

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: SABERES, PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

TEACHING IN VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION:
KNOWLEDGE, PRACTICES AND CONTEMPORARY CHALLENGES

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 16/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778808687](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778808687)

João Luís Ferreira e Silva¹
Renato Cristiano Lima Barreto²
Ícaro Jael Mendonça Moura³
Daiane Fabrício dos Santos⁴
Carlos Daniel Chaves Mourão⁵
Juliana Rodrigues Silva Santos⁶
Marcus Vinicius Nascimento de Souza⁷
Marilza Martins Monteiro⁸
Ezequiel Alves Salazar⁹
Ana Paula de Oliveira Ramos¹⁰
Antonio Pereira da Costa Filho¹¹
Maria Marilene da Cruz Silva Xavier¹²

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou a compor formalmente os níveis e modalidades do ensino no Brasil com a Lei nº 11.741/2008, que modificou a LDB. A partir dessa regulamentação, a EPT passou a abranger tanto a formação inicial e continuada quanto a qualificação profissional. Também inclui cursos técnicos de nível médio e a educação tecnológica em nível superior, englobando graduação e pós-graduação. O presente estudo tem como objetivo analisar a prática docente na EPT, considerando os saberes mobilizados pelos professores, as estratégias pedagógicas adotadas e os desafios contemporâneos enfrentados frente às demandas da formação profissional. No que tange à metodologia, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico. Os resultados evidenciaram que a docência na EPT exige a articulação entre conhecimentos técnicos, pedagógicos e humanos, demandando formação contínua e reflexão crítica sobre a prática educativa. Também se observou que metodologias ativas, integração curricular e uso das tecnologias digitais contribuem para práticas pedagógicas mais participativas, contextualizadas e significativas. Entretanto, persistem desafios relacionados à insuficiência de formação pedagógica dos docentes, à precariedade da infraestrutura, às limitações institucionais e à permanência de modelos tradicionais de ensino. Conclui-se que a EPT precisa ultrapassar perspectivas centradas exclusivamente nas demandas do mercado de trabalho, fortalecendo propostas formativas comprometidas com a formação humana integral, crítica e emancipatória. Com isso, a valorização e a formação docente se tornam elementos fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas mais integradoras e transformadoras na EPT.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Docência; Formação docente; Práticas pedagógicas; Formação integral.

ABSTRACT

Vocational and Technological Education (VTE) formally became part of the levels and modalities of education in Brazil with Law No. 11,741/2008, which amended the LDB (Law of Directives and Bases of National Education). From this regulation, VTE came to encompass both initial and continuing education as well as professional qualification. It also includes technical courses at the secondary level and technological education at the higher education level, encompassing undergraduate and postgraduate studies. This study aims to analyze teaching practice in VTE, considering the knowledge mobilized by teachers, the pedagogical strategies adopted, and the contemporary challenges faced in relation to the demands of professional training. Regarding methodology, this is a qualitative, bibliographical research study. The results showed that teaching in VTE requires the articulation of technical, pedagogical, and human knowledge, demanding continuous training and critical reflection on educational practice. It was also observed that active methodologies, curricular integration, and the use of digital technologies contribute to more participatory, contextualized, and meaningful pedagogical practices. However, challenges persist related to insufficient teacher training, precarious infrastructure, institutional limitations, and the persistence of traditional teaching models. It is concluded that Vocational and Technological Education (VTE) needs to move beyond perspectives focused exclusively on labor market demands, strengthening educational proposals committed to integral, critical, and emancipatory human development. Therefore, teacher appreciation and training become fundamental elements for the consolidation of more integrative and transformative pedagogical practices in VTE.

Keywords: Vocational and Technological Education; Teaching; Teacher training; Pedagogical practices; Integral education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupa um lugar de destaque nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente diante das transformações sociais, científicas, tecnológicas e produtivas que marcam o mundo do trabalho. Para Yamamoto *et al.* (2023), a EPT vem ganhando notoriedade no cenário educacional brasileiro por sua relevância na formação dos sujeitos e no desenvolvimento social e econômico do país. Essa modalidade busca qualificar os estudantes para o exercício profissional em diferentes áreas tecnológicas, articulando conhecimentos relacionados ao trabalho, à ciência e à tecnologia, além de favorecer a inserção no mercado de trabalho e na vida em sociedade. Nas últimas décadas, a expansão da EPT também passou a ocupar espaço central nas discussões educacionais em razão das políticas públicas voltadas ao seu fortalecimento e ampliação (Yamamoto *et al.*, 2023).

Historicamente, a EPT no Brasil esteve vinculada a perspectivas tecnicistas e à formação voltada para o mercado de trabalho, embora, nas últimas décadas, tenha ocorrido um movimento de ampliação de seus fundamentos teóricos e pedagógicos. De fato, a partir de 2003, a EPT passou por um processo de expansão e reformulação, impulsionado pela criação de políticas públicas que buscavam fortalecer essa modalidade de ensino. Nesse contexto, pesquisadores e estudiosos da área passaram a defender uma proposta educacional comprometida não apenas com a qualificação profissional, mas também com a formação cidadã dos jovens e trabalhadores diante das transformações sociais, científicas e tecnológicas da contemporaneidade (Escott, 2020).

Essas discussões contribuíram para superar a concepção restrita da EPT como mero treinamento para o mercado de trabalho ou preparação instrumental para funções específicas. Em seu lugar, consolidou-se a defesa de uma formação integrada, fundamentada no trabalho como princípio educativo e articulada às dimensões históricas, culturais, científicas e ético-políticas da sociedade. Assim, a educação profissional passou a ser compreendida como um processo de formação humana mais ampla, capaz de promover tanto a qualificação técnica quanto o desenvolvimento crítico dos sujeitos, afastando-se da lógica de mercantilização da educação e da visão reducionista de adestramento profissional (Escott, 2020).

Com efeito, a prática docente também passou a demandar uma compreensão mais ampla dos processos formativos, exigindo do professor não apenas domínio técnico, mas também conhecimentos pedagógicos, sensibilidade social e capacidade de contextualização dos saberes. Dessa forma, a docência na EPT envolve múltiplos desafios relacionados à construção de currículos integrados, ao uso de metodologias ativas, à incorporação de tecnologias digitais e à necessidade de aproximação entre teoria e prática.

Nesse contexto, a docência na EPT assume características específicas, uma vez que envolve a articulação entre formação humana, preparação técnica e desenvolvimento de competências relacionadas às demandas profissionais e sociais. Mais do que transmitir conteúdos técnicos, o professor da EPT é desafiado a promover práticas pedagógicas capazes de integrar conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e éticos, contribuindo para uma formação crítica e emancipatória dos estudantes. Sousa e Vasconcelos (2023) argumentam que a formação docente para EPT

tem sido tema recorrente nos debates acadêmicos, sobretudo por se tratar de uma área que ainda demanda maior aprofundamento e atenção específica.

Frente a essas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a prática docente na EPT, considerando os saberes mobilizados pelos professores, as estratégias pedagógicas adotadas e os desafios contemporâneos enfrentados frente às demandas da formação profissional. Para isso, desenvolve-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica.

Na área da educação, a pesquisa qualitativa se configura como uma das abordagens mais utilizadas por pesquisadores experientes e iniciantes, sobretudo por possibilitar a compreensão de fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a dados estatísticos (Bogdan; Biklen, 1994). A pesquisa bibliográfica, por sua vez, é caracterizada pela utilização de materiais já produzidos, tendo como principais fontes livros, artigos científicos e outras produções acadêmicas relevantes para o estudo do tema investigado (Gil, 2002).

Assim, a escolha desse percurso metodológico se justifica pela necessidade de compreender as contribuições teóricas já produzidas sobre a temática, identificando perspectivas, debates e reflexões que auxiliam na compreensão das práticas docentes no contexto da EPT.

2. EPT NO BRASIL: HISTORICIDADE, POLÍTICAS E DOCÊNCIA

Os registros históricos indicam que, até o século XIX, o Brasil não possuía propostas organizadas de ensino profissional. Nesse período, a educação tinha caráter predominantemente propedêutico e se destinava, sobretudo, à formação das elites sociais, contribuindo

para a manutenção das desigualdades existentes. Dessa forma, o acesso à escolarização era restrito aos grupos privilegiados, enquanto grande parte da população permanecia excluída dos processos educacionais formais (Moura, 2010; Escott, 2020).

A institucionalização da Educação Profissional no país ocorreu em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, marco inicial da organização desse tipo de ensino no Brasil. A partir disso, surgiram diversas instituições voltadas à aprendizagem de ofícios e às primeiras letras, especialmente destinadas a crianças pobres e órfãs, evidenciando o caráter assistencialista atribuído à educação profissional naquele contexto. Nesse período, também foram criadas instituições como a Escola de Belas Artes, em 1816, e o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, em 1861, iniciativas que buscavam articular conhecimentos científicos, técnicos e administrativos às demandas do trabalho e da organização do Estado (Moura, 2010; Escott, 2020).

No século XX, a educação profissional passou a priorizar a formação de trabalhadores para atender às demandas do trabalho industrial, combinando conhecimentos teóricos e práticos voltados à iniciação profissional. Nesse contexto, a partir de 1909, o Estado brasileiro implantou escolas de artes e ofícios em diferentes estados do país, instituições que posteriormente deram origem às escolas técnicas estaduais e federais. Entretanto, apesar da criação dessas instituições, o desenvolvimento industrial brasileiro ainda era bastante limitado naquele período. Assim, além da formação para o trabalho, essas escolas assumiam também uma função de caráter disciplinador e assistencialista, direcionada principalmente a órfãos, pobres e jovens em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, a educação profissional esteve associada a políticas públicas

voltadas à moralização e à formação do caráter por meio do trabalho (Moura, 2010; Kuenzer, 2007; Escott, 2020).

De maneira análoga, Lorenzet, Andreolla e Paludo (2020) comentam que a criação dessas instituições esteve relacionada às transformações econômicas e produtivas ocorridas no país, especialmente com o surgimento das primeiras indústrias e a necessidade de mão de obra qualificada. Essas escolas tinham como objetivo ensinar ofícios voltados às demandas industriais de cada região, além de oferecer oportunidades de trabalho para populações economicamente desfavorecidas (Lorenzet; Andreolla; Paludo, 2020).

Historicamente, o trabalho manual foi marcado por forte preconceito social, pois era associado à escravidão e destinado às classes populares, enquanto a formação intelectual permanecia reservada às elites. Dessa forma, consolidou-se uma divisão social e educacional que separava a formação técnica da educação superior, reforçando desigualdades entre os grupos sociais. Essas marcas históricas ainda influenciam a percepção sobre a Educação Profissional, frequentemente associada à preparação da classe trabalhadora para funções subalternas (Lorenzet; Andreolla; Paludo, 2020).

Ao longo do século XX, a Educação Profissional passou por importantes transformações institucionais. As Escolas de Aprendizes Artífices foram convertidas em Liceus e, posteriormente, em Escolas Industriais e Escolas Técnicas, acompanhando as demandas por maior qualificação profissional. Nesse processo, também foi criado o Sistema S, voltado à formação de trabalhadores para diferentes setores produtivos, consolidando a compreensão de que o

desenvolvimento econômico do país dependia da qualificação técnica da população (Lorenzet; Andreolla; Paludo, 2020).

Nas últimas décadas, a EPT se expandiu significativamente com a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, posteriormente, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos em 2008. Essas instituições passaram a integrar ensino, pesquisa e extensão, articulando Educação Básica, Profissional e Superior em uma proposta voltada à formação humana, científica e tecnológica. A expansão da Rede Federal ampliou o acesso à educação pública e gratuita em diferentes regiões do país, fortalecendo a interiorização do ensino e promovendo maior democratização das oportunidades educacionais (Lorenzet; Andreolla; Paludo, 2020).

Assim, a trajetória da EPT no Brasil evidencia um processo contínuo de transformações institucionais e ampliação de suas finalidades formativas. Ao longo do tempo, diferentes modelos educacionais foram implementados, acompanhando as mudanças econômicas, sociais e produtivas do país.

Figura 1: Evolução histórica das instituições da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, de 1909 a 2008.



Fonte: Brasil (2026).

Outro aspecto importante na EPT foi a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei n.º 13.415/2017, que passou a incluir a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos dessa etapa de ensino. Contudo, a medida recebeu críticas por ter sido implementada sem amplo debate com a sociedade, sendo considerada por diversos pesquisadores um retrocesso para a educação brasileira (Sousa; Vasconcelos, 2023).

A EPT, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BNCC), articula-se aos diferentes níveis de ensino e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Essa modalidade abrange desde a formação inicial e continuada até cursos técnicos de nível médio, graduação e pós-graduação, buscando promover

qualificação profissional e formação integral dos estudantes (Brasil, 2026).

A EPT de nível médio pode ocorrer de forma integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, além de poder ser articulada à Educação de Jovens e Adultos e à aprendizagem profissional. Sua oferta é realizada por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, redes estaduais, serviços nacionais de aprendizagem e instituições privadas (Brasil, 2026).

Figura 2: Itinerário da Educação Profissional e Tecnológica.



Fonte: Brasil (2026).

A Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT), lançada em 2025 e coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), foi criada com o objetivo de fortalecer e integrar a EPT no Brasil, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE). A política busca ampliar ações voltadas à formação e qualificação dos estudantes, articulando-as às

demandas do mundo do trabalho, da inovação e da pesquisa. Além disso, prevê a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaept), destinado a orientar a avaliação da qualidade das instituições e dos cursos ofertados (Brasil, 2026).

No que tange à docência, os docentes da EPT precisam reunir conhecimentos técnicos específicos de suas áreas de atuação e formação pedagógica para o exercício. Entretanto, a ausência de cursos de licenciatura em diversas áreas profissionais faz com que muitos professores ingressem na EPT sem preparação pedagógica adequada, o que dificulta tanto o recrutamento quanto a consolidação de processos formativos contínuos. Embora a oferta de formação para esses docentes tenha crescido nos últimos anos, ainda existem limitações quanto à formação continuada e ao acompanhamento pedagógico (OECD, 2022; Silva *et al.*, 2020 *apud* Yamamoto *et al.*, 2023).

Dessa forma, a docência na EPT apresenta características específicas que exigem atenção tanto à formação docente quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas nessa modalidade de ensino. A atuação dos professores nesse contexto demanda compreensão das diferentes formas organizativas da EPT e da articulação entre educação e mundo do trabalho, especialmente no que se refere à relação entre teoria e prática. Assim, a complexidade dessa modalidade requer formação adequada e acompanhamento constante das demandas educacionais e profissionais contemporâneas (Pena, 2016).

Além disso, o perfil dos docentes da EPT varia conforme a instituição de ensino. Na Rede Federal, geralmente se exige formação superior

específica e qualificação em nível de pós-graduação, enquanto nas instituições privadas costuma-se valorizar mais a experiência prática no setor produtivo. Como resultado, muitos professores ingressam no magistério com sólida formação técnica, mas com pouca preparação pedagógica sistematizada. A docência na EPT ultrapassa a simples capacitação técnica, exigindo uma formação voltada à construção de uma educação crítica, ampla e integrada às dimensões sociais e humanas do trabalho (Pena, 2016).

Nesse contexto, o papel do docente se torna fundamental, ultrapassando a simples transmissão de conteúdos técnicos e assumindo a função de mediador de diferentes saberes, articulados às experiências e à realidade concreta dos estudantes (Santos; Matos, 2025).

O saber docente, compreendido como uma construção plural e dinâmica, resulta da articulação entre a formação inicial e continuada, as experiências vivenciadas no cotidiano escolar e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica (Tardif, 2014; Perrenoud, 2001 *apud* Santos; Matos, 2025). Assim, constitui-se como um conhecimento historicamente situado, que exige constante reelaboração, demandando do professor não apenas domínio técnico, mas também compromisso ético e político com a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos (Imbernón, 2009; Moura, 2008 *apud* Santos; Matos, 2025). Aqui, tornam-se relevantes também as reflexões propostas por Nóvoa (1992) acerca da constituição da identidade docente, considerando as trajetórias pessoais, profissionais e as experiências que influenciam a prática pedagógica de cada professor.

Logo, segundo Rehem (2005), a formação para o ensino profissional exige que o docente compreenda o contexto e as transformações da área em que atua. Dessa forma, ensinar uma profissão implica conhecer os processos de trabalho, as exigências do mercado, os avanços tecnológicos, as contradições e as dinâmicas presentes no mundo contemporâneo (Rehem, 2005).

Portanto, destaca-se então a necessidade de políticas voltadas ao desenvolvimento profissional docente, especialmente diante das demandas de acesso, permanência e qualidade na formação dos estudantes (Yamamoto *et al.*, 2023). A carência de professores qualificados permanece, assim, como um dos principais obstáculos para a expansão da EPT no Brasil (Machado, 2008 *apud* Yamamoto *et al.*, 2023).

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA EPT

Como retomado por Nunes e Magalhães (2023), a Educação Profissional tem sido orientada pelo desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao mundo do trabalho. Entretanto, o conceito de competência passou a assumir um sentido mais restrito, frequentemente associado às exigências do mercado, o que pode reduzir os processos educativos a práticas de treinamento, em vez de promover uma formação crítica e integral. Nesse contexto, defende-se que a Educação Profissional deve ultrapassar a lógica mercadológica e considerar o trabalho como princípio educativo e elemento fundamental da cidadania (Nunes; Magalhães, 2023).

Além disso, são notórios os desafios históricos da Educação Profissional no Brasil, especialmente a ausência de políticas públicas mais consolidadas e o predomínio de formações docentes centradas apenas nos conhecimentos técnicos. Muitos professores ingressam na docência com experiência profissional específica, mas sem preparação pedagógica adequada, evidenciando limitações nos cursos de licenciatura para atender às demandas da EPT (Nunes; Magalhães, 2023).

Ampliando a discussão, Santos e Matos (2025) compreendem o saber docente como um conjunto amplo e articulado de conhecimentos que se constroem ao longo da formação e da experiência profissional do professor. Esses saberes envolvem tanto aspectos técnicos e metodológicos quanto dimensões subjetivas relacionadas à compreensão dos estudantes, das relações humanas e das dinâmicas presentes no ambiente escolar, sendo constantemente reelaborados por meio da prática, da reflexão e do estudo (Santos; Matos, 2025).

No contexto da EPT, os autores destacam que a docência se torna ainda mais desafiadora, pois exige a superação de perspectivas fragmentadas de ensino em favor de uma formação integrada e politécnica. Assim, o professor da EPT necessita não apenas de domínio técnico, mas também de sensibilidade para compreender as dimensões sociais, históricas e culturais que atravessam o processo educativo, articulando diferentes saberes na construção de práticas pedagógicas mais significativas e formativas (Santos; Matos, 2025).

Em outras palavras,

o papel do professor da EPT é repensar continuamente suas estratégias de ensino, de modo a tornar o processo de aprendizagem mais significativo e transformador, em sintonia com os desafios contemporâneos do mundo do trabalho. Para isso, é necessário engajamento ativo na análise crítica de sua própria prática, superando automatismos e promovendo rupturas com lógicas conservadoras (Santos; Matos, 2025, p. 8).

Para Custódio e Pessoa (2025), por exemplo, o uso de tecnologias na EPT pode contribuir para aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, interativo e crítico. Essas práticas favorecem o engajamento ativo dos alunos, estimulando a análise reflexiva, a autonomia e a tomada consciente de decisões, além de ampliar as possibilidades de aprendizagem para além do espaço tradicional da sala de aula. Contudo, a integração das tecnologias na EPT ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à adaptação das práticas pedagógicas e ao uso significativo desses recursos no contexto educacional (Custódio; Pessoa, 2025).

Souza e Machado (2025) analisaram as contribuições e limitações do uso de metodologias ativas na formação docente para a EPT. Com abordagem qualitativa e caráter exploratório, o estudo realizou uma revisão do tipo Estado do Conhecimento, examinando dissertações do ProfEPT relacionadas ao tema. Os autores buscaram compreender como as metodologias ativas vêm sendo discutidas e aplicadas na formação docente, destacando estratégias como

ensino híbrido, sala de aula invertida, interdisciplinaridade e aprendizagem significativa em diferentes áreas da educação profissional (Souza; Machado, 2025).

Os resultados evidenciaram que as metodologias ativas têm sido reconhecidas como importantes ferramentas para fortalecer práticas pedagógicas mais participativas e contextualizadas na EPT, contribuindo para processos formativos mais críticos e significativos. Entretanto, também foram identificados desafios relevantes, como o tempo reduzido para implementação, dificuldades de participação, resistência às inovações pedagógicas, burocracias curriculares e necessidade de adaptação das práticas docentes. Assim, os autores defendem a ampliação das investigações sobre metodologias ativas nesse campo, bem como o aprofundamento das discussões acerca de suas limitações, possibilidades e desafios na formação docente da EPT (Souza; Machado, 2025).

Vieira e Vieira (2025) discutiram estratégias como projetos integradores, aprendizagem baseada em projetos, ensino com pesquisa, uso das TDICs, verticalização do ensino e integração entre ensino, pesquisa e extensão. Fundamentados em autores da área da EPT, os pesquisadores defendem que tais práticas contribuem para uma formação crítica, contextualizada e articulada às demandas sociais e do mundo do trabalho (Vieira; Vieira, 2025).

Metodologias inovadoras tornam o trabalho pedagógico mais dinâmico, significativo e interdisciplinar, favorecendo a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. A transformação do papel do professor, que deixa de atuar apenas como transmissor de conteúdos para assumir a função de mediador do conhecimento e orientador da aprendizagem. Apesar de desafios como limitações

de infraestrutura e necessidade de formação continuada, os autores concluem que a adoção dessas abordagens representa um avanço importante para a consolidação de uma educação integral e emancipatória na EPT. Nesse sentido, defendem a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas inovadoras e dialógicas, articulando teoria e prática, tecnologia e formação humana, para promover uma educação comprometida não apenas com a qualificação profissional, mas também com o desenvolvimento crítico e social dos estudantes (Vieira; Vieira, 2025).

No âmbito das pesquisas empíricas, a de Sousa e Maciel (2023) discutiu o planejamento e a organização das práticas pedagógicas na EPT, tomando como base a perspectiva integradora e a formação omnilateral dos sujeitos. O estudo combinou levantamento bibliográfico, pesquisa de campo com docentes da EPT e análise de conteúdo, buscando compreender como as práticas pedagógicas vêm sendo planejadas e em que medida contemplam uma formação integral. Nesse contexto, as autoras defendem que o processo educativo deve articular teoria e realidade concreta, promover o desenvolvimento da consciência crítica e superar a fragmentação disciplinar, valorizando práticas contextualizadas e colaborativas (Sousa; Maciel, 2023).

Os achados revelaram que os docentes entrevistados já incorporam parcialmente elementos importantes ao planejamento pedagógico, como a contextualização das práticas à realidade dos estudantes, a consideração dos recursos didáticos e a relação entre a disciplina e a proposta formativa do curso. Entretanto, a pesquisa aponta limites significativos, como a centralização do planejamento pelos professores, a permanência da lógica disciplinar e a predominância de uma formação voltada ao mercado de trabalho em detrimento

de uma formação humana integral. Assim, as autoras concluem que práticas pedagógicas integradoras na EPT exigem maior participação coletiva, articulação entre áreas do conhecimento, conexão com as experiências dos estudantes e atenção às condições concretas da escola e dos sujeitos envolvidos, compreendendo o planejamento pedagógico como um processo dinâmico e em constante transformação (Sousa; Maciel, 2023).

Silva e Holanda (2026) buscaram compreender as concepções, os desafios e os usos das TDICs na EPT, tomando como referência um campus do Instituto Federal do Piauí. Por meio de uma abordagem metodológica mista, envolvendo questionários aplicados a docentes e discentes, o estudo investigou como as tecnologias digitais vêm sendo incorporadas ao contexto educativo e quais obstáculos ainda dificultam sua integração efetiva. A investigação parte da compreensão de que as TDICs possuem potencial para promover práticas pedagógicas mais ativas, colaborativas e alinhadas às demandas do mundo do trabalho contemporâneo (Silva; Holanda, 2026).

Os resultados mostraram que, embora professores e estudantes reconheçam a importância das TDICs para o processo de ensino e aprendizagem, sua utilização ainda ocorre de forma fragmentada e limitada. Entre os principais desafios identificados estão a insuficiência de formação continuada para os docentes, a precariedade da infraestrutura tecnológica e a permanência de práticas pedagógicas tradicionais, marcadas pela resistência à inovação e pela insegurança frente às mudanças metodológicas. Em contrapartida, os estudantes demonstraram maior familiaridade com recursos digitais e expressaram o desejo de uma escola mais conectada à sua realidade tecnológica. Diante disso, os autores

defendem a necessidade de investimentos institucionais em infraestrutura, políticas de formação docente e reformulações curriculares que integrem competências digitais à EPT, promovendo uma cultura pedagógica crítica, inclusiva e voltada para a formação integral dos sujeitos (Silva; Holanda, 2026).

Pena (2016) também investigou os conhecimentos que fundamentam a prática docente na EPT, especialmente no ensino das disciplinas técnicas em cursos técnicos de nível médio. A partir de um estudo de caso realizado em um Instituto Federal, com aplicação de questionários, entrevistas, observações e análise documental, o estudo buscou compreender como professores sem formação pedagógica específica para o ensino constroem suas práticas docentes. A investigação enfatiza a complexidade da docência na EPT e a necessidade de articular diferentes tipos de saberes para responder às demandas formativas dessa modalidade de ensino (Pena, 2016).

Pôde-se perceber que os docentes atribuem maior relevância ao conhecimento do conteúdo específico e ao conhecimento prático adquirido no mundo do trabalho, considerados fundamentais para relacionar teoria e prática e contextualizar o ensino técnico. Em contrapartida, o conhecimento pedagógico aparece com menor valorização, embora seja reconhecido como importante para enfrentar desafios da docência, especialmente no início da carreira. A pesquisa também mostrou que, na ausência de formação pedagógica, os professores recorrem às experiências profissionais, à reflexão sobre a prática e à busca autônoma de aperfeiçoamento para construir seu estilo de ensino. Assim, o estudo defende a necessidade de políticas de formação docente específicas para a EPT, capazes de integrar conhecimentos técnicos, pedagógicos e

sociais, reconhecendo as singularidades dessa modalidade e contribuindo para uma formação mais ampla e qualificada dos professores (Pena, 2016).

Logo, as práticas pedagógicas inovadoras na EPT devem considerar a complexidade da formação humana, articulando criatividade, inovação e compromisso com uma educação emancipatória. A inovação pedagógica não deve ser entendida como algo extraordinário ou meramente tecnológico, mas como uma escolha cotidiana que torna o ensino mais significativo, humano e conectado à realidade social dos estudantes. A criatividade é uma necessidade inerente à condição humana e o professor precisa atuar como mediador capaz de integrar diferentes saberes e sujeitos no processo educativo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas inovadoras são compreendidas como estratégias que favorecem a formação integral, o protagonismo discente e o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica e transformadora. Para tanto, ressalta-se a importância de investir na formação de professores da EPT, preparando-os para atuar com metodologias inovadoras e sensíveis às diferentes formas de aprendizagem, fortalecendo uma educação mais autotransformadora e emancipatória (Castaman; Rodrigues, 2021).

4. DISCUSSÃO

A trajetória histórica da EPT no Brasil revela que essa modalidade sempre esteve profundamente relacionada às transformações econômicas, sociais e produtivas do país. Como discutem Moura (2010), Kuenzer (2007) e Escott (2020), a EPT surgiu inicialmente marcada por um caráter assistencialista e disciplinador, voltado principalmente às camadas populares. Essa origem ajuda a

compreender por que, ainda hoje, persistem visões reducionistas que associam a educação profissional apenas à formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, percebe-se que a dualidade histórica entre formação intelectual e formação técnica ainda influencia as práticas educativas e as políticas voltadas à EPT. Lorenzet, Andreolla e Paludo (2020) destacam que o trabalho manual foi historicamente desvalorizado no Brasil, enquanto a formação científica permaneceu vinculada às elites. Essa separação contribuiu para a consolidação de desigualdades educacionais que, de certo modo, permanecem presentes nas discussões atuais sobre currículo, formação humana e qualificação profissional.

Ao mesmo tempo, observa-se que a expansão da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais representaram avanços importantes para a democratização do acesso à educação pública e profissional. A proposta de integrar ensino, pesquisa e extensão fortaleceu uma perspectiva mais ampla de formação, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Contudo, mesmo diante desses avanços institucionais, os desafios relacionados à docência continuam sendo um dos principais pontos de tensão na EPT.

Os estudos analisados convergem ao demonstrar que muitos docentes ingressam nessa modalidade com sólida experiência técnica, mas sem formação pedagógica específica. Pena (2016), Nunes e Magalhães (2023) e Yamamoto *et al.* (2023) evidenciam que essa realidade impacta diretamente as práticas de ensino, especialmente porque o domínio técnico, embora essencial, não é suficiente para responder à complexidade dos processos educativos. Ensinar na EPT exige muito mais do que transmitir conteúdos

relacionados às profissões; exige compreender os estudantes, suas realidades, os contextos sociais e as próprias transformações do mundo do trabalho.

Essa discussão se aproxima das contribuições de Tardif (2014), Perrenoud (2001) e Nóvoa (1992), ao compreenderem os saberes docentes como construções plurais, desenvolvidas ao longo das experiências profissionais, formativas e pessoais. Na EPT, essa característica se torna ainda mais evidente, pois o professor precisa constantemente articular teoria e prática, conhecimento técnico e sensibilidade pedagógica. Assim, a identidade docente não se constitui apenas a partir da formação acadêmica, mas também das experiências vividas no exercício profissional e das reflexões construídas sobre a própria prática.

Nesse contexto, percebe-se que a prática pedagógica na EPT demanda uma postura crítica e reflexiva. Santos e Matos (2025) defendem que o professor precisa superar modelos fragmentados e conteudistas de ensino, assumindo uma atuação mais mediadora e integradora. Essa perspectiva é particularmente importante porque a EPT não pode ser reduzida a um espaço de treinamento técnico voltado exclusivamente às demandas imediatas do mercado. Embora a formação profissional seja uma dimensão central dessa modalidade, ela precisa estar articulada à formação humana, ética e cidadã.

Essa preocupação também aparece nas discussões de Nunes e Magalhães (2023), quando os autores alertam para os riscos de uma educação baseada apenas no desenvolvimento de competências produtivas. Quando o ensino se limita às exigências do mercado, há o perigo de enfraquecimento da formação crítica dos estudantes.

Por isso, pensar a EPT a partir do trabalho como princípio educativo significa compreender o trabalho não apenas como emprego ou produção econômica, mas como dimensão constitutiva da vida humana e das relações sociais.

Outro aspecto bastante recorrente nos estudos analisados se refere às metodologias pedagógicas e ao uso das tecnologias digitais. Custódio e Pessoa (2025), Souza e Machado (2025), Vieira e Vieira (2025) e Silva e Holanda (2026) destacam que metodologias ativas, TDICs, projetos integradores e práticas interdisciplinares podem tornar o processo de ensino mais significativo, participativo e contextualizado. Essas estratégias favorecem maior protagonismo discente e aproximam os conteúdos das experiências concretas dos estudantes.

Entretanto, os próprios autores reconhecem que a incorporação dessas práticas ainda enfrenta muitos obstáculos. Entre os principais desafios aparecem a precariedade da infraestrutura, a resistência às mudanças pedagógicas, o excesso de demandas docentes, as burocracias institucionais e, sobretudo, a insuficiência de formação continuada. Em muitos casos, as tecnologias acabam sendo utilizadas apenas de forma instrumental, sem provocar mudanças efetivas nas concepções de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, torna-se evidente que inovar na EPT não significa apenas utilizar recursos tecnológicos ou aplicar metodologias diferentes. Como discutem Castaman e Rodrigues (2021), a inovação pedagógica precisa estar associada à construção de práticas mais humanas, críticas e emancipatórias. Isso implica compreender o estudante como sujeito ativo do processo educativo e reconhecer que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando os

conteúdos dialogam com a realidade social, cultural e profissional dos sujeitos.

Além disso, os estudos revelam que a construção de práticas integradoras ainda encontra limites importantes relacionados à fragmentação curricular e à centralização do planejamento pedagógico. Sousa e Maciel (2023) mostram que, embora existam esforços para contextualizar o ensino e promover integração entre teoria e prática, ainda predomina, em muitos contextos, uma lógica disciplinar tradicional. Esse cenário demonstra que a consolidação de uma formação omnilateral na EPT depende não apenas da atuação individual dos professores, mas também de políticas institucionais que favoreçam o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade e a valorização docente.

Assim, a docência na EPT se revela marcada por múltiplas exigências e complexidades. O professor da EPT precisa mobilizar saberes técnicos, pedagógicos, éticos e humanos, articulando-os às rápidas transformações sociais e tecnológicas do mundo contemporâneo. Mais do que preparar estudantes para ocupações profissionais, a EPT precisa contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos.

Portanto, discutir os saberes, as práticas pedagógicas e os desafios contemporâneos da docência na EPT significa também reconhecer a necessidade de fortalecer políticas de formação inicial e continuada, melhorar as condições de trabalho docente e ampliar espaços de reflexão sobre as finalidades da educação profissional no Brasil. Afinal, pensar a EPT apenas como mecanismo de preparação para o mercado limita suas potencialidades formativas e sociais. Uma educação profissional comprometida com a formação integral

exige professores preparados não apenas tecnicamente, mas também pedagogicamente e humanamente para lidar com as complexidades do processo educativo contemporâneo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EPT no Brasil é uma modalidade marcada por profundas transformações históricas, sociais e políticas, acompanhando as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas demandas formativas da sociedade. Ao longo do tempo, a EPT deixou de assumir apenas um caráter assistencialista e voltado à formação de mão de obra para buscar uma perspectiva mais ampla, fundamentada na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e formação humana. Contudo, apesar dos avanços observados, ainda permanecem desafios importantes relacionados às práticas pedagógicas, à formação docente e às próprias finalidades atribuídas à educação profissional.

Diante disso, este estudo buscou analisar a prática docente na EPT, considerando os saberes mobilizados pelos professores, as estratégias pedagógicas adotadas e os desafios contemporâneos enfrentados frente às demandas da formação profissional. A partir das discussões realizadas, foi possível compreender que a docência na EPT exige muito mais do que domínio técnico das áreas profissionais. O professor precisa mobilizar diferentes tipos de saberes, articulando conhecimentos científicos, experiências do mundo do trabalho, competências pedagógicas e sensibilidade para compreender as realidades sociais e educacionais dos estudantes.

Os estudos analisados evidenciaram que muitos docentes ingressam na EPT com sólida experiência técnica, mas com

formação pedagógica limitada, o que reforça a necessidade de políticas mais consistentes de formação inicial e continuada. Além disso, observou-se que práticas pedagógicas inovadoras, metodologias ativas, integração curricular e uso das tecnologias digitais possuem potencial significativo para tornar o ensino mais contextualizado, participativo e crítico. Entretanto, sua efetivação ainda encontra obstáculos relacionados à infraestrutura, às condições de trabalho, à resistência às mudanças e à permanência de modelos tradicionais de ensino.

Outro aspecto importante diz respeito à necessidade de superar perspectivas reducionistas que compreendem a EPT apenas como preparação imediata para o mercado de trabalho. A formação profissional precisa estar articulada à formação humana integral, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da participação social dos estudantes. Nesse sentido, a atuação docente assume papel central, pois é por meio das práticas pedagógicas que se torna possível aproximar teoria e prática, conhecimento técnico e formação cidadã.

Portanto, fortalecer a EPT requer investimentos contínuos na valorização e na formação dos professores, bem como na construção de propostas pedagógicas mais integradoras, críticas e emancipatórias. Mais do que formar trabalhadores tecnicamente qualificados, a EPT deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade em que estão inseridos. Assim, pensar a docência na EPT significa reconhecer sua complexidade e sua relevância estratégica para o desenvolvimento educacional, social e humano do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria dos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT).** Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept>. Acesso em: 15 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT).** Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept>. Acesso em: 15 abr. 2026.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Práticas pedagógicas: experiências inovadoras na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, 2021.

CUSTÓDIO, E. S.; PESSOA, R. R. EPT e as práticas tecnológicas inovadoras em sala de aula. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 13, n. 19, p. 233-247, 2025.

ESCOTT, C. M. Educação Profissional e Tecnológica: avanços, retrocessos e resistência na busca por uma educação humana integral. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 29, e11145, jan. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

LORENTZ, D.; ANDREOLLA, F.; PALUDO, C. Educação Profissional e Tecnológica (EPT): os desafios da relação trabalho-educação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15–28, 2020.

MOURA, D. H. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica em possibilidades de integração. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1992.

NUNES, I. V. P. de S.; MAGALHÃES, A. P. de A. S. A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: sua história e características vistas a partir de um estudo no estágio supervisionado. **Revista Mirante**, Anápolis (GO), v. 16, n. 1, p. 279-299, jun. 2023.

PENA, G. A. de C. Prática docente na Educação Profissional e Tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 79-94, ago./dez. 2016.

REHEM, C. M. **Estudo sobre o perfil do professor de educação técnica e contribuições para um projeto contemporâneo de formação docente no Brasil, numa perspectiva do trabalho e da educação no início do século XXI**. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Rio de Janeiro, 2005.

SANTOS, S. S. R. F; MATOS, E. A. S. A. O papel do docente na Educação Profissional: saberes, práticas inovadoras e desafios na

Formação Integral do aluno. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 03, n. 25, p.1-21 e15829, set. 2025.

SILVA, C. A. da; HOLANDA, M. de S. Educação Profissional e Tecnológica na era digital: concepções, desafios e o uso das TDICS em uma instituição federal do Piauí, Brasil – 2025. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 29, 2026.

SOUSA, J. R. D.; MACIEL, E. M. Planejamento de práticas pedagógicas integradoras para a Educação Profissional e Tecnológica. **Educação em Revista**, v. 39, p. e36869, 2023.

SOUSA, W. K. L. de; VASCONCELOS, F. H. L. Educação Profissional e Tecnológica e a utilização das tecnologias digitais no processo de ensino: uma revisão sistemática da literatura. **Devir Educação**, Lavras, v. 7, n. 1, p. e-632, 2023.

SOUZA, E. A. de; MACHADO, M. F. R. C. Metodologias Ativas na formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do Sistema Único de Saúde. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 23, n. 03, p. 195-210, ago./dez., 2025.

VIEIRA, J. de A.; VIEIRA, M. M. M. Abordagens e metodologias inovadoras no trabalho pedagógico da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025.

YAMAMOTO, F. A. *et al.* **Educação profissional no Brasil contemporâneo**: ampliação do acesso e valorização. São Paulo: D3e, 2023. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota-tecnica_2311_educacao-profissional-ampliacao.pdf. Acesso em: 15 abr. 2026.

¹ Mestrando em Educação Profissional Tecnológica. Instituto Federal do Piauí (IFPI). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Doutorando em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Mestre em Ciências Físicas Aplicadas. Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁴ Mestranda em Engenharia de Telecomunicações. Instituto Federal do Ceará (IFCE). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁵ Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Matemática. Instituto Federal do Ceará (IFCE). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁶ Especialista em Serviço Social. Universidade Vale do Rio Doce (Univale). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁷ Especialista em Docência em Ensino Superior. IBRA Educacional. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁸ Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas. Faculdade Focus. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁹ Mestrando em Letras. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

¹⁰ Mestra em Tecnologias Educacionais em Rede. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

¹¹ Especialista em Ciência de Dados e Big Data Analytics. Faculdade Metropolitana. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

¹² Mestranda em Ciências da Educação. World University Ecumenical (WUE). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)