida representam dispositivos potentes para a compreensão das práticas professorais, quando percebemos que as narrativas são expressões de processos sociais mais amplos e permitem o entrelace entre subjetividade e contexto na produção do conhecimento.

Portanto, os caminhos formativos vão além da formação inicial, expondo um processo constante de formação identitária que abrange memórias, sentimentos, expectativas e embates com a realidade institucional. Peres (2006), ao discutir os "caminhos e desassossegos de tornar-se professor(a)", reforça essa perspectiva, ao destacar que as primeiras vivências docentes, especialmente o estágio e os primeiros anos de atuação, são marcadas por tensões identitárias, incertezas e confrontos entre idealizações formativas e condições reais de trabalho.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO EXERCÍCIO DE AUTONOMIA E COMPROMISSO EMANCIPATÓRIO

As narrativas indicaram que, mesmo quando a docência não era uma escolha inicial, o EMI se tornou espaço de realização profissional e identificação, com um projeto pedagógico comprometido com a formação integral.

Ao narrar suas memórias e refletir sobre o caminho percorrido, os docentes participantes reafirmam sua autonomia e atribuem sentidos à atuação no EMI, os quais se articulam a uma concepção de educação comprometida com a formação

humana integral, evidenciando que a escolha pela docência nesse contexto se constrói na e pela prática, como expressão de um posicionamento pedagógico e político de caráter emancipador.

Ao serem questionados sobre sua escolha (Fale um pouco da sua escolha em atuar na área do EMI), observamos que, ao narrar suas memórias e refletir sobre o caminho percorrido, o educador reafirma sua autonomia e o sentido emancipador da educação que se faz na e pela prática, conforme observamos na narrativa a seguir:

> Entrevistado 4: *Quando eu cheguei aqui e vi que minha atuação seria apenas no médio, confesso que eu me preocupei no sentido se eu me adequaria, se eu realmente me sentiria realizada enquanto profissional. E te adianto que sim, eu estou feliz com a minha atuação atual no médio profissionalizante*.

Freire (1996) compreende o ato de ensinar como um gesto de presença, testemunho e compromisso ético com o outro, no qual o professor inspira não apenas pelo conteúdo que transmite, mas sobretudo pela maneira como vive o que ensina. Para o autor, ensinar exige corporeidade, alegria, esperança e abertura ao encontro humano. Ao relacionar tal concepção com as práticas educativas nos Institutos Federais, compreendemos que:

> No IF, os docentes ocupam o cargo de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) nos IF. Embora tenham como lócus de trabalho uma IES, atuam no ensino médio e técnico, cursos superiores, pós-graduação, em conteúdos ou disciplinas ligadas às áreas de formação. Atuam em diversas atividades ligadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão e atendem públicos muito diferentes, que exigem posturas cada vez mais diferenciadas e sob a lógica gerencialista. São ainda responsáveis ou corresponsáveis pela implementação, execução e/ou supervisão de muitos programas (Silva, 2017, p. 23)

Silva (2017) evidencia a singularidade institucional dos Institutos Federais, que se configuram como um modelo híbrido de Educação Profissional e Tecnológica, articulando diferentes níveis e modalidades de ensino sem se constituírem formalmente como universidades. Esse aspecto impõe aos docentes do EMI um campo de atuação ampliado e complexo, no qual o trabalho docente ultrapassa a sala de aula e abrange atividades de ensino em distintos níveis, como pesquisa, extensão, gestão e participação em programas institucionais.

Ao atender um público heterogêneo e atuar sob uma lógica gerencialista, esses profissionais são continuamente desafiados a adaptar suas práticas pedagógicas e identidades profissionais. Assim, as funções desempenhadas pelos docentes dos IF revelam um processo formativo permanente, no qual a integração entre trabalho, conhecimento e inovação tecnológica expõe o professor a demandas que excedem sua formação inicial, exigindo constante ressignificação de saberes e práticas.

De fato a EPT só cumpre um papel realmente emancipador quando articula trabalho, ciência, cultura e tecnologia em uma proposta de formação omnilateral, capaz de desenvolver não apenas competências profissionais, mas também criticidade, autonomia e inserção cidadã. Assim, os Institutos Federais, por exemplo, são apresentados como instituições com potencial para essa formação

integrada, porém exigem projeto institucional claro, compromisso com a formação omnilateral e superação de políticas que reduzem a educação ao atendimento imediato das demandas do capital.

PRÁXIS EMANCIPATÓRIA: NARRATIVAS DE DIÁLOGO, AUTONOMIA E FORMAÇÃO HUMANA

As narrativas docentes analisadas na sequência foram compreendidas como produções sociais que expressam modos de pensar e viver a docência no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito do Ensino Médio Integrado. Ao narrar suas vivências, os professores revelaram práticas pedagógicas construídas no cotidiano escolar, marcadas pela articulação entre reflexão e ação, pela valorização do diálogo e pela busca da formação crítica e autônoma dos estudantes.

Essas narrativas permitiram compreender tanto as possibilidades quanto as tensões presentes na construção de práticas pedagógicas emancipadoras, situadas em condições institucionais específicas. Como estratégia de evocação das trajetórias formativas, os docentes foram questionados sobre a presença de um professor ou professora marcante em suas vidas, cuja atuação tivesse deixado impactos significativos em sua forma de compreender e exercer a docência. (É comum termos um professor inesquecível na nossa vida, na sua opinião como seria a representação deste professor? Fale um pouco sobre ele).

Iniciou-se a análise a partir da narrativa de um docente participante que reconhece, em sua trajetória formativa, a influência significativa de uma professora orientadora de extensão, cuja atuação deixou marcas que se projetam em sua prática docente: Entrevistado 1: “A minha professora orientadora de extensão sempre foi uma pessoa muito pra frente nas ideias... acabei reproduzindo práticas dela.”

A narrativa do Entrevistado 1 evidenciou o papel da formação docente mediada pela prática e pela convivência pedagógica, aspecto é muito discutido na EPT. Trata-se de um relato que dialoga diretamente com Freire (1996), ao defender que a formação do educador é efetivada na práxis, ou seja, na articulação entre ação e reflexão.

Ao observar e reproduzir as práticas inovadoras de sua orientadora, o sujeito em formação não apenas copia, mas reelabora criticamente tais práticas a partir de sua realidade, confirmando a ideia freireana de que “quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 26). O autor nos ensina que o processo de ensino e de aprendizagem é uma experiência dialética, bem como recíproca e tem continuidade, ensinar e aprender são processos indissociáveis através de participantes ativos (docente e educando) e ambos estão em um processo de construção do conhecimento.

Já no campo específico da EPT, a respectiva narrativa dialoga com Frigotto (2006), ao evidenciar práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e com uma formação que ultrapassa o tecnicismo. A postura “para frente

nas ideias" da orientadora sugere uma atuação alinhada à concepção de educação crítica, omnilateral e socialmente referenciada, central no debate da EPT.

Para o autor, a educação deve estar enraizada na realidade social e histórica. Crítico veemente do tecnicismo, Frigotto (2006) defende o desenvolvimento da consciência crítica das estruturas sociais, políticas e econômicas em que os estudantes estão inseridos. As lembranças de professores marcantes não se caracterizam apenas como recordações afetivas, mas como parâmetros de formação que orientam modos de pensar, agir e compreender a prática educativa. Nessa perspectiva, a lembrança de um docente memorável constitui um referencial pedagógico, unindo as trajetórias individual e profissional do educador e orientando suas futuras decisões didáticas.

PESQUISA DOCUMENTAL COM ENFOQUE NOS PPC'S

Embora operem em eixos distintos, ambos os documentos carregam a responsabilidade de equilibrar a técnica rigorosa com a formação humana integral. No PPC do Curso Técnico Integrado em Agricultura, a emancipação é apresentada através de um viés sociopolítico claro. A intencionalidade emancipatória do Curso Técnico Integrado em Agricultura evidencia-se em seu Projeto Pedagógico, especialmente ao definir como objetivo geral a formação de profissionais que transcendam o domínio meramente técnico.

O documento não visa, além da produtividade, à reprodução social da agricultura familiar. Ao elencar a agroecologia como eixo central, o texto projeta um técnico capaz de intervir na realidade local com autonomia, ética e respeito às diferenças etnoculturais, transformando o conhecimento técnico em ferramenta de resistência e desenvolvimento sustentável.

Já no Curso Técnico Integrado em Sistemas de Energia Renovável, a trajetória para a emancipação inicia-se no domínio da ciência e da tecnologia de ponta. Busca-se no objetivo geral do curso: "Formar profissionais capacitados a realizar o projeto, instalação, operação, montagem e manutenção de sistemas baseados em fontes de energia renovável" (IFFAR, 2020, p. 12).

Enquanto o Curso Técnico em Agricultura já traz o sentido político no objetivo geral, o Curso Técnico em Sistemas de Energia Renovável parece sofrer do que chamamos na literatura de "reducionismo técnico" em sua meta principal, deixando a dimensão humana e social "escondida" nos objetivos específicos.

Ao contrário do Curso Técnico Integrado em Agricultura, o PPC do Curso Técnico Integrado em Sistemas de Energia Renovável apresenta um objetivo geral marcadamente tecnicista, centrando-se na tríade "projeto, instalação e manutenção". Observa-se uma fragmentação na formação, enquanto a técnica ocupa o cerne do documento, as dimensões da emancipação e da cidadania são deslocadas para os objetivos específicos.

Ao confrontarmos os objetivos detalhados nos PPC 's com a realidade da sua construção, emerge uma lacuna crítica apontada pelos docentes participantes da pesquisa. Quando questionados sobre o incentivo à emancipação nos documentos

dos cursos participantes em que atuam, destacamos, de início, a narrativa do docente participante Entrevistado 1 (Você percebe incentivo à emancipação nos PPC 's dos cursos que você atua?)

O docente participante Entrevistado 1 expõe uma fragilidade na gênese desses projetos: "*Nos PPCs, às vezes alguns deles ainda se confundem… o que significa que quem elabora o PPC não tem clareza sobre a educação profissional e tecnológica*".

A narrativa do docente participante Entrevistado 1 é reveladora, pois sugere que, embora os documentos analisados anteriormente utilizem termos como formação crítica, ética e sociedade sustentável, a apropriação desses conceitos por parte dos elaboradores pode ser superficial ou puramente burocrática. A confusão mencionada pelo docente participante Entrevistado 1 indica que o incentivo à emancipação pode estar comprometido na base. Isso porque, se quem redige o PPC não domina a identidade da EPT, que pressupõe o trabalho como princípio educativo e a formação integral, então o documento corre o risco de se tornar uma colcha de retalhos: de um lado, conteúdos propedêuticos (gerais), de outro, conteúdos técnicos instrumentais, sem uma integração real que permita ao aluno a leitura crítica do mundo.

A concepção fragmentada de formação, sem a clareza teórica da EPT, acaba sendo apenas um ajuste para atender à legislação, mantendo o estudante preso à execução técnica. A crítica do docente participante Entrevistado 1 sobre a ausência de domínio da identidade da EPT dialoga com a distinção que Frigotto (2010) faz entre formação para o mercado (reducionista) e formação para o mundo do trabalho (emancipatória).

Para o autor, o trabalho como princípio educativo não é ensinar uma profissão, mas ensinar como o homem produz a realidade. Se o elaborador do PPC confunde esse princípio com um mero treinamento, ele o aborta com a possibilidade de emancipação na gênese. Portanto, para Frigotto (2010), a ausência de uma base sólida sobre omnilateralidade (formação integral) faz com que os documentos curriculares se tornem instrumentos de adestramento técnico, impedindo que o trabalho seja, de fato, o princípio educativo que conduz à emancipação.

Na sequência, destacamos a narrativa do docente participante Entrevistado 2, que aponta para as dificuldades práticas e estruturais que permeiam o cotidiano da construção curricular. Ao ser questionado sobre o incentivo à emancipação nos PPCs, ainda sobre essa mesma questão (Você percebe incentivo à emancipação nos PPC 's dos cursos que você atua?), o docente afirma que "*A carga horária e as exigências dificultam pensar o currículo com calma, Nem todos os professores entendem a proposta do ensino integrado*".

A narrativa do docente evidencia que a construção de um currículo emancipador enfrenta barreiras que transcendem a redação do documento. Ao mencionar que "a carga horária e as exigências dificultam pensar o currículo com calma", o docente participante Entrevistado 2 expõe o que Ramos (2011) descreve

como as condições objetivas de trabalho que sufocam a dimensão intelectual da docência.

Para a autora, o currículo integrado exige um planejamento coletivo e dialógico; sem esse espaço-tempo, a prática pedagógica tende a retroceder ao isolamento disciplinar. Além disso, a afirmação de que "*nem todos os professores entendem a proposta*" confirma o alerta de Ramos (2011) sobre a carência de uma formação docente voltada especificamente para a EPT.

Segundo a autora, muitos professores atuam na educação profissional transpondo modelos do ensino propedêutico ou do treinamento técnico, sem compreender a integração como uma unidade de ciência, cultura e trabalho, o que torna a emancipação dos sujeitos uma meta distante da realidade da sala de aula.

A dificuldade de "*pensar o currículo com calma*", mencionada pelo docente participante Entrevistado 2, não pode ser dissociada do cenário de intensificação do trabalho docente no Brasil. Como destaca Oliveira (2004, p. 1140):

> Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente.

Essa reestruturação, entretanto, por não ser acompanhada das devidas adequações de tempo e suporte, resultou em processos de precarização. No contexto da EPT, isso se manifesta na sobrecarga docente: exige-se do professor a construção de um currículo integrado e emancipador (que requer alta participação e autonomia), porém dentro de uma estrutura que prioriza o cumprimento burocrático de metas.

No entanto, o estado de choque provocado pela sobrecarga de exigências institucionais, apontado pelo docente participante Entrevistado 2, impede a pausa necessária para a práxis, reduzindo o fazer docente a um ativismo burocrático que aliena o professor de sua capacidade de converter a técnica em instrumento de libertação.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS: A NECESSIDADE DE UMA CULTURA DIALÓGICA

Foi identificado que na percepção dos docentes participantes deste estudo existe uma certa tensão entre teoria e prática: a maioria relatou dificuldades em articular, no cotidiano, os princípios teóricos da educação emancipatória, crítica ou integrada com as práticas pedagógicas, devido a limitações institucionais ou falta de apoio estruturado.

Também foram identificados desafios institucionais e burocráticos, ou seja, foi recorrente a sensação de que a estrutura e a cultura institucional limitam ou dificultam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e coerentes com os PPCs. Além disso, foi levantada a questão da falta de integração e coletividade

docente: muitos docentes destacaram a ausência de espaços reais de troca, reflexão e integração entre pares, apontando a docência como um trabalho muitas vezes solitário e pouco colaborativo.

A questão do distanciamento entre currículo e realidade social também foi relatada como um grande desafio, havendo forte percepção de que o currículo formal nem sempre contempla as vivências, demandas e contextos reais dos estudantes, o que dificulta a construção de uma práxis verdadeiramente crítica e transformadora.

Por fim, observa-se a importância da formação continuada e reflexão crítica. Mesmo diante dos desafios, os docentes evidenciaram a necessidade (e desejo) de espaços formativos permanentes que favoreçam o desenvolvimento de uma prática mais consciente, solidária e emancipatória.

Dessa forma, concluiu-se que a emancipação no EMI não é apenas uma questão de mudança de conteúdo, mas de reestruturação da cultura escolar. Enquanto a instituição priorizar fluxos administrativos e o isolamento disciplinar, a educação integrada permanecerá como uma utopia documental. A superação dessas fragilidades exige que a escola seja entendida e se reconheça como um espaço de diálogo permanente, em que a gestão, os servidores em geral e o corpo docente operem em uma mesma direção ética e política, ou seja, a formação humana integral.

PRODUTO EDUCACIONAL

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Vinculado ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), o Produto Educacional desta pesquisa foi construído a partir das necessidades apontadas nas entrevistas com cinco docentes do Ensino Médio Integrado (EMI) e na análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos Técnicos Integrados em Agricultura e em Sistemas de Energia Renovável do IFFar – Campus Jaguari/RS.

A justificativa para sua elaboração residiu na identificação de um “desassossego” docente (Peres, 2006), caracterizado pela fragmentação do ensino, pelo isolamento pedagógico e pela sobreposição do tecnicismo à formação humana integral. As narrativas docentes revelaram lacunas no planejamento coletivo e na compreensão da identidade da EPT, além da urgência em compreender a formação para o mundo do trabalho e do currículo integrado. Assim, as Rodas de Conversa surgiram como estratégia metodológica para romper com o isolamento, promovendo um espaço dialógico onde o saber da experiência (Tardif, 2014) pudesse ser compartilhado e teorizado. O objetivo geral foi promover espaços de interlocução e formação continuada para docentes do EMI, visando à ressignificação de saberes sobre o currículo integrado e à relação entre educação e trabalho, superando a lógica mercadológica em favor do trabalho como princípio educativo e da formação humana integral e emancipatória.

Os objetivos específicos consistiram em: fomentar a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas; articular teoria e prática a partir das demandas reais dos docentes; e produzir um recurso educacional aberto disponível para a comunidade acadêmica.

METODOLOGIA E IMPLEMENTAÇÃO

As Rodas de Conversa foram planejadas a partir dos apontamentos dos próprios docentes participantes, que manifestaram necessidade de momentos de troca para discutir práticas emancipatórias. Entre as demandas identificadas, destacaram-se: clareza teórica sobre a identidade da EPT nos PPCs; superação da fragmentação entre formação geral e técnica; discussão da distinção entre "Mundo do Trabalho" e "Mercado de Trabalho"; e busca por estratégias que promovam autonomia e criticidade discente.

O produto consistiu em duas mesas redondas virtuais, realizadas via Google Meet, gravadas e disponibilizadas no YouTube como recurso educacional aberto. A dinâmica envolveu mediação ativa da pesquisadora, exposições de professores convidados (especialistas nas temáticas) e debate aberto com a participação da comunidade acadêmica.

Roda 1 – Currículo Integrado: Desafios e Contribuições aos Institutos Federais

Discutiu-se a estrutura dos PPCs, a necessidade de superar a dualidade entre formação geral e técnica, bem como estratégias para que o documento institucional dialogue com a prática docente cotidiana, focando na integração real entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho.

Figura 1 - Convite Roda 1



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Roda 2 – Educação e Mundo do Trabalho: Contribuições e Reflexões aos Institutos Federais

Figura 2 - Convite Roda 2



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Abordou-se a tensão entre formação para o mercado (reducionista) e formação para o mundo do trabalho (emancipatória), com base em Frigotto (2010) e Kuenzer (2006), discutindo o ensino profissional como espaço de disputa política e de formação de sujeitos históricos. A validação do produto ocorreu em duas etapas: aplicação de questionário avaliativo via Google Forms aos docentes participantes e realização dos debates com a comunidade.

Os resultados indicaram 100% de aprovação quanto à coerência, contextualização e capacidade de estimular a reflexão crítica sobre a práxis pedagógica. Os participantes destacaram a relevância das temáticas e sugeriram a expansão do projeto para formatos presenciais. Como recurso educacional aberto, o material está disponível para livre acesso e pode ser replicado por outras instituições que ofertam EMI.

CONCLUSÃO

A pesquisa buscou responder quais são as representações e vivências de educação emancipatória de docentes que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI). Os resultados revelaram que, embora os documentos institucionais apresentem lacunas teóricas e traços de "reducionismo técnico", a emancipação se materializa na práxis docente. As vivências dos cinco professores entrevistados demonstram que a educação emancipatória no EMI não é um conceito estático, mas um movimento de resistência que transforma o ensino técnico em ferramenta de leitura crítica da realidade social.

Todos os objetivos propostos foram atingidos, destacando-se o mapeamento da produção científica sobre educação emancipatória na EPT, consolidado em um Estado do Conhecimento publicado em formato de artigo. Compreendeu-se as trajetórias dos docentes e as contradições dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), o que fundamentou a criação do Produto Educacional "Rodas de Conversa". A metodologia qualitativa com entrevistas semiestruturadas e Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) abriu espaço para que houvesse a profundidade necessária. Porém, um ajuste metodológico relevante foi perceber que as narrativas orais dos docentes eram tão ricas em saberes experienciais que o Produto Educacional precisou ser desenhado como Roda de

Conversa, priorizando o diálogo e a escuta, em vez de uma formação técnica tradicional e unilateral.

Assim, o estudo reafirma que a formação emancipatória no EMI exige clareza sobre a omnilateralidade para superar a fragmentação curricular. O Produto Educacional oferece ao IFFar um dispositivo metodológico para que a formação permanente seja um espaço de construção de identidade docente. Dessa forma, sugere-se a aplicação das Rodas de Conversa em outros campi para fortalecer a cultura de integração e o compromisso ético-político da EPT.

Apesar da potência pedagógica da Rede Federal, a pesquisa evidencia barreiras estruturais. Há distância crítica entre as diretrizes da SETEC e a realidade da "ponta": déficit de quadros funcionais completos, alta rotatividade de servidores (especialmente TAEs), perda de memória institucional e política de expansão sem consolidação adequada. Além disso, a solidão docente permanece como entrave silencioso, pois o isolamento pedagógico impede o planejamento coletivo, indispensável para romper com a lógica tecnicista. Portanto, a emancipação não depende apenas de esforço individual, mas de política de Estado que garanta condições materiais para que a escola se torne espaço de criação coletiva.

Professional and Technological Education as Emancipatory Empowerment: Experiences and Representations

ABSTRACT

This study presents the results of the research entitled "Vocational and Technological Education as Emancipatory Empowerment: Experiences and Representations," based on the conceptions of five High School Integrated with Vocational Education (EMI) teachers from a Federal Institute regarding the concept of emancipatory education. Adopting a qualitative approach, it utilized semi-structured interviews and document analysis (PDI, PPC, PPE). Data analysis was conducted through Bardin's (2016) content analysis and revealed that emancipatory education is a collective, critical, and formative process associated with students' intellectual autonomy, a critical reading of reality, and the articulation between theory and practice. The document analysis indicated that although institutional documents present theoretical gaps and traces of a "technical reductionism," emancipation materializes in the praxis of the five interviewed teachers. In response to the weaknesses pointed out by the teachers, the educational product "Conversation Circles" (Rodas de Conversa) was developed, aiming to promote critical reflection on educational practices and strengthen the construction of an emancipatory education within the scope of High School Integrated with Vocational Education. It concluded that Vocational and Technological Education has the potential to promote the emancipatory education of individuals, provided that critical, integrative pedagogical practices committed to integral human formation are strengthened, overcoming technicist reductionisms and expanding the social role of education.

KEYWORDS: Professional and technological education. Emancipation. Integrated High School. Teaching practices.

La Educación Profesional y Tecnológica como Potencialización Emancipadora: Vivencias y Representaciones

RESUMEN

Este estudio presenta los resultados de la investigación titulada “La educación profesional y tecnológica como potenciación emancipatoria: Vivencias y representaciones”, a partir de las concepciones de cinco docentes de la Educación Media Integrada (EMI) de un Instituto Federal en lo que respecta al concepto de educación emancipatoria. De enfoque cualitativo, utilizó entrevistas semiestructuradas y análisis documental (PDI, PPC, PPE). El tratamiento de datos se realizó a través del análisis de contenido según Bardin (2016) y reveló que la educación emancipatoria es un proceso colectivo, crítico y formativo, asociado a la autonomía intelectual de los estudiantes, a la lectura crítica de la realidad y a la articulación entre teoría y práctica. La investigación documental indicó que, aunque los documentos institucionales presentan vacíos teóricos y rasgos de un "reduccionismo técnico", la emancipación se materializa en la praxis de estos cinco docentes entrevistados. Ante las debilidades señaladas por los docentes, se desarrolló el producto educativo “Ruedas de Conversación” (Rodas de Conversa) con el objetivo de promover la reflexión crítica sobre las prácticas educativas y fortalecer la construcción de una educación emancipatoria en el ámbito de la Educación Media Integrada. Se concluyó que la Educación Profesional y Tecnológica posee potencial para promover la educación emancipatoria de los sujetos, siempre que se fortalezcan prácticas pedagógicas críticas, integradoras y comprometidas con la formación humana integral, superando reduccionismos tecnicistas y ampliando el papel social de la educación.

PALABRAS CLAVE: Educación profesional y tecnológica. Emancipación. Educación Media Integrada. Prácticas docentes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 jun. 2026.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303. Acesso em: 22 out. 2026.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação profissional e tecnológica**: memórias, contradições e desafios. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (novo) olhar. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** (Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Jaguari: Instituto Federal Farroupilha, 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2° grau:** o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, set./out. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300012. Acesso em: 22 out. 2026.

LOTTERMANN, Osmar; SILVA, Soni P. de. A gênese do currículo integrado: referenciais teóricos e suas implicações políticas, epistemológicas e sociais. *In*: HAMMES, Clarinês; ZANON, Lenir Basso; PANSERA-DE-ARAÚJO, Maria Cristina (Orgs.). **Currículo Integrado, Educação e Trabalho**: saberes e fazeres em interlocução. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016. p. 57-89.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil:** atores, cenários e políticas. São Paulo: Cortez, 2017.

MARRAFON, Andrea Margarete de Almeida. Políticas Educacionais para o Ensino Médio Integrado. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 27, p. 1-15, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.16880. Acesso em: 10 jun. 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1147, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003. Acesso em: 10 jun. 2026.

OLIVEIRA, R. C. Cotidiano e construção de conhecimento: a história de vida e o imaginário social. **Revista Pesquisa em Educação**, v. 11, n. 2, p. 1-12, 2008.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Narrativas na formação inicial de professoras: presentificação de saberes. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais**... Recife: UFPE, 2006. 1 CD-ROM. p. 1-11.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário da Secretaria de Educação Básica do MEC, 2005. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/1057618674/Texto-Concepcao-Do-Ensino-Medio-Integrado-Marise-Ramos1. Acesso em: 14 jun. 2026.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. E**ducação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009. Acesso em: 22 out. 2026.

RAMOS, Marise Nogueira. **História da educação profissional no Brasil.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

SILVA, D. C. **A Verticalização do Ensino nos Institutos Federais**: Uma Abordagem a partir da Percepção do Trabalho Docenteno IFTM. Porto: Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação. Portugal, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido: 27/04/2026

Aprovado: 07/07/2026
DOI: 10.3895/rtr.v11n0.22069

Como citar: FRAGA, T. B.; BRANCHER, V. R.; SILVA, A. C. O . A educação profissional e tecnológica como potencialização emancipatória: vivências e representações. **Revista Transmutare**. Curitiba, v. 11, e22069, p. 1-19, 2026.

Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Tatiana Bianchini Fraga
tatiana.2023100225@aluno.iffar.edu.br

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.