

Magali Inês Pessini
Organizadora



Pesquisa e Práticas na
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA

Encontros, Desafios e Possibilidades Formativas

Magali Inês Pessini
Organizadora



Pesquisa e Práticas na
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA

Encontros, Desafios e Possibilidades Formativas

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pesquisa e Práticas na Educação Profissional e Tecnológica [livro eletrônico]: Encontros, Desafios e Possibilidades Formativas / [organização] Magali Inês Pessini. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia

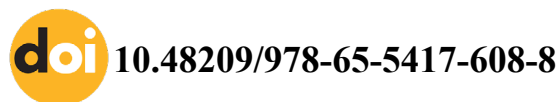
ISBN 978-65-5417-608-8

1. Educação Profissional e Tecnológica - estudos e pesquisas 2. Formação docente na EPT - práticas pedagógicas. 3. Políticas educacionais para a educação profissional 4. Inclusão e diversidade na Educação Profissional e Tecnológica. 5. Inovações e metodologias formativas na EPT. I. Pessini, Magali Inês.

CDD-370.113

Índices para catálogo sistemático:

1. 370.113 – Educação profissional / Formação profissional



Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desempenha um papel estratégico na formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar de maneira transformadora na sociedade contemporânea. Em um contexto marcado por constantes mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, a formação de professores, o desenvolvimento dos Técnico-Administrativos em Educação e o fortalecimento de práticas inclusivas e de políticas educacionais tornam-se dimensões essenciais para o avanço da educação pública de qualidade.

Este e-book reúne reflexões, pesquisas e experiências que dialogam com diferentes perspectivas da EPT, enfatizando a importância da formação continuada e da inclusão como eixos estruturantes da prática educativa. Os textos aqui apresentados abordam desde as perspectivas metodológicas da formação docente até os desafios e possibilidades relacionados às práticas inclusivas e às políticas afirmativas, além de destacar a relevância das inovações pedagógicas no cenário atual.

No primeiro texto, “Formação Continuada de Professores: Perspectivas Metodológicas na Educação Profissional e Tecnológica”, são discutidos caminhos para o aperfeiçoamento docente e para a construção de metodologias alinhadas às demandas contemporâneas da EPT.

A inclusão aparece como princípio central em reflexões como “Formação Docente para a Educação Profissional: qual o lugar do surdo?”, que evidencia a urgência de práticas pedagógicas capazes de acolher a diversidade e promover o direito à aprendizagem de todos.

O e-book contempla ainda análises sobre as políticas de cotas e suas repercussões na EPT, no texto “Educação Profissional e Tecnológica e a Política de Cotas: percepções de estudantes do ensino médio integrado”, além de uma investigação sobre a articulação entre saberes técnicos e práticas agrícolas em “Educação Profissional e Tecnológica: um produto educacional na área de agricultura”.

Esta coletânea apresenta um mosaico de experiências e reflexões que reafirmam o compromisso da Educação Profissional e Tecnológica com a formação humana integral, a equidade e a transformação social. Que estas páginas possam inspirar novas práticas, diálogos e pesquisas comprometidas com a construção de uma educação pública, democrática e inclusiva.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....8

Danilo Pereira da Silva; Kleber Conceição da Silva; Aline Patrícia Sobral dos Santos; Fabia Magali Santos Vieira

doi: 10.48209/978-65-5417-608-0

CAPÍTULO 2

DOCÊNCIA E SURDEZ NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E FORMAÇÃO.....22

Niara Pereira dos Santos de Araújo

doi: 10.48209/978-65-5417-608-1

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A POLÍTICA DE COTAS: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....33

Kellison Lima Cavalcante

doi: 10.48209/978-65-5417-608-2

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:UM PRODUTO EDUCACIONAL NA ÁREA DE AGRICULTURA.....46

João Marcos Botton Consentino; Vanessa de Cássia Pistóia Mariani

doi: 10.48209/978-65-5417-608-3

SOBRE A ORGANIZADORA.....56

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....57

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Danilo Pereira da Silva

Kleber Conceição da Silva

Aline Patrícia Sobral dos Santos

Fabia Magali Santos Vieira

Doi: 10.48209/978-65-5417-608-0

INTRODUÇÃO

A formação continuada do professor que atua na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é fundamental para que ele se mantenha atualizado em relação às novas tendências pedagógicas, especialmente aquelas que envolvem as tecnologias tradicionais e tecnologias emergentes no contexto escolar. Por meio da formação continuada, o docente tem a oportunidade de rever sua prática pedagógica e incorporar novos conhecimentos às experiências que já desenvolve no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, a EPT enfrenta diversos desafios relacionados à formação de professores qualificados e atualizados. A rápida evolução das tecnologias, as mudanças nos perfis profissionais e as exigências do mercado de trabalho demandam que os docentes acompanhem tais transformações e adotem novas metodologias. Assim, as contribuições metodológicas tornam-se recursos valiosos para o aperfeiçoamento da prática docente, oferecendo estratégias que favorecem a aprendizagem dos estudantes. É importante destacar que a formação continuada na EPT não se limita ao domínio de conteúdos específicos. Ela envolve, sobretudo, pensar criticamente a prática pedagógica, identificar desafios e buscar soluções inovadoras. Nesse aspecto, as contribuições metodológicas oferecem ao professorado um conjunto de abordagens, técnicas e

recursos que estimulam a participação ativa dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades práticas e a articulação entre teoria e prática.

De forma objetiva, espera-se que este trabalho contribua para a compreensão da relevância das contribuições metodológicas na formação continuada de professores da EPT. Ao identificar e analisar essas estratégias, busca-se subsidiar ações formativas que promovam o desenvolvimento profissional docente e a melhoria da qualidade da educação, aspecto essencial para o avanço social e econômico do país. O problema norteador deste estudo é: quais são as contribuições da formação continuada de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Como objetivo geral, pretende-se discutir as principais contribuições da formação continuada de docentes na EPT. Especificamente, busca-se refletir sobre o conceito de didática aplicado à EPT, identificar as metodologias utilizadas como recurso didático nesse contexto e compreender o papel da formação continuada na prática docente.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica a partir de autores que discutem e sustentam as reflexões aqui apresentadas, como Freire (2019), Libâneo (1994), Tardif (2014) e Veiga (1991).

O estudo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a introdução, com a contextualização do tema; em seguida, o desenvolvimento, com reflexões articuladas à literatura especializada e aos tópicos que sustentam a discussão; por fim, as considerações finais, que sintetizam os principais pontos analisados ao longo do trabalho.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho possui abordagem qualitativa, de cunho exploratório. Foi realizado por meio de revisão bibliográfica com base em autores como Freire (2019), Libâneo (1994), Tardif (2014) e Veiga (1991). Todos esses autores dialogam com a abordagem trazida neste estudo e auxiliam a pensar a didática e a formação do professor, especialmente aqueles que atuam na modalidade EPT.

FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO PROFESSOR DA EPT

A formação do professor que atua na EPT vem sendo alvo de muitas discussões ao longo dos anos. Além da já mencionada formação do profissional que atua neste âmbito, aspectos como didática, metodologia e epistemologia são alguns dos parâmetros que deveriam coadunar com as competências e habilidades exigidas para a prática docente e que muitas vezes têm apresentado lacunas nessa modalidade (Tardif, 2014).

Esta última, por sua vez, pode ser compreendida como a modalidade de ensino voltada para a prática profissional, ou seja, voltada para o campo das profissões e do mercado de trabalho. Nessa ótica, ela inclui cursos de qualificação, formação técnica e tecnológica, bem como programas de pós-graduação, estruturados de maneira a permitir que os estudos sejam aproveitados de forma contínua e integrada. Deste modo, a ênfase da EPT é voltada para o mundo do trabalho, tendo este último como princípio educativo (Brasil, 1996).

No caso do Brasil, observa-se a ausência de iniciativas por parte do Estado para fomentar políticas públicas que contemplem a formação docente, especialmente na EPT. Embora a formação docente seja um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 9.394/1996, verifica-se, na prática, uma dissociação entre o que está previsto na teoria e a efetiva implementação dessas diretrizes (Brasil, 2016).

Um dos modos de alinhar princípios e práticas é justamente por meio da formação continuada, um processo voltado à atualização ou à aquisição de novos conhecimentos. Essa formação deve, sobretudo, ser reconhecida como uma prática reflexiva sobre o saber e o fazer pedagógico, tanto no ambiente escolar como em outros contextos educativos (Moura; Lima, 2017).

Deste modo, a formação continuada contribui para que os professores se mantenham atualizados frente às novas tendências, ampliando suas perspectivas de aprendizado por meio da aquisição de conhecimentos e do acesso a metodologias inovadoras que podem ser aplicadas em sala de aula. A implementação dessas medidas reflete-se em melhores índices de qualidade, beneficiando

o docente em seu espaço laboral e os discentes, por meio da aprendizagem desenvolvida nesse processo (Libâneo, 1994).

Escolas que oferecem esse tipo de suporte aos seus professores possuem um diferencial que as posiciona à frente das demais instituições do mesmo segmento. Tal efeito pode ser observado na valorização do capital intelectual, na melhoria do desempenho docente e na qualidade da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula (Tardif, 2014).

A realidade brasileira, entretanto, apresenta uma antítese ao que foi anteriormente mencionado, mostrando os baixos investimentos das escolas e instituições de ensino na formação continuada do professor. Muitas vezes, essas instituições se limitam à formação inicial do docente, ou seja, ao curso superior que ele possui, relegando outras possibilidades de aprendizado por diferentes percursos e/ou meios (Viana; Rodrigues; Lima, 2017).

Durante a formação inicial, é compreensível que o professor não consiga desenvolver todos os conhecimentos e competências necessários para lidar com as múltiplas demandas presentes no cotidiano escolar, as quais variam de acordo com cada contexto educativo. Diante disso, a formação continuada possibilita ao docente manter-se em permanente atualização, (re)construindo saberes e (re)significando suas práticas pedagógicas, a fim de aprimorar sua atuação profissional e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem (Viana; Rodrigues; Lima, 2017).

Na EPT, em que o quadro de pessoal é composto em grande parte por bacharéis, ou seja, pessoas graduadas que não possuem formação em licenciatura para atuarem como professores é de extrema importância que as instituições educacionais que ofertam essa modalidade atentem para essa questão, promovendo diferentes formas de formação continuada que complementem a formação inicial desses profissionais (Machado, 2008).

Essas ações são importantes, pois é através delas que este profissional irá complementar, desenvolver e lapidar a sua prática pedagógica. Freire (2019) destaca que o papel do educador não se resume a transmitir conteúdos, mas envolve também o compromisso de formar sujeitos capazes de pensar de maneira crítica e consciente. Quando o professor atua de forma mecânica, apenas

repetindo e memorizando informações, ele deixa de promover uma postura realmente reflexiva. Do mesmo modo, o intelectual que estuda e reproduz textos, sem relacioná-los com a realidade em que vive, acaba se tornando um repetidor de ideias sem vida, sem produzir interpretações próprias. Assim, mesmo tratando de temas complexos, como a dialética, sua compreensão permanece limitada e afastada dos contextos sociais e culturais concretos. Dessa forma, as leituras e os estudos que realiza se distanciam da prática educativa, transformando a escola em um ambiente idealizado e desconectado do cotidiano de professores e estudantes.

Nessa perspectiva, o termo práxis pedagógica dialoga com o que foi descrito anteriormente, pois se refere à capacidade do professor de refletir sobre sua própria prática de ensino. O conceito de práxis, além de objetivo, apresenta uma definição bastante específica: refere-se à prática em si, compreendendo todas as ações e as finalidades que delas decorrem. O Dicionário Oxford Languages (2023) reitera essa compreensão e acrescenta que o termo, de origem grega, também pode ser entendido como um segmento do saber direcionado às interações sociais e às análises de caráter político, econômico e moral.

No ambiente escolar ela adquire novo significado estando associada à prática docente. Trata-se da representação da técnica, isto é, do saber fazer, que inclui as experiências do professor em sala de aula e os mecanismos que ele utiliza para aprimorar o aprendizado dentro da escola.

Complementando, Konder (1992) nos diz que, é pertinente afirmar que a práxis é a atividade humana concreta que constitui o meio pelo qual os indivíduos se afirmam no mundo, transformando a realidade objetiva e, simultaneamente, a si próprios. Para que essa ação se torne mais significativa e profunda, ela requer reflexão, questionamento pessoal e aporte teórico. Nesse sentido, a teoria orienta a prática, fornecendo parâmetros para avaliar acertos e erros ao confrontá-los com a experiência concreta. Contudo, quando a teoria se torna excessivamente autônoma e se distancia da prática, os problemas que busca abordar tornam-se complexos e praticamente insolúveis.

Por isso, a integração do professor no ambiente escolar é necessária para que ele atinja os objetivos propostos e para que ele contribua satisfatoriamente nas tarefas desenvolvidas (Magalhães Afonso; Gonzalez, 2019).

Conforme aponta Sousa (2022), a escola, enquanto espaço institucionalizado, tem a função de favorecer a socialização e a disseminação do conhecimento científico. Nesse sentido, torna-se pertinente analisar a prática pedagógica no interior de um contexto intencionalmente estruturado para o ensino e a aprendizagem, cujo propósito é possibilitar a construção do saber. Esse conhecimento se concretiza por meio das atividades e tarefas educativas, que atuam como mediadoras no processo de assimilação dos saberes historicamente produzidos pela humanidade, sustentando-se no desenvolvimento social e psicológico do sujeito.

O alinhamento estratégico da escola, com a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental para que as ações pedagógicas sejam conduzidas com objetividade. Nessa perspectiva, quanto mais o professor estiver familiarizado com o contexto escolar, melhores serão os resultados obtidos, sobretudo em relação à aprendizagem dos educandos (Sousa, 2022; Magalhães Afonso; Gonzalez, 2019).

Dessa forma, torna-se imprescindível que a instituição escolar ofereça ao seu corpo de colaboradores, em especial aos docentes, mecanismos que favoreçam o aprimoramento pessoal e profissional, possibilitando o acesso a novas experiências que complementem o repertório cultural já existente (Machado, 2008).

A implementação de cursos, minicursos, mentorias, *workshops* e treinamentos voltados aos professores da EPT constitui, portanto, uma estratégia para ampliar o conhecimento, preparar esses profissionais para as transformações em curso e mantê-los atualizados quanto às novas tendências do mundo contemporâneo e do ambiente educacional (Moura; Lima, 2018).

DESVELANDO O CONCEITO DE DIDÁTICA: FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES

A didática é uma disciplina da educação que tem como objetivo desenvolver técnicas que permitam a aprendizagem do educando através da orientação do professor. Na visão de Matté, Castro e Reis (2016), a didática envolve a responsabilidade que o professor assume em seu papel de educador, uma vez que ensinar não se limita à simples transmissão de conteúdos. Mais do que isso,

o docente deve se posicionar como um mediador que favorece a construção do conhecimento com fundamentos científicos e promove reflexões voltadas à formação humana, reconhecendo que o saber e a postura dos estudantes são frutos das apropriações realizadas em um determinado contexto sociocultural.

Ou seja, a didática pode contribuir para a aprendizagem dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos pela humanidade, o que desperta a atenção para os desafios desta área do conhecimento.

Nesse entendimento, a didática é compreendida como o elo que conecta os fundamentos teórico-científicos da educação escolar à prática docente. Ela atua como uma espécie de ponte entre o “o quê” e o “como” do processo pedagógico. A teoria pedagógica orienta o trabalho educativo da escola, definindo objetivos, conteúdos e tarefas voltadas à formação cultural e científica dos estudantes, sempre em consonância com as demandas sociais. No entanto, essa ação educativa só se efetiva por meio da prática do professor, uma vez que as situações didáticas exigem decisões sobre o “como” agir pedagogicamente. Assim, ao articular teoria e prática, a didática cumpre uma função de síntese que assegura a relação de interdependência entre os fins e os meios da educação escolar, podendo, desse modo, configurar-se como uma teoria do ensino (Libâneo, 1994).

Atribui-se a didática investigar os processos e modos de efetivar a educação formal por meio do ensino, como mediadora das relações entre os seguintes elementos: o professor, o discente, o conteúdo, as estratégias metodológicas e o contexto de aprendizagem. Ainda segundo Libâneo (1994), a didática é um campo de estudo que analisa os objetivos, os conteúdos, os métodos e as condições que envolvem o processo de ensino, considerando que suas finalidades estão sempre relacionadas a aspectos sociais e educativos. Por essa razão, torna-se necessária a compreensão e a adequação dos métodos e processos de ensino às diferentes modalidades educacionais, como ocorre no caso da EPT.

A didática é compreendida como um componente do processo de ensino, sendo orientada pelos princípios do planejamento, da mediação e da avaliação. A partir desses elementos, busca-se, com finalidade didática, compreender e

organizar as ações pedagógicas em três grandes momentos que, embora não se apresentem de forma linear, interagem continuamente e se complementam no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Nesse processo, destaca-se a importância do plano de ensino e de aula, da escolha de métodos e técnicas adequadas, da mediação entre professor, conteúdo e estudante, além da avaliação, entendida não apenas como instrumento de mensuração, mas como parte constitutiva da didática na EPT. Defende-se, assim, uma didática que promova transformações nas formas de pensar e agir do professor, pautada pela necessidade de democratizar o ensino, concebido como um processo intencional e sistemático de transmissão e construção dos saberes culturais e científicos (Veiga, 1991).

Portanto, um dos papéis da didática é justamente promover transformações na forma como os docentes pensam e atuam, levando-os a problematizar como uma educação democrática é pautada na construção de conhecimentos. Isso posteriormente reflete na forma como os estudantes assimilam os conhecimentos desenvolvidos, por meio de uma formação integral para além do âmbito escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentam-se aqui os resultados e as discussões voltados especificamente para o ensino técnico e tecnológico e, de forma mais ampla, para toda a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tais discussões podem ser compreendidas a partir de diferentes enfoques e autores: na França, destaca-se a consolidação da didática profissional; enquanto, no norte europeu, delineia-se uma “pedagogia da formação profissional”, fortemente influenciada pelo psicólogo Vygotsky.

No Brasil, tem a proposta também fundada no construtivismo de Jarbas Barato (2015), além de todos os movimentos de educação por competências, presentes em inúmeros países, de Cuba ao Canadá, da abordagem do alinhamento construtivo, da epistemologia da prática, entre muitos outros.

A docência na EPT mostra aspectos específicos dessa modalidade de ensino, em que elementos variados demarcam diferenças significativas em

relação, por exemplo, ao perfil do profissional que atua como docente nos cursos técnicos (Barato, 2004).

Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica geralmente exige-se, nos concursos públicos, a formação em curso de graduação na área específica do conhecimento em que o professor vai atuar, sendo bastante valorizada a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Já nas escolas privadas, normalmente na contratação de professores é priorizada a experiência profissional na indústria, focalizando o aspecto prático, relacionado ao exercício profissional (Barato, 2015).

A formação obtida pelos professores em sua trajetória acadêmica, nos cursos de graduação e pós-graduação, é fonte para a aquisição/construção de conhecimentos para ensinar, o lugar primordial de adquirir o conhecimento do conteúdo, que se mostra como fundamental para o exercício da docência na EPT. Esse tipo de conhecimento deve estar “antenados com as novas tecnologias” (grifo do autor) via cursos, leituras de livros e revistas, estudos, o acesso a sites de empresas, entre outros.

Segundo Rehem (2016), compreender a educação como um processo implica reconhecer que o ato de educar exige a corresponsabilidade entre educador e educando, demandando transformações nas formas de ensinar e de aprender, bem como nos paradigmas que sustentam essas práticas. Essa concepção processual da educação mostra-se mais coerente com a fluidez e a instabilidade características da modernidade, marcada por mudanças constantes, muitas vezes rápidas e imprevisíveis. Entender a educação como processo significa admitir que o aprendizado não se esgota em um momento ou curso específico, pois nenhuma formação isolada é capaz de suprir todas as necessidades do indivíduo em uma sociedade marcada pela “modernidade líquida”. Assim, o sujeito precisa manter-se em constante movimento de aprendizagem, seja de forma autônoma, coletiva, social, em equipe, ou em contextos de formação e investigação contínua.

A atualização é considerada relevante para o conhecimento dos cenários do trabalho de seu campo profissional, elemento importante para viabilizar discussões com os aprendizes nas aulas dos cursos técnicos. Ainda segundo

Rehem (2016), o ensino de uma profissão demanda a capacidade de situar-se no contexto dela com suas exigências no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, a atuação em uma determinada área exige conhecimento prévio sobre como o trabalho será desenvolvido nesse campo, considerando, por exemplo, suas demandas reais, tendências e avanços tecnológicos. Com base nessa fundamentação teórica, propõe-se, de forma reflexiva, estudar o perfil do estudante e do professor, bem como os métodos e procedimentos adotados na EPT.

Na formação continuada do professor da EPT, são várias as metodologias que podem ser utilizadas e que são importantes alicerces na construção de novas competências para essa modalidade de ensino. Isso pode ser realizado por meio de diversas plataformas de aprendizagem online, como o *Google Classroom*, que se assemelha a uma sala de aula virtual, e o *Google Drive*, que permite armazenar documentos e trabalhar colaborativamente neles. Além disso, há o *Microsoft Teams*, que possibilita a criação e a gravação de reuniões em momentos remotos, e o *Canva*, recurso voltado a criação de conteúdos visuais que podem ser elaborados de forma colaborativa entre professores e estudantes. Essas ações também podem ocorrer por meio de *workshops* e seminários, práticas colaborativas voltadas à produção conjunta de materiais didáticos, rodas de conversa, tanto online como presenciais, e em ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa, que favorecem a interdisciplinaridade e a educação por projetos, apenas para citar algumas das principais possibilidades.

Todas elas têm em comum o fato de aprimorar as práticas pedagógicas, o que resulta em melhorias tanto no ato de ensinar como no processo de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Kenski (2007), a atuação docente em sala de aula, aliada à maneira como o professor utiliza os recursos tecnológicos disponíveis, redefine constantemente as relações entre o conhecimento que deve ser ensinado, a autoridade do educador e as formas de uso das tecnologias para promover uma aprendizagem mais significativa entre os estudantes.

Muitas dessas metodologias que vêm surgindo são inovadoras e estão associadas às tecnologias digitais. Essas últimas, por sua vez, podem ser inseridas na formação continuada já que preparam esse professor para lidar

com os novos desafios que a etapa de ensino e aprendizagem vem exigindo (Kenski, 2007).

Conforme Pocho *et al* (2014), a inserção de novas formas de ensinar e aprender mediadas pelas tecnologias demanda atenção especial à formação docente, tanto inicial como continuada. Dessa perspectiva, o trabalho fundamenta-se no conceito de alfabetização tecnológica do professor, concebido a partir da premissa de que o educador precisa dominar o uso pedagógico das tecnologias, utilizando-as para potencializar os processos de aprendizagem, transformando-as simultaneamente em objeto de conhecimento e em meio para a construção do saber. Tal alfabetização tecnológica ultrapassa a utilização instrumental dos recursos digitais, implicando também uma apropriação crítica da linguagem tecnológica.

Este fato está associado ao perfil do estudante contemporâneo, que leva para a classe um novo repertório cultural, que é condizente com a realidade disseminada pela sociedade. Ou seja, uma sociedade digital e cada vez mais conectada.

Compreendendo-se como um ambiente de circulação de informações, interações comunicativas, práticas de trabalho e formas de lazer, a formação do sujeito inserido na cibercultura está intrinsecamente vinculada ao uso das tecnologias digitais. O mundo laboral, por sua vez, reorganiza-se a partir de novas dinâmicas produtivas e do emprego de diferentes recursos tecnológicos. Conforme orienta a BNCC, é imprescindível que a informação e a comunicação digitais integrem o processo educativo. Nesse cenário, é necessário que os estudantes desenvolvam competências para utilizar os meios tecnológicos, seja em suas atividades profissionais ou até mesmo em sua vida cotidiana. Assim, reconhece-se que a informação, quando incorporada à cultura escolar, pode impulsionar a aprendizagem e a formação cidadã em suas múltiplas dimensões. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que a escola contemporânea compreenda de maneira consciente e crítica as possibilidades pedagógicas oferecidas pelas tecnologias digitais, visando à formação reflexiva e autônoma do educando (Kleiman; Marques, 2018).

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, sobretudo na sua função como mediador e facilitador do conhecimento. Isso implica que o próprio docente carece de competências digitais específicas para que possa desenvolver com aptidão as atividades pedagógicas a ele incumbidas. Na EPT, esse aspecto é de grande valia, pois os conhecimentos vistos em sala de aula devem estar em consonância com o que o discente vivencia e irá enfrentar no ambiente social.

CONCLUSÃO

Este estudo busca contribuir metodologicamente para a formação continuada de professores na EPT, com o objetivo principal de discutir as principais contribuições da formação continuada de docentes na EPT. Desse modo, os objetivos e o problema de pesquisa foram alcançados.

Através da implementação de abordagens inovadoras, técnicas pedagógicas atualizadas e utilização adequada de recursos tecnológicos, espera-se que esse trabalho resulte em melhorias e benefícios para a EPT, nas instituições de ensino que se vai aplicar.

Espera-se que os docentes na formação continuada adquiram novos conhecimentos e habilidades relacionados às contribuições metodológicas, incluindo a compreensão e aplicação de estratégias pedagógicas ativas. Essas estratégias podem fornecer meios e recursos que ajudarão os professores a engajar os estudantes, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, prático e relevante.

Também se espera que os docentes reflitam criticamente sobre sua prática pedagógica, identificando pontos fortes e áreas que precisam ser aprimoradas. Através da formação continuada, eles serão encorajados a experimentar outras abordagens, adaptar as estratégias às necessidades específicas de seus discentes e avaliar constantemente o impacto dessas contribuições metodológicas em sua prática de ensino.

Portanto, deseja-se que este estudo possa trazer melhoria geral na qualidade da EPT. Os docentes habilitados em relação às contribuições metodológicas terão condições de oferecer uma educação mais atrativa, engajadora e

alinhada com as necessidades contemporâneas e que possa atender a demanda dos seus educandos.

Nesse sentido, a elaboração desse estudo trouxe grandes reflexões e aprendizados para os autores, sobretudo porque são professores e um deles atua como docente da EPT. Pensar na didática dessa modalidade de ensino é também dar visibilidade aos professores que atuam nessa área, valorizando a formação continuada, garantindo essa última como um direito indispensável para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARATO, Jarbas Novelino. Em busca de uma didática para o saber técnico. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.30, n.3, p. 46-55, Set/Dez. 2004.

BARATO, Jarbas Novelino. **Fazer bem feito: Valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, 2016. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra: 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angela Bustos; MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. Letramentos e tecnologias digitais na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2. 2018. DOI: 10.15628/rbept.2018.7514

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Série formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Lucília Regina de Souza Machado. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, nº1, 2008.

MATTÉ, Angela Alexius; CASTRO, Rosane Michelli; REIS, Viviane Cássia Teixeira. A formação de professores e a didática: alguns aspectos históricos e teóricos. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 2, nº14, p. 18-30, 2016.

MAGALHÃES AFONSO, Anthone Mateus; GONZALEZ, Wânia Regina Coutinho. Karl Marx: Educação Tecnológica/Politécnica e atualidade das suas reflexões. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v.4, n. 3, p. 149-169, set. dez. 2019.

MOURA, Maria da Glória Carvalho; LIMA, Francisca das Chagas Silva. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, s/v, nº23, 2018.

NORONHA, Olinda Maria. Práxis e Educação. **Revista Histedbr On-line**, s/v, nº 20, 2005.

POCHO, Cláudia Lopes et al. (Org.). **Tecnologia Educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PRÁXIS. In: OXFORD LANGUAGE, **Dicionário Online Oxford Language**: Google, 2023. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt>
Acesso em: 06/06/2024

REHEM, Cleunice M. **O professor da Educação Profissional**: que perfil corresponde aos desafios contemporâneos? Boletim Técnico do Senac, 2016.

SOUSA, Davi Santana. **Processo de Aprendizagem**: a importância de utilizar a práxis em sala de aula. *Revista Educação em Ação*, v. 21, nº 78, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática**: uma retrospectiva histórica. In. LOPES, Antonia Osima (et al). *Repensando a Didática*. 5. ed., Campinas: Papirus, 1991.

VIANA, Maria Aparecida Pereira; RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos. A importância da Formação Continuada de Professores da Educação Básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Revista Saberes Docentes em Educação**, v. 3, nº1, 2017.

CAPÍTULO 2

DOCÊNCIA E SURDEZ NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E FORMAÇÃO

Niara Pereira dos Santos de Araújo

Doi: 10.48209/978-65-5417-608-1

Resumo: Ao longo da história as pessoas com deficiência (PCDs) sempre foram excluídas, não tendo acesso à educação, nem ao convívio social. No caso da pessoa surda, além de estar à margem da sociedade, ela também enfrentava as dificuldades de comunicação, o que melhorou com o desenvolvimento da língua de sinais. No entanto, ela não foi aceita, passando a ser proibida no meio educacional, o que acarretou inúmeros problemas para o desenvolvimento dos surdos. Na atualidade, sabe-se da importância da Língua de Sinais Brasileira (Libras) no meio educacional, desenvolvendo um trabalho inclusivo, o que também deve ocorrer no Ensino Superior e na formação profissional docente tendo em vista que irão trabalhar com a preparação de pessoas para o mundo em todos os seus aspectos, incluindo o mundo do trabalho. É necessário permitir às pessoas surdas a formação do pensamento crítico e o conhecimento de todas as estruturas política, econômica e social, contribuindo dessa forma para o cumprimento da cidadania plena.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Profissional; Educação de surdos.

INTRODUÇÃO

A partir do estudo sobre inclusão educacional e do contato com a comunidade surda, percebe-se em vários relatos suas dificuldades, as barreiras que precisam enfrentar diariamente para alcançar seus anseios, os quais não diferem dos desejos dos ouvintes. É importante destacar isso, pois muitos pensam que o problema da surdez é cognitivo e não linguístico. A ausência da língua de sinais na educação é um fator que gera muita dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, assim como a conscientização acerca de sua importância não só na escola, mas na sociedade como um todo.

Ao longo da história, os surdos sempre ficaram à margem da sociedade por causa de suas dificuldades de comunicação, e a língua de sinais não era reconhecida, sendo excluída das práticas educacionais e do contexto social.

Por causa dessas questões, é preciso estar atento também a sua formação profissional para a construção dos conhecimentos necessários, para sua inserção no mundo do trabalho e para a formação do pensamento crítico.

EDUCAÇÃO DE SURDOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Durante muito tempo, de acordo com Silva, Batista e Massaro (2020), as pessoas com deficiência foram completamente excluídas, vistas como possessões demoníacas ou isoladas em instituições de caridade sob o controle da Igreja. Na Idade Moderna, com o desenvolvimento da medicina passa-se a estudar as deficiências, e os aspectos biológicos são evidenciados, mas a visão e o tratamento em relação às pessoas com deficiência não mudam.

É na Idade Contemporânea que, gradativamente, a visão acerca de deficiências vai modificando, e há o surgimento de escolas e salas de educação especial, mas o atendimento ainda era muito reduzido e elitista. Silva, Batista e Massaro (2020), mostram que, na década de 1960, surge a ideia da “normalização”, defendendo a inclusão de PCDs na sociedade, desde que seguissem as regras sociais. Com isso, surgiram as salas e escolas especiais em escolas públicas para atender as necessidades individuais.

De acordo com Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013),

Até o século XVIII, a própria ciência confundia deficiência mental com doença e procurava tratamentos que trouxessem uma “melhora” para essa condição. Na Medicina, esse século foi um período mais de assimilação e de consolidação do conhecimento já produzido, do que de grandes descobertas. A deficiência mental continuava sendo considerada hereditária e incurável e, por isso, a maioria das pessoas que apresentava essa especificidade, era abandonada em hospícios ou asilos.

Nesse período, foi consolidado a prática do cuidado institucional e o isolamento das pessoas com deficiência (PCD).

No caso da pessoa surda, segundo Monteiro (2006), percebe-se um processo maior de isolamento porque as famílias costumavam “esconder” os

filhos, desenvolvendo um padrão de comunicação bastante complexo, com uso de mímicas, fazendo com que elas se sentissem extremamente isoladas e nervosas. Essas crianças eram comumente enviadas para internatos, espaços que foram muito importantes para o desenvolvimento da língua de sinais, mesmo com a proibição do uso de sinais e a concentração no desenvolvimento da oralidade.

Segundo Almeida e Almeida (2012), no Brasil, o primeiro passo em relação a língua de sinais e atendimento voltado diretamente para surdos se deu com a chegada do professor surdo Eduardo Huet, no século XVIII, que difundiu o alfabeto manual e colaborou para que, em 1857, fosse criado o *Instituto dos Surdos-Mudos* (INSM).

Ramos (2002) afirma que, em 1911, estabeleceu-se que o INSM passaria a adotar o método oralista em todas as disciplinas, o que levou professores e funcionários surdos a propiciarem a formação de focos de resistência. O que foi intensificado quando, em 1957, a Língua de Sinais foi oficialmente proibida, situação que permaneceu até a década de 1980. Apesar da proibição, os institutos foram importantes centros para o desenvolvimento da Língua de Sinais. Mesmo com o desenvolvimento da língua de sinais, os pais não queriam que os filhos aprendessem a língua, o que leva os surdos a não compreenderem a importância da comunicação através da Libras para a sua formação e seu desenvolvimento. Isso causou problemas sociais, emocionais e intelectuais para os surdos. Na atualidade, existem mudanças, mas o processo ainda é muito lento e ainda há muita resistência por parte das famílias e de alguns surdos.

Percebe-se que, no Brasil, a língua de sinais foi desenvolvida ao longo de vários anos e no interior de internatos, passando por proibições de seu uso, surgindo medidas efetivas para o desenvolvimento e difusão da Libras e inclusão do surdo só no século XXI, com a Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015). Em 2021, há a promulgação Lei nº 14.191/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/96), acrescentando a educação bilíngue de surdos. De acordo com a essa lei,

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021)

No processo educacional de surdos é importante tratar do desenvolvimento da Libras e sua importância para o desenvolvimento desse grupo, pois como afirma Monteiro (2006),

[...] A “*preservação*” da Língua de Sinais e da Identidade Cultural Surda são condições necessárias para a garantia da auto-estima e para a manutenção da energia pela luta por direitos em uma sociedade preconceituosa e excludente. Por isso, os surdos brasileiros não param de lutar pela divulgação do status de língua finalmente reconhecido para a Língua de Sinais e pelos seus direitos e metas.

Complementando essa ideia, Machado afirma que

por meio da língua de sinais, o Surdo é capaz de produzir conhecimentos tão organizados quanto os ouvintes, não podendo o mesmo ser considerado incapaz, a partir do puro dado orgânico que implica a incapacidade de ouvir. Os Surdos organizam-se politicamente, convivem com ouvintes e com outros surdos, produzindo uma cultura surda. (MACHADO *apud* CASTRO JÚNIOR, 2015)

Apesar desses avanços na percepção da importância da língua de sinais para o real desenvolvimento da pessoa surda, ainda é preciso discutir medidas e desenvolver ações para efetivar a inclusão, a qual se caracteriza pela aceitação das diferenças, pelo respeito as individualidades e pela convivência.

A inclusão é algo que vai ser bastante discutido no ambiente escolar, que busca promover o desenvolvimento de todos sem distinção. É por isso que o processo inclusivo deve ser voltado para todos os alunos, independente de possuírem alguma deficiência ou dificuldades de aprendizagem (MANTOAN, 2003).

Para que esse desenvolvimento igualitário ocorra, uma das premissas, no contexto das pessoas surdas, é o bilinguismo, pois um “dos principais funda-

mentos da educação bilíngue é a participação igualitária dos surdos nas escolas, dividindo o controle, a administração e o ensino. Para tanto, é necessário a mudança de pressupostos em relação aos surdos e à surdez” (BOTELHO, 2007). Isso porque,

Algumas vezes, o que faz nascer a desvantagem do aluno com deficiência na escola não é o não ouvir, o não ver, mas o fato da escola não encontrar alternativas para adequar o processo de ensino-aprendizagem as peculiaridades destes alunos. A presença de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas podem levar muitos alunos ao descrédito social, ou seja, perpetuar uma perspectiva da não aprendizagem ao invés de fomentar a importância da consideração das diferenças no contexto escolar. (MAGALHÃES, 2002)

É preciso reforçar a importância do ensino da Libras, pois de acordo com Skliar (2017),

deixar para depois a aquisição e o uso de uma língua, que não apenas é perigoso e nos faz um alerta do ponto de vista evolutivo, mas, inclusive, criminal, se me permitem o risco considerável de utilizar tamanha expressão. “Criminal” porque suicida ou anestesia a existência pessoal, transformando-a em um tipo de impedimento não apenas para a posse da linguagem, porém para tudo aquilo que a linguagem dissemina na vida humana: a invenção, a criatividade, a narração, a ficção, a vida em comunidade – pequena ou ampla, qualquer que seja a comunidade em questão -, a exposição ao mundo, a escrita, a leitura, enfim, o que torna humano ao humano para além dos ideais “humanistas” do século XVIII em diante e seus perturbadores processos de seletividade e seleção.

Ou seja, uma visão que não deve se restringir ao ambiente escolar, ela deve transpor as paredes da escola, chegando ao meio universitário e ao ambiente profissional, sendo cada vez mais relevante a discussão e a aplicação de medidas, de ações, que favoreçam a expansão do conhecimento da Libras nos diferentes espaços sociais, lhe permitindo o desenvolvimento pleno e a autonomia profissional e social.

Como já apresentado, durante séculos, as pessoas com deficiência (PCD) foram excluídas, vivendo à margem da sociedade. No Brasil, em 1999, foi aprovada a Lei Nº 3.298/99 que impõe a empregabilidade de PCDs. De acordo com essa lei,

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1999)

No que diz respeito a entrada dos jovens no mundo do trabalho, é importante destacar a transição da escola para o trabalho, processo que se caracteriza sempre por vários desafios, aprendizados e conquistas, o que não será diferente para os jovens com deficiência, no entanto, estes irão conviver com algumas dificuldades a mais. Sobre esse ponto, destaco a situação do surdo que tem que lidar diariamente com as dificuldades linguísticas e de comunicação. Deve-se falar sobre a inserção de PCDs no mundo profissional não só pela questão financeira, mas porque

O trabalho também proporciona integração social, pois possibilita o relacionamento entre pessoas, a inclusão social e o sentimento de pertencimento a um grupo. O trabalho evoluiu no sentido de acompanhar o progresso da sociedade, e com isso novas categorias de trabalhadores surgiram no mercado, e, entre eles, a dos deficientes. O trabalho possibilita uma mudança positiva de socialização e na sua vida egressa. (PIZARRO, EULÁLIO, 2008)

A inclusão do surdo no mundo do trabalho ocorre, mas a interação social não se completa, na grande maioria dos casos, por causa da ausência da língua de sinais no ambiente de trabalho. Como destaca Viana e Irigaray (2016), os empregadores desconhecem algumas questões relacionadas ao surdo como o fato do português ser uma língua estrangeira para ele, o que gera isolamento, a negação de cidadania e, conseqüentemente, exclusão.

No que se relaciona ao preparo para o mundo do trabalho, no caso do surdo, deve-se destacar o curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa da UFRN que busca formar professores para atuarem no ensino de Língua Brasileira de Sinais e de Língua Portuguesa para surdos. Esse curso tem por objetivo

formar professores para atuar no ensino da língua brasileira de sinais como primeira e segunda língua, no Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano e no Ensino Médio e Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos, o perfil do graduando em Letras – LIBRAS/Língua Portuguesa deverá incluir conhecimentos teórico e descritivo básicos dos componentes fonológico, morfológico, sintático, semântico e discursivo da língua portuguesa e da LIBRAS; capacidade de compreender os fatos da língua e de conduzir investigações de língua e de linguagem que possam ser aplicadas a problemas de ensino e de aprendizagem de LIBRAS; capacidade de desempenhar o papel de multiplicador, formando leitores críticos e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos, e fomentando o desenvolvimento de habilidades linguísticas, culturais e estéticas; capacidade de mediar os processos de ensino e aprendizagem por meio de estratégias e recursos pedagógicos adequados aos contextos escolares específicos e comuns; capacidade de mobilizar saberes e experiências em favor da diversidade cultural e linguística, em contextos escolares e não escolares. (UFRN, 2013)

O curso também visa a “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho” (UFRN, 2013). Esse curso pode contribuir para a expansão da língua de sinais, o que é essencial, mas isso não deve ocorrer apenas nas escolas, mas em todos os âmbitos sociais. E não simplesmente por causa da Lei de Cotas, mas por suas habilidades e competências. Tendo ampla condições de se comunicar e se expressar livremente.

Seguindo nessa linha de formação profissional, deve-se estar atento à formação dos saberes docentes que, segundo Maurice Tardif (2010) os professores precisam dominar quatro saberes: os disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural), os curriculares (programas escolares), os profissionais (o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores) e os experienciais (o trabalho cotidiano).

Como já foi discutido, a pessoa surda possui várias lacunas no seu processo de formação educacional, o que também vai repercutir na sua formação profissional. Por isso, é preciso discutir sobre a construção desse saber que deve ir além dos saberes docentes, e desenvolver conhecimentos diversos que lhe permita o olhar crítico e a capacidade de estar em constante processo de aprendizado, criando e recriando os processos de produção. Pois,

em tempos de acumulação flexível, demandar por profissionais capazes de gerar soluções e estratégias para enfrentar novos problemas ou antecipar-se a eles. Ou seja, o mundo do trabalho demanda por indivíduos que possam atuar em um ambiente de produção do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação. (MOURA, 2017)

Mas, para isso, deve-se trabalhar com foco na construção da autonomia e da emancipação, “de modo que possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras” (MOURA, 2017). Nesse contexto, o autor também destaca a importância da formação do pensamento crítico para “compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.” (MOURA, 2017).

Moura também afirma que

é fundamental que o docente tenha uma formação continuada específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (MOURA, 2017)

Levando em consideração o contexto no qual a grande maioria dos surdos vivem, como já foi apresentado, estar atento à integração de diferentes saberes em sua formação é essencial para que eles também possam desenvolver a cidadania plena.

Ao se tratar da formação das pessoas com deficiência auditiva é preciso compreender uma série de fatores sobre o surdo, suas características e suas dificuldades, construindo novos olhares e desconstruindo preconceitos. Sobre isso a Maura Corcini Lopes, propõe “olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural” (LOPES, 2007). Segundo a autora,

Ainda assistimos à subordinação surda aos ouvintes, ainda assistimos à necessidade que os surdos têm de receberem o aval do ouvinte-amigo do surdo, para que possam manter seus empregos e algum destaque na sociedade. (LOPES, 2007)

O que também ocorre por causa da não aceitação, difusão e prática da língua de sinais. Com isso, reforço que o surdo precisa da difusão da língua de sinais para o seu desenvolvimento, para que possa compreender o mundo no qual está inserido e como funciona o sistema político-econômico para que possa concluir satisfatoriamente todas as etapas educacionais e ter uma formação profissional docente com amplos requisitos. Assim, alcançaremos não só a inclusão escolar, mas a social também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por causa da questão linguística, os desafios da pessoa surda são enormes, desde a infância. É por isso que na educação deve-se desenvolver um olhar mais atencioso para suas necessidades, além de desenvolver diferentes metodologias com uso do bilinguismo. O que não deve ser diferente no Ensino Superior, e na formação profissional docente, tendo em vista que irão trabalhar com a preparação de pessoas para o mundo em todos os seus aspectos, incluindo o mundo do trabalho.

Ou seja, é necessário permitir às pessoas surdas a formação do pensamento crítico e o conhecimento de todas as estruturas política, econômica e social, contribuindo dessa forma para o cumprimento da cidadania plena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. P. de, ALMEIDA, M. E. História de libras: características e sua estrutura. **Revista Philologus**, Ano 18, N° 54 – Suplemento: Anais da VII JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012. Disponível: <http://www.filologia.org.br/revista/54supl/031.pdf>. Acesso: 08/09/2023.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL, **Decreto n. o 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999, Seção 1, n. 243, p.10-15. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso: 08/09/2023.

_____, **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 08/09/2023

_____. **Le nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 08/09/2023.

_____, **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso: 08/09/2023

CASTRO JÚNIOR. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, WG., org. **Educação de Surdos – formação, estratégias e prática docente**, Ilhéus/BA: Editus, 2015.

GARGETHTI, F. C., MEDEIROS, J. G., NUERNBERG. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 10/07/2013, p. 101-116. Disponível: <https://nedef.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Breve-hist%C3%B3ria-da-defici%C3%Aancia-intelectual.-1.pdf>. Acesso: 08/09/2023.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B.P. Reflexões sobre a diferença: uma introdução á educação especial Fortaleza: Demócrito Rocha/ Ed. UECE, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. In: **Inclusão Escola: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 279-289, 2006. Disponível: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-101789>. Acesso em: 09/09/2023

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Coleção Formação Pedagógica, vol 3. Curitiba: Instituto Federal do Paraná – IFPR, 2014.

PIZARRO, D. M. L., EULÁLIO, S. R. A dialética da inclusão do surdo no mundo do trabalho no viés histórico-social da psicologia. **Projeto REDES.** Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://projeto redes.org/wp/wp-content/uploads/Pizarro-Eulalio-.pdf>. Acesso: 07/09/2023.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A POLÍTICA DE COTAS: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Kellison Lima Cavalcante
Doi: 10.48209/978-65-5417-608-2

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem se consolidado como um campo estratégico para o desenvolvimento social, econômico e cultural, ao articular a formação para o trabalho com a formação cidadã. Conforme Frigotto (2018), entre as modalidades que a compõem, o Ensino Médio Integrado (EMI) ocupa um lugar de destaque, pois busca superar a histórica separação entre formação geral e formação profissional, integrando ciência, cultura, tecnologia e trabalho como dimensões indissociáveis do processo educativo. Nos Institutos Federais, o EMI não se configura apenas como um arranjo curricular, mas como um projeto político-pedagógico comprometido com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, a estrutura social brasileira é marcada por profundas desigualdades históricas, especialmente as de cunho racial, que se refletem no acesso e na permanência na educação. De acordo com estudo de Gomes (2017) e Nascimento (2016), a população negra, historicamente excluída dos espaços escolares e das oportunidades educacionais, ainda enfrenta barreiras significativas para a efetivação de seu direito à educação. Nesse contexto, ações afirmativas, como a política de cotas, emergem como instrumentos indispensáveis para promover equidade e corrigir desigualdades estruturais.

A Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), atualizada pela Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023), instituiu a reserva de vagas para estudantes de baixa renda, oriun-

dos de escolas públicas e pertencentes a grupos historicamente marginalizados na educação, como negros, indígenas e quilombolas, também no ensino técnico de nível médio ofertado pelas instituições federais. Apesar da relevância da legislação, a maior parte da produção acadêmica sobre cotas raciais se concentra no ensino superior, deixando uma lacuna importante sobre a aplicação e os efeitos dessa política no EMI e, mais amplamente, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Compreender a relação entre a EPT e a política de cotas no nível médio é fundamental para avaliar o alcance dessa ação afirmativa e para repensar práticas institucionais e pedagógicas que assegurem o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar de estudantes cotistas. Como apontam Martins e Ribeiro (2017), as cotas devem ser compreendidas além de um mecanismo de redistribuição de vagas, mas também como um instrumento de reconhecimento, capaz de valorizar identidades e histórias que foram historicamente invisibilizadas no espaço educacional.

Diante dessa realidade, este capítulo tem como objetivo analisar a relação entre a Educação Profissional e Tecnológica e a política de cotas raciais, com foco no Ensino Médio Integrado, discutindo seus fundamentos, avanços, desafios e perspectivas a partir da literatura especializada e de dados obtidos em pesquisa realizada no Campus Petrolina do Instituto Federal do Sertão Pernambucano. Espera-se, assim, contribuir para o debate acadêmico e institucional sobre políticas afirmativas no ensino técnico de nível médio, fortalecendo a compreensão de seu papel como parte de um projeto educacional comprometido com a justiça social, o reconhecimento da diversidade e a superação do racismo estrutural na educação brasileira.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é resultado de um processo histórico marcado por disputas de projetos educacionais, interesses econômicos e demandas sociais. De acordo com Fernandes (2023), desde a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices em 1909, a EPT passou por

diferentes configurações, ora voltada para atender à formação de mão de obra para setores produtivos específicos, ora orientada por concepções mais amplas de formação.

Com a promulgação da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Institutos Federais assumiram a missão de ofertar cursos de diferentes níveis e modalidades, com destaque para o Ensino Médio Integrado (EMI). Nessa perspectiva, conforme Ramos (2017), a EPT, em sua modalidade integrada, tem como fundamento a articulação entre educação básica e formação técnica, superando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e reconhecendo a indissociabilidade entre ciência, cultura, tecnologia e trabalho.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Essa orientação se materializa na EPT por meio de currículos integrados, que buscam formar sujeitos críticos e autônomos, capazes de compreender e intervir na realidade social.

Entretanto, a democratização da EPT enfrenta barreiras estruturais, especialmente no que se refere à inclusão de grupos historicamente marginalizados. Como destacam Gomes (2017) e Nascimento (2016), a desigualdade racial, fruto de um processo histórico de escravização e exclusão, persiste como um dos principais desafios da educação brasileira. Nesse cenário, as políticas afirmativas surgem como mecanismos de correção dessas desigualdades, ampliando o acesso de estudantes negras, indígenas e quilombolas, bem como de outros grupos sub-representados, às instituições de ensino.

A política de cotas, regulamentada pela Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) e atualizada pela Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023), representa um marco no enfrentamento das desigualdades educacionais, pois estabelece reserva de vagas para estudantes egressos da rede pública, considerando critérios socioeconômicos e raciais. Na EPT, essa medida se estende ao ensino técnico de nível médio, contemplando além do Ensino Superior nas Universidade também o Ensino Médio Integrado ofertado pelos Institutos Federais.

Martins e Ribeiro (2017) discutem a política de cotas como uma iniciativa que transcende a simples redistribuição de vagas, ampliando-se para uma questão de reconhecimento. Segundo esses autores, o entendimento das cotas não deve se restringir a uma medida meramente compensatória, mas também a um processo que valorize as identidades historicamente marginalizadas, favorecendo um espaço de reconhecimento para estudantes negras e indígenas. Essa perspectiva é especialmente relevante para a EPT, que historicamente sofreu com a estigmatização social e a seletividade no acesso, muitas vezes reproduzindo desigualdades em vez de combatê-las.

De acordo com Ribeiro, Machado-Costa e Risso (2021), a produção científica sobre a política de cotas no âmbito da EPT e do EMI ainda é incipiente quando comparada aos estudos realizados sobre o ensino superior. Essa lacuna evidencia a necessidade de pesquisas que examinem não apenas o acesso, mas também a permanência, o desempenho acadêmico, as experiências identitárias e os impactos da política na trajetória educacional das estudantes cotistas.

Assim, compreender a relação entre a EPT e as políticas afirmativas implica considerar a especificidade desse nível e modalidade de ensino, sua função social e seu potencial de transformação. Para que a EPT cumpra seu papel como instrumento de democratização do conhecimento e de justiça social, é necessário que a política de cotas seja acompanhada de ações institucionais integradas, capazes de assegurar o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico das estudantes, fortalecendo, de fato, uma educação pública de qualidade, inclusiva e antirracista.

A POLÍTICA DE COTAS E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PRINCÍPIOS, AVANÇOS E DESAFIOS

A Política de Cotas no Brasil insere-se no conjunto das ações afirmativas, que têm como objetivo reduzir desigualdades históricas e estruturais, garantindo oportunidades concretas de acesso e permanência a grupos socialmente vulnerabilizados. No campo educacional, tais ações foram impulsionadas, sobretudo, a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, em resposta à mobilização do Movimento Negro, de organizações indígenas, de coletivos

de pessoas com deficiência e de outros grupos sociais que reivindicavam igualdade de condições no acesso à educação e ao trabalho.

A Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei de Cotas, representou um marco nesse processo, estabelecendo a reserva de 50% das vagas em instituições federais de ensino técnico de nível médio e superior para estudantes oriundos da rede pública, com recortes adicionais de renda e critérios raciais, contemplando pretos, pardos, indígenas e, mais recentemente, quilombolas. A atualização promovida pela Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023) reforçou e expandiu esses mecanismos, ampliando a proteção legal e estabelecendo dispositivos de monitoramento e avaliação para garantir a efetividade da política.

No contexto do Ensino Médio Integrado (EMI) ofertado pelos Institutos Federais, a política de cotas adquire relevância especial. De acordo com Ramos e Porto Júnior (2023), o EMI articula a formação geral e a formação técnica, tendo como horizonte a formação humana integral, em oposição à lógica fragmentada que historicamente separou o ensino propedêutico da qualificação profissional. Assim, assegurar o ingresso e a permanência de estudantes negras, indígenas e quilombolas nesse modelo de ensino significa ampliar o acesso a uma formação omnilateral, que potencializa a emancipação social e política.

O princípio central da política de cotas é a justiça social, baseada na noção de equidade. Trata-se de reconhecer que tratar todos de forma idêntica não elimina desigualdades, e que medidas específicas e direcionadas são necessárias para corrigir disparidades históricas. Essa perspectiva dialoga com o entendimento de Fraser (2002) sobre a importância de articular redistribuição (acesso a recursos e oportunidades) e reconhecimento (valorização e visibilidade de identidades historicamente marginalizadas) como dimensões indissociáveis da justiça.

Quadro 1 – Avanços e desafios da política de cotas no Ensino Médio Integrado

Avanços	Desafios
Ampliação do acesso de estudantes de grupos sub-representados a cursos técnicos integrados de qualidade.	Desconhecimento parcial ou total sobre o funcionamento e os critérios da política por parte de estudantes e famílias.
Aumento da diversidade étnico-racial no corpo discente, enriquecendo a pluralidade cultural no ambiente escolar.	Barreiras à permanência, incluindo dificuldades socioeconômicas e racismo institucional.
Estímulo a debates institucionais sobre equidade e inclusão, fortalecendo práticas pedagógicas antirracistas.	Estigmatização de estudantes cotistas, afetando autoestima e pertencimento.
Contribuição para a redução de desigualdades estruturais e promoção da justiça social.	Insuficiência de políticas de apoio acadêmico e assistência estudantil complementares.
Reconhecimento institucional da importância da diversidade para a formação integral.	Escassez de pesquisas específicas sobre os impactos da política no EMI em comparação ao ensino superior.

Fonte: Elaboração própria.

Esses avanços e desafios evidenciam que a política de cotas no EMI não deve ser compreendida como uma medida isolada, mas como parte de um projeto mais amplo de democratização da educação. Para que alcance seu pleno potencial, é necessário o fortalecimento das ações de permanência, o combate ao racismo institucional e a ampliação de estudos que permitam monitorar e avaliar seus resultados, contribuindo para ajustes e aperfeiçoamentos contínuos.

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO EMI SOBRE A POLÍTICA DE COTAS NO CAMPUS PETROLINA DO IFSERTÃOPE

A fim de compreender a percepção de estudantes sobre a política de cotas no Ensino Médio Integrado (EMI), foi realizada uma pesquisa empírica no Campus Petrolina do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). A investigação buscou mapear tanto o nível de conhecimento sobre a política quanto a percepção de seu impacto na trajetória acadêmica, considerando o contexto social, econômico e identitário das respondentes.

O estudo adotou uma abordagem quantitativa descritiva, com aplicação de um questionário estruturado composto por perguntas fechadas e de

múltipla escolha. A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2024, de forma presencial, durante atividades escolares regulares.

A amostra foi composta por 212 estudantes regularmente matriculadas no EMI, abrangendo diferentes cursos técnicos integrados ofertados pelo campus. A participação foi voluntária, com a garantia de anonimato e uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos. As respostas foram tabuladas e analisadas por meio de estatística descritiva (frequências e percentuais), com apoio do software Excel.

Os resultados foram organizados em duas dimensões principais: 1) Conhecimento sobre a existência e o funcionamento da política de cotas; e 2) Percepção do impacto da política na trajetória acadêmica e identitária.

Os dados revelaram que 84,9% dos estudantes afirmaram ter conhecimento da existência da política de cotas no IFSertãoPE, enquanto 15,1% declararam desconhecer sua existência. No entanto, quando questionadas sobre o grau de compreensão do funcionamento da política, apenas 36,8% afirmaram ter entendimento pleno, 47,2% disseram compreender “parcialmente” e 16% declararam não entender como ela funciona.

Essa discrepância entre a consciência da existência e a compreensão de funcionamento indica uma lacuna na comunicação institucional, corroborando a observação de Santos (2015) de que a efetividade de ações afirmativas depende não apenas de sua implementação, mas também de estratégias de informação e formação que esclareçam seus fundamentos e objetivos.

Quando questionadas sobre o impacto percebido da política em sua trajetória acadêmica, 69,8% relataram efeitos positivos, enquanto 30,2% não perceberam mudanças significativas. Entre aquelas que apontaram impactos positivos, 38,7% destacaram que a política facilitou o acesso ao curso; 17% ressaltaram melhora na autoestima e valorização identitária; e 3,7% mencionaram outros efeitos. Por outro lado, 19,8% afirmaram não perceber impacto relevante, e 10,4% indicaram a necessidade de apoio complementar, como bolsas de assistência estudantil e reforço pedagógico.

Esses achados convergem com Lima, Oliveira e Cruz (2020), que afirmam que a política de cotas, embora essencial para o acesso, precisa ser acompanhada

de medidas de permanência para assegurar sucesso acadêmico. Além disso, reforçam a perspectiva de Fraser (2002) sobre a articulação entre redistribuição (ampliação do acesso) e reconhecimento (valorização identitária), mostrando que ambas as dimensões influenciam diretamente a percepção das estudantes.

Os resultados indicam que a política de cotas no EMI do Campus Petrolina tem um efeito relevante na democratização do acesso e no fortalecimento da identidade de parte das estudantes. Contudo, a compreensão parcial de seu funcionamento e a ausência de impacto percebido por um terço das respondentes evidenciam a necessidade de ações institucionais voltadas à informação acessível sobre a política e ao fortalecimento das estratégias de permanência.

Para sistematizar os achados, o Quadro 2 apresenta uma síntese dos principais resultados da pesquisa.

Quadro 2 – Síntese dos resultados da pesquisa no Campus Petrolina

Dimensão investigada	Principais achados	Implicações
Conhecimento da política	84,9% conhecem a existência; 36,8% entendem plenamente seu funcionamento; 47,2% entendem parcialmente; 16% não compreendem.	Necessidade de comunicação institucional mais clara e formação continuada sobre a política.
Percepção de impacto	69,8% percebem impacto positivo; principais impactos: acesso facilitado (38,7%) e valorização identitária (17%).	Reforçar a política como instrumento de reconhecimento e acesso.
Necessidade de apoio	10,4% indicam necessidade de medidas complementares; 19,8% não percebem impacto.	Implementar ou ampliar ações de permanência, como bolsas, tutorias e apoio psicossocial.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Os resultados obtidos no Campus Petrolina do IFSertãoPE revelam que a política de cotas no Ensino Médio Integrado (EMI) é reconhecida pelos estudantes, mas sua compreensão e apropriação como instrumento de transformação social ainda encontram limites. Essa constatação dialoga com o que Fraser (2002) denomina de dualidade entre redistribuição e reconhecimento: enquanto a redistribuição diz respeito à ampliação do acesso, evidenciada pela percepção positiva de 38,7% dos estudantes em relação à facilitação da entrada no curso,

o reconhecimento refere-se ao fortalecimento da identidade e da autoestima, apontado por 17% dos respondentes.

O fato de quase 85% dos participantes conhecerem a existência da política confirma que houve avanços na divulgação institucional dessa ação afirmativa. No entanto, o dado de que quase metade dos estudantes (47,2%) compreende a política apenas parcialmente revela um hiato entre a formulação da política e a sua compreensão efetiva no cotidiano escolar. Esse fenômeno já havia sido identificado por Santos (2015), ao afirmar que a efetividade das ações afirmativas depende de estratégias pedagógicas e comunicacionais capazes de traduzir seu significado para o público beneficiário.

Além disso, a percepção positiva predominante (69,8%) deve ser celebrada, mas não pode ocultar a realidade de que cerca de um terço dos estudantes não percebe impacto direto. Esse dado exige uma reflexão sobre a articulação entre política de acesso e políticas de permanência. Conforme Lima, Oliveira e Cruz (2020), ações afirmativas desprovidas de medidas de apoio socioeconômico, pedagógico e psicossocial correm o risco de se limitarem a um efeito simbólico, sem garantir o sucesso acadêmico pleno.

O dado de que 17% dos estudantes apontam valorização identitária como um impacto da política reforça a dimensão de reconhecimento discutida por Fraser (2002). Esse resultado também encontra eco nos apontamentos de Martins e Ribeiro (2017), que defendem que as cotas raciais ultrapassam o aspecto compensatório, constituindo-se como um processo político de valorização das identidades historicamente marginalizadas.

Entretanto, a necessidade de apoio complementar indicada por 10,4% das respondentes revela que a permanência escolar não pode ser vista como uma consequência automática do ingresso por meio das cotas. Como defende Oliveira (2023), é necessário adotar uma abordagem de cuidado integral às estudantes, garantindo condições materiais, pedagógicas e emocionais para que concluam com êxito sua trajetória acadêmica.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a implementação da política de cotas no EMI precisa ser compreendida como parte da missão histórica dos Institutos Federais de democratizar o acesso e combater as

desigualdades estruturais. Contudo, os dados da pesquisa reforçam que a presença da política no texto legal e nos editais de ingresso não é suficiente, pois é preciso investir em sua materialização cotidiana, garantindo que os estudantes permaneçam e se sintam valorizadas.

Portanto, a articulação entre fundamentos teóricos (como a formação omnilateral e a indissociabilidade entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, discutida por Ramos e Porto Júnior (2023) e resultados empíricos aponta para a necessidade de repensar o EMI como um projeto político-pedagógico que integra, de forma orgânica, ações afirmativas, estratégias de permanência e espaços de valorização da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo analisar a política de cotas raciais no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, com foco no Ensino Médio Integrado ofertado no Campus Petrolina do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, a partir da percepção de estudantes sobre sua existência, funcionamento e impactos. Partiu-se do entendimento de que essa política constitui um instrumento central para a promoção da justiça social, articulando as dimensões de redistribuição e reconhecimento (Fraser, 2002) e assumindo papel estratégico no combate ao racismo estrutural e à desigualdade educacional no Brasil.

A investigação foi guiada pela problemática: qual é a percepção dos estudantes do EMI sobre a política de cotas e quais impactos elas identificam em sua trajetória acadêmica? Os resultados indicaram que a maioria das participantes conhece a existência da política de cotas (84,9%), porém quase metade compreende seu funcionamento apenas de forma parcial (47,2%). Essa constatação aponta para a necessidade de aprimorar a comunicação institucional e fortalecer processos formativos que expliquem com clareza os fundamentos, objetivos e mecanismos das ações afirmativas.

Quanto ao impacto percebido, 69,8% dos estudantes relataram efeitos positivos, especialmente no que se refere à facilitação do acesso ao curso (38,7%) e ao fortalecimento da identidade e da autoestima (17%). No entan-

to, 30,2% não percebem impacto direto e 10,4% indicaram a necessidade de apoio complementar, evidenciando que o acesso, embora fundamental, não garante por si só a permanência e o sucesso escolar. Essa constatação reforça o argumento de que políticas afirmativas devem ser acompanhadas de medidas que assegurem apoio acadêmico, socioeconômico e psicossocial, de modo a criar condições reais para a inclusão plena.

De forma geral, a pesquisa evidencia que a política de cotas no EMI cumpre um papel essencial no processo de democratização do acesso à educação, mas enfrenta desafios relacionados à sua compreensão pelos estudantes e à ausência de políticas institucionais integradas de permanência. A articulação entre ingresso e suporte contínuo é imprescindível para que as cotas alcancem seu potencial transformador, contribuindo para a presença de estudantes negros e de outros grupos racialmente marginalizados nas instituições, mas também para o seu desenvolvimento acadêmico e para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e representativo.

Conclui-se, portanto, que a consolidação da política de cotas no Ensino Médio Integrado exige uma ação institucional que una a defesa intransigente do direito à educação de qualidade com práticas pedagógicas e políticas de gestão comprometidas com a equidade racial. Ao promover o acesso, bem como a permanência e o reconhecimento das identidades historicamente marginalizadas, os Institutos Federais reafirmam seu compromisso com uma educação pública, democrática e socialmente referenciada, capaz de enfrentar o racismo estrutural e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

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, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

FERNANDES, Itlanei Oliveira. A evolução dos Institutos Federais como espaços de promoção para a diversidade e inclusão. **Artífices: Revista Acadêmica em Humanidades do PEPEH**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 32-50, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/artifices/article/view/1089/641> . Acesso em: 30 mar. 2024.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 63, p. 7-20, 2002. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Laboratório de Políticas Públicas, 2018. 320 p.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.

LIMA, Claudiney Nunes de; OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; CRUZ, Thiago Luiz Borges da. Análise estatística do desempenho de alunos cotistas versus não cotistas : um estudo sobre o rendimento escolar de estudantes de curso técnico integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 18, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7900/pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MARTINS, Ana Carolina; RIBEIRO, Marcos Abraão Fernandes. Redistribuição ou reconhecimento? O ponto de vista dos alunos do Ensino Médio Integrado do Campus Centro do IFF sobre a política de cotas da rede federal de educação. [SYN]THESIS: Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 97-110, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/47146/31387>. Acesso em: 22 fev. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016. 232 p.

OLIVEIRA, Tiago Fávero. Institutos Federais: entre o excesso de passado e a incerteza do futuro. Revista Vértices, Campos dos Goytacazes, v. 25, n. 3, p. 1–23, set./dez. 2023. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/20710/18709>. Acesso em: 22 fev. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira; PORTO JÚNIOR, Manoel José. Os Institutos Federais e a defesa do ensino médio integrado: uma relação histórica. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (orgs.). **15 anos dos Instituto Federais**: história, política e desafios. Foz do Iguaçu: ITAI, 2023. p. 28-43.

RIBEIRO, Marcos Abraão Fernandes; MACHADO-COSTA, Luciana; RISSO, Sérgio Rangel. Avanços, contradições e desafios da política de cotas na educação básica: o caso do ensino médio profissionalizante do IFF Campus Campos Centro (2016-2018). **Revista Tomo**, São Cristóvão, n. 9, p. 299-327, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/14438/11929>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. Os “intrusos” e os “outros” oxigenando a universidade: por uma relação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas. **Revista Simbiótica**, Vitória, v. 2, n. 1, p. 106-126, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/10329/7269>. Acesso em 1 mar. 2024.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM PRODUTO EDUCACIONAL NA ÁREA DE AGRICULTURA

João Marcos Botton Consentino
Vanessa de Cássia Pistóia Mariani
Doi: 10.48209/978-65-5417-608-3

INTRODUÇÃO

Este artigo destina-se a esclarecer o que são Produtos Educacionais (PE), bem como, apresentar e analisar o PE intitulado: “Saberes agroecológicos na formação do Técnico em Agricultura”, desenvolvido junto à pesquisa de mestrado nominada: Memórias Agroecológicas e as Relações com a Educação Profissional Tecnológica, ambos estão vinculados à linha de pesquisa Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Programa de Pós-graduação Stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT).

O desenvolvimento de um PE é uma das exigências para a conclusão de um mestrado ou doutorado profissional na área de ensino, essa exigência visa assegurar que o conhecimento produzido seja aplicado em contextos reais e relacionados a temática central da pesquisa, buscando integrar teoria e prática na educação para atender às necessidades específicas do ambiente educacional, contribuindo para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

O regulamento do PROFEPT no âmbito do Instituto Federal Farroupilha, em consonância com o Regulamento Nacional do Programa de Pós-graduação em EPT, em seu Artigo 30, traz o seguinte texto:

O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC - constitui-se em um produto educacional que possua aplicabilidade, considerando a tipologia definida pela área de Ensino. O produto educacional deverá ser acompanhado de um relatório da pesquisa que contemple o processo de desenvolvimento/validação do produto, podendo ser construído em forma de dissertação ou artigo, e terá seus critérios de avaliação definidos Colegiado do Curso (Brasil, 2017 p. 8 -9).

No documento da Área do conhecimento 46, que corresponde ao ensino, a CAPES define produto educacional, sendo:

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder uma pergunta ou a um problema, ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (Brasil, 2019, p.16).

Conforme Dourado e Colombo (2023), o PE é um resultado originado de uma pesquisa científica desenvolvida em uma dissertação ou tese profissional, porém não se limita a ela, mesmo devendo estar relacionado ao tema e aos objetivos do trabalho acadêmico, o PE deve possuir autonomia e consistência como um recurso didático, com potencial para ser utilizado e replicado por outros profissionais da educação em diversos contextos no processo de ensino e aprendizagem.

As mesmas autoras, descrevem que para elaborar qualquer PE de maneira adequada é indispensável se observar alguns critérios objetivos que serão considerados no momento da validação/avaliação do produto pelos examinadores, são eles: aderência, usabilidade, publicidade, relevância e inovação (Dourado e Colombo, 2023).

A aderência consiste na relação entre o PE e as características da linha de pesquisa e do macroprojeto em que a pesquisa está contida dentro do PROFEPT, já a usabilidade diz respeito à funcionalidade desejada do PE, ou seja, o quão simples e prático será seu uso pelo público-alvo. Nesta característica estão envolvidos aspectos relativos à transparência das informações/instruções, acessibilidade ao PE e facilidade de sua replicação (Dourado e Colombo, 2023).

A publicidade do PE consiste na maneira como ele estará disponível para o público-alvo e demais comunidade acessá-lo, sendo feita a disponibilização nos canais oficiais do PROFEPT e em sistemas de informações como EduCAPES e ISBN, essas ações visam incentivar seu amplo acesso e utilização. Quanto ao aspecto “relevância”, está atrelado aos efeitos que tal PE terá

sobre quem lhe fizer uso. Nesse contexto é necessário entender de maneira clara os objetivos de sua elaboração, considerando o público-alvo a que se destina (Dourado e Colombo, 2023).

As autoras trazem também o aspecto “inovação”, este que distingue um PE dos demais existentes na mesma área, devido ao seu caráter inovador ou original, seja em termos de conteúdo, metodologia, tecnologia ou formato (Dourado e Colombo, 2023).

Corroborando sobre a temática, além das características já citadas, as autoras Gonçalves et al. (2019), destacam a importância da linguagem que é utilizada no PE, pois esta deve ser voltada para o público-alvo a que se destina, tornando fácil sua compreensão e manuseio. Fazem destaque também para a capacidade de replicação do PE, tais aspectos vão ao encontro da usabilidade já mencionada.

Ainda essas autoras mencionam mais dois importantes aspectos relacionados aos PE, que são a internacionalização e a acessibilidade. A primeira refere-se à possibilidade de replicação e/ou utilização do PE por público que não falem o mesmo idioma de origem do produto, já a acessibilidade é a capacidade do PE ser utilizado por pessoas com deficiência, de forma autônoma e segura, totalmente ou parcialmente assistido (Gonçalves et al. 2019).

A fim de catalogar os PE mais relevantes para cada área de avaliação, no ano de 2019 foi criado pela CAPES um grupo de trabalho (GT) que desenvolveu uma metodologia de avaliação da produção técnica e tecnológica aplicável a todas às 49 áreas de avaliação.

Na mesma produção técnica o GT recomendou que cada área de avaliação selecionasse até 10 produtos como aqueles principais para avaliação dos programas de pós-graduação da área (Brasil, 2019). Para a área 46, que corresponde a área de conhecimento do ensino, foram selecionados 10 tipos de produtos educacionais, são eles: 1 - Material didático/instrucional; 2 - Curso de formação profissional; 3 - Tecnologia social; 4 - Software/Aplicativo; 5 - Evento Organizado; 6 - Relatório Técnico; 7 - Acervo; 8 - Produto de comunicação; 9 - Manual/Protocolo; e 10 - Carta, mapa ou similar (Brasil, 2019). Na presente pesquisa foi desenvolvido um PE sob a forma de episódios de Pod cast, o

qual se enquadra como um Produto de comunicação, que conforme a definido pela CAPES deve implicar na existência de um intermediário tecnológico que possibilite a realização da comunicação, caracterizando-se, assim, como um produto midiaticizado.

O termo mídia abrange o conjunto de emissoras de rádio e televisão, jornais, revistas, cinema e outras formas de comunicação de massa, além das novas mídias sociais em suas diversas plataformas (Brasil, 2019).

A utilização de transmissão de áudios através de Podcast teve origem em 2004 a partir de uma adaptação de uma tecnologia já existente, possibilitando que esses arquivos de áudio chegassem de forma automática aos computadores ou dispositivos portáteis, inicialmente essa tecnologia foi desenvolvida para uso exclusivo da Apple (Falcão e Borges, 2018).

As mesmas autoras colocam que a nomenclatura surgiu algum tempo depois que a tecnologia já estava sendo utilizada, durante uma reportagem do jornal britânico The Guardian, um jornalista referiu-se como “podcasting”, descrevendo um “movimento de blog via rádio” que estava acontecendo nos Estados Unidos. O nome utilizado significava a união das palavras “pod mais cast”, em analogia ao iPod da Apple e a palavra broadcast, que significa transmissão (Falcão e Borges, 2018).

Ainda Falcão e Borges (2018), definem podcast como uma tecnologia para distribuição, recepção e escuta sob encomenda de conteúdos em áudio, ou ainda, como um sistema de produção e difusão de arquivos sonoros ou como um sistema de produção e difusão de arquivos sonoros que possuem semelhanças com programas de rádio, porém estes são conceitos em movimento, que podem ter novas definições com a evolução do streaming (Falcão e Borges, 2018).

Entre os vários contextos que se pode utilizar podcast, inclui-se o ensino, conforme destaca Leal (2024), o podcast é uma ferramenta de mídia que cada vez mais está sendo utilizado e reconhecido como um recurso didático devido sua praticidade em produzir e disseminar conteúdos de maneira dinâmica. Além desses aspectos o consumo de podcast possibilita a otimização do tempo, pois o usuário pode acessar em diversos locais, até mesmo enquanto realiza outras atividades cotidianas.

MATERIAIS E MÉTODOS

A partir de uma abordagem qualitativa, sob um viés educativo foi desenvolvido o PE: “Saberes agroecológicos na formação do Técnico em Agricultura”, o qual consiste em uma série com quatro (4) episódios de podcasts abordando a temática agroecologia, originária dos estudos teóricos da pesquisa de mestrado já citada.

O público alvo da série que foi criada, foram discentes dos cursos de formação em Agricultura, sendo que cada episódio possui duração de 10 minutos a 15 minutos, organizados da seguinte forma: o primeiro episódio apresenta a temática da agroecologia e os principais aspectos da pesquisa de dissertação; o segundo e o terceiro episódio foram construídos a partir das falas dos docentes entrevistados, dando enfoque aos aspectos de como a agroecologia é ou não é discutida em sala-de-aula e o último episódio traz abordagens da “agroecologia na prática”, seus desafios e nuances sob o olhar de um produtor orgânico/agroecológico certificado.

A série de podcasts se encontra disponível na plataforma do Spotify no seguinte <https://open.spotify.com/show/6gxjz87pUmMoal0oJ9hJCu>, link de acesso: que também está cadastrado no repositório de Produtos Educacionais da EduCAPES.

Após o desenvolvimento da série de podcast, ela foi avaliada por diferentes públicos da EPT envolvidos diretamente em cursos da área de Agricultura, sendo: Técnicos Administrativos em Educação, docentes e discentes, nas análises eles foram nominados como Avaliador/a 1, Avaliador/a 2, Avaliador/a 13 através de um questionário em formato digital (*Google Forms*) contendo questões abertas e fechadas, sendo que os resultados estão descritos na seção de resultados e discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A etapa de avaliação do PE pela comunidade da EPT constitui-se em um momento importante, trazendo elementos para seu aprimoramento e complementação, visando avaliar o PE, neste contexto, foram escolhidas três (3)

categorias de agentes que dão corpo e voz aos cursos técnicos em agricultura, que são: os docentes, discentes e Técnicos Administrativos em Educação envolvidos diretamente nas práticas pedagógicas do curso.

A maioria das respostas veio do segmento dos Técnicos Administrativos em Educação, representando 50% do total, enquanto os docentes e estudantes representaram os outros 50%, sendo 28,6% docentes e 21,4% estudantes. Cabe destacar que o PE e o formulário de avaliação foram enviados para a mesma quantidade de respondentes em cada um dos três segmentos, porém alguns não retornaram.

Quando questionados em relação ao grau de importância do tema da série de podcast, 78,6% dos respondentes consideraram o tema muito importante e 21,4% disseram ser importante e cem por cento concordam que o tema é de relevância social.

Essa concordância revela um dado importante, pois através de pesquisa documental realizada junto aos PPCs dos Cursos da área de Recursos Naturais desenvolvida junto a dissertação de mestrado (Consentino, 2025) apurou-se que a agroecologia é pouquíssima contemplada no currículo formal dos cursos desta área de formação do IFFAR, instituição na qual os avaliadores do PE atuam ou estudam.

Considerando a sua experiência em ouvir a série de podcast, a temática traz informações importantes sobre a agroecologia na formação dos técnicos em agricultura, 71,4% do público considera que a série de podcast traz muitas informações importantes, enquanto 28,6% do público disse que a série traz informações básicas.

Esta avaliação diferenciada apresenta os diferentes níveis de conhecimento dos avaliadores, onde temos desde doutores em agronomia até estudantes do nível médio matriculados junto a Cursos Profissionais de Educação Tecnológica, assim, cada indivíduo avaliou o nível de profundidade dos conceitos abordados, conforme sua base de saberes.

Considerando a sua experiência em ouvir a série de podcast, a temática apresentada consegue explorar as relações entre formação integral e agroecologia, 85,7% dos ouvintes avaliaram que sim, a série de podcast consegue

explorar as relações entre formação integral e agroecologia, enquanto 14,3% disseram que consegue em parte.

A formação integral dos sujeitos é uma premissa destacada junto a missão dos Institutos Federais, instituída pela Lei 11.892 de 2008, a qual enfatiza o desenvolvimento dos múltiplos aspectos do indivíduo aspectos cognitivos, sociais, culturais, éticos e estéticos. Desta forma, a agroecologia é concebida como uma prática diferenciada a qual integra saberes culturais, agrários de forma sustentável (Guhur e Toná, 2012) se afina com as propostas de formação integral e compromisso com a transformação da sociedade.

Quando questionados em relação a utilização desta série de podcast como recurso didático esta série de podcast pode ser usada como recurso didático, todos os respondentes disseram que sim, a série de podcast pode ser usada como recurso didático e quando questionados em relação a linguagem utilizada, 64,3% dos ouvintes avaliaram a linguagem como adequada e 35,7% avaliaram como muito adequada.

Estas questões comprovam que o PE teve um planejamento exitoso, seguindo as recomendações do Documento de Área (Brasil, 2019) podendo ser utilizado como recurso didático e replicado em diferentes contextos, empreendendo potencialmente novas aprendizagens aos discentes.

Quando questionados em relação a qual dos episódios da série de podcast foi mais importante, 78,6% dos ouvintes disseram que todos os episódios da série são igualmente importantes, enquanto 14,3% avaliaram o quarto episódio como sendo o mais importante (episódio com a fala do agricultor que utiliza agroecologia), e 7,1% disseram ser o primeiro episódio como mais importante (episódio que apresenta a temática da agroecologia e os dados da pesquisa de mestrado).

Quando questionados em relação as sugestões para que este produto educacional, em formato de série de podcast, seja aprimorado e atinja de uma forma mais potente os estudantes do curso Técnico em Agricultura dos Institutos Federais, foram expressas as seguintes considerações:

Achei interessante a abordagem, fica como sugestão, dar sequência aos episódios, envolvendo também a visão dos cursos superiores, mas acima de tudo, que estes episódios sejam divulgados em todos os Campis do IFFAR. Buscando abrir um leque e até mesmo instigar os professores a abordarem o assunto em aula (Avaliador/a 2, 2025).

Essa fala mostra que o/a avaliador/a dá importância à temática agroecologia e que vê na série de podcast uma oportunidade para que a temática seja expandida para mais pessoas interessadas. Essas sugestões são possíveis de serem incorporadas ao PE, pois o autor entrará em contato com os docentes coordenadores de cursos dos outros Campis do IFFar, questionando se têm interesse em divulgar essa série junto a seus estudantes. E, em possíveis episódios futuros, será abordado também a visão dos cursos superiores.

A versão atual nos dá uma boa ideia dos desafios do ensino da Agroecologia no ensino técnico, proporcionando uma boa reflexão sobre o que temos que avançar. Uma sugestão seria elaborar uma continuidade, com mais episódios que relatem a experiência de outros produtores agroecológicos e, quem sabe, de pesquisadores sobre o tema agroecologia, que possam auxiliar na disseminação dos conhecimentos técnicos agroecológicos e incentivar os alunos e servidores a se aprofundar mais neste tema (Avaliador/a 4, 2025).

Essa sugestão do/da avaliador/a 4, de dar continuidade a série trazendo mais episódios, já era um objetivo do autor quando gravou esses primeiros 4 episódios. Espera-se, que em um futuro próximo, a série consiga trazer novas abordagens sobre agroecologia, bem como entrevistar mais pessoas ligadas à área.

Gostei bastante da temática, da forma como foi conduzida o estudo (sequência lógica). Os episódios da série do podcast são bastante didáticos. Uma sugestão é realizar uma entrevista com profissionais que estejam atuando na área de agroecológica (não lecionando), para que possa fazer um relato de como está essa atividade fora do mundo acadêmico. Por fim, outras questões importantes da agroecologia, além das melhorias para solos e meio ambiente que também pode ser tema dos podcasts são o valor agregado ao produto agroecológico e a possibilidade de se poder criar selos certificadores de qualidade do produto. Bom este tema é vasto e realmente precisa de muitos estudos. Parabéns pelo trabalho! (Avaliador/a 11, 2025).

Atender a sugestão de trazer mais episódios, entrevistando outras pessoas além de docentes, é um dos objetivos do autor para futuras gravações. Espera-se conseguir entrevistar mais produtores e produtoras, além de pesquisadores que estejam fora de sala-de-aula, bem como investigar ações relacionadas à agroecologia que estejam acontecendo na região.

CONCLUSÕES

Este artigo buscou esclarecer o que são Produtos Educacionais (PE), bem como, apresentar e analisar o PE intitulado: “Saberes agroecológicos na formação do Técnico em Agricultura”, desenvolvido junto à pesquisa de mestrado nominada: Memórias Agroecológicas e as Relações com a Educação Profissional Tecnológica.

A partir da construção e avaliação deste produto constatou-se que os PE são ferramentas importantes na mobilização de saberes pesquisados junto aos programas de mestrado e doutorado profissionais, os quais compartilham conhecimentos de forma didática através de diferentes tipologias.

Na situação específica do produto criado para os discentes da área de agricultura, em formato de série de podcast, percebeu-se uma aceitabilidade e reconhecimento de seu conteúdo e potencial educacional expressivo por parte dos três segmentos que realizaram a avaliação do mesmo, demonstrando que os objetivos relacionados ao seu planejamento foram atingidos.

REFERÊNCIAS

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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regulamento – ProfEPT**: regulamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFFar. Santa Maria: IFFar, 2017.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019.

CONSENTINO, J. M. B., & MARIANI, V. de C. P. Memórias agroecológicas na educação profissional e tecnológica: uma construção do estado do conhecimento. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, 16(8), e5260 . 2024. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n8-120>

CONSENTINO, J. M. B. **Memórias agroecológicas e as relações com a Educação Profissional Tecnológica**. 2025. 106 páginas. Dissertação; programa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal Farroupilha, campus Jaguari, 2025.

DOURADO, Josi Fernandes; COLOMBO, Angélica Antonechen. **Produtos educacionais: elaboração e validação/avaliação na perspectiva do ProfEPT- IFPR** [e-book]. 2023. Disponível em: e-book 08-11-23_com ficha.pdf. Acesso em: 04 mar. 2025.

FALCÃO, Bárbara; BORGES, Taynara. **O manual do podcast**. 1. ed. São Paulo: editora Reverbera, 2018. Disponível em: manual-do-podcast-reverbera-e-book.pdf. Acesso em: 01/02/2025.

GONÇALVES, Carmen. Érica. Lima de. Campos.; OLIVEIRA, Carolina de. Souza.; MAQUINÉ, Gilmara. Oliveira.; MENDONÇA, Andréia. Pereira. (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Educitec**, Manaus, v. 5, n. 10, p. 74-87, mar. 2019. Edição especial.

GUHUR, Dominique, Michèle, Perioto., e TONÁ, Nilciney. **Agroecologia**. (Dicionário da Educação do Campo) pg. 59 a 66; 2012.

LEAL, Aline Santana. **Memórias e Percursos Formativos das Mulheres Negras do IFFar**. 2024. 124 páginas. Dissertação; programa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal Farroupilha, campus Jaguari, 2024.

SOBRE A ORGANIZADORA

Magali Inês Pessini

Pedagoga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - Campus Lages. Possui graduação em Tecnologia em Laticínios pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2011), graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2017), graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Caxias do Sul (2020), mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (2015) e doutorado em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora e Extensionista da educação profissional científica e tecnológica.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aline Patrícia Sobral dos Santos

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/Unimontes; Graduada em Filosofia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0198101752065928>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7065-6959>

E-mail: aline.filo.edu@gmail.com

Danilo Pereira da Silva

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Bacharel em Administração - Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), 2017.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5435752471920604>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5401-8244>

E-mail: hpsdanilo@gmail.com

Fabia Magali Santos Vieira

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) (2009).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5041706854491118>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9497-5789>

E-mail: fabiamsv@gmail.com

Kellison Lima Cavalcante

Licenciado em Filosofia, Doutor em Educação, Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal do Sertão Pernambucano - Campus Petrolina.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7281273840360289>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5750-9076>

E-mail: kellison.cavalcante@ifsertao-pe.edu.br

Kleber Conceição da Silva

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/Unimontes; Professor graduado em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2000).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9492092726247111>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9241-9113>

E-mail: klebercons@gmail.com

Niara Pereira dos Santos de Araújo

Licenciatura e Bacharelado em História - UFRN. Psicopedagogia - Estácio de Sá. Professora da Educação Básica. Professora da Faculdade Metropolitana Norte Riograndense - FAMEN, Natal, Brasil.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0359639710810154>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4371-659X>

E-mail: niarapereira@hotmail.com

João Marcos Botton Consentino

Agrônomo, administrados, especialista em Agroecologia e Educação do Campo, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Atua como técnico em Agropecuária no IFFAR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8576230734316595>

Vanessa de Cássia Pistóia Mariani

Pedagoga, Especialista em Gestão Escolar, Mestre e Doutora Educação nas Ciências.

Atua como docente EBTT e do PROFEPT no IFFAR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0276460493806137>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5825-7648>

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952



Pesquisa e Práticas na EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Encontros, Desafios e Possibilidades Formativas