

# Uma reflexão acerca das necessidades formativas dos professores que atuam na educação profissional diante dos desafios da inclusão

*A reflection on the formative needs of teachers working in professional education in the face of the challenges of inclusion*

**Recebido:** 14/10/2023 | **Revisado:** 15/05/2023 | **Aceito:** 15/05/2023 | **Publicado:** 01/06/2023

**Fabiana Fernandes Harami**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2298-8251>  
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
E-mail: [Fabiana.harami@gmail.com](mailto:Fabiana.harami@gmail.com)

**Elisabeth Cristina de Faria**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5008-1898>  
Universidade Federal de Goiás  
E-mail: [beth@ufg.br](mailto:beth@ufg.br)

**Como citar:** HARAMI, F. F.; FARIA, E. C.; Uma reflexão acerca das necessidades formativas dos professores que atuam na educação profissional diante dos desafios da inclusão. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-16, e13208, Ago. 2023. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

## Resumo

Apresenta uma discussão sobre a formação docente e os desafios da inclusão na Educação Profissional. O estudo faz parte da pesquisa de mestrado, tratando de grupos focais com professores da área, analisando o perfil docente da Educação Profissional, seus dizeres com relação a inclusão de alunos com deficiência nos cursos técnicos e o papel da instituição no processo de inclusão. A partir da caracterização dos saberes docentes, aborda a educação inclusiva, apresenta um histórico sobre a Educação Profissional e reflete sobre a necessidade de formação desses professores. Os resultados apontam que a maioria dos docentes pesquisados não possui uma formação pedagógica, reconhecem a dificuldade para lidar com alunos com deficiência e destacam a necessidade de apoio das instituições.

**Palavras-chave:** Educação profissional; Educação inclusiva; Saberes docentes.

## Abstract

It presents a discussion about teacher training and the challenges of inclusion in Professional Education. The study is part of the master's research, dealing with focus groups with teachers in the area, analyzing the teacher's profile of Professional Education, their statements regarding the inclusion of students with disabilities in technical courses and the role of the institution in the inclusion process. Based on the characterization of teaching knowledge, it addresses inclusive education, presents a history of Professional Education and reflects on the need for training these teachers. The results indicate that most of the teachers surveyed do not have a pedagogical training, recognize the difficulty in dealing with students with disabilities and highlight the need for support from institutions.

**Keyword:** Professional education; Inclusive education; Teachers' knowledge.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a inclusão tem ganhado espaço no cenário educacional a partir de discussões com os grupos sociais, de pesquisas acadêmicas e da legislação que regulamenta as políticas públicas e educacionais, visando ampliar o alcance dos direitos civis, sociais e educativos de pessoas com necessidades especiais. Mas, afinal, o que é educação inclusiva?

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2014).

Desse modo, este artigo tem como objetivo abordar a temática da inclusão na Educação Profissional, discutindo os saberes docentes necessários para garantir que o aluno com deficiência aprenda com autonomia e possa ter as mesmas possibilidades de formação profissional que qualquer outro aluno teria. Este processo de formação para a atuação docente é fundamental para ir além de um ensino assistencialista que, ao invés de enxergar as potencialidades do aluno com deficiência, evidencia suas limitações. De acordo com a pesquisa<sup>1</sup> realizada, cujo objetivo foi investigar o trabalho pedagógico dos professores da Educação Profissional em relação à inclusão de alunos com deficiência em cursos profissionais de nível técnico, identificou que a maioria desses professores reconhecem que não estão preparados para atender com qualidade os alunos com deficiência, uma vez que não possuem formação pedagógica para tal. Portanto, diante desse cenário, a formação docente torna-se imprescindível.

Desde os seus primórdios, a educação no Brasil foi caracterizada por segregações, distinções entre classes sociais e dualidades. Enquanto, a educação superior era privilégio da elite, a Educação Profissional era destinada aos menos favorecidos. Essa foi a realidade nos quatro primeiros séculos, cenário caracterizado por pouca ou nenhuma oferta de educação à população. O processo de democratização começou apenas na segunda metade do século XX, quando se ampliou essa oferta, marcada pela dualidade e discriminação.

Porém, após a democratização da escola, a exclusão permanece sob outras formas, sendo excluídos todos aqueles que são considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. E, nesse grupo dos excluídos, estão as pessoas com deficiências físicas, transtornos mentais, altas habilidades, autistas e outros, que, hoje, é considerado o público-alvo da Educação especial.

O surgimento da educação especial não foi imediato. Vale ressaltar que, no Brasil, as primeiras instituições voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência ocorreram na época do Império, quando foram criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos

---

<sup>1</sup> HARAMI, F. F. Inclusão na educação profissional: um estudo de caso sobre a formação docente para atuar com alunos com deficiência. 224 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11930>. Acesso em: 27 abr 2023.

Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. Posteriormente, esse atendimento especial foi vinculado às instituições filantrópicas, tais como, o Instituto Pestalozzi (1926) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954). E, mais adiante, surgiram as classes especiais, segregadas nas escolas. Assim, diante desse contexto, caracterizado pelas diferenças, pela hierarquização e por desigualdades, foi estruturada a educação especial.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência. (BRASIL, 2014)

De acordo com Mantoan (2002), a história da educação especial, no Brasil, foi estruturada com base no assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribuiu ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência acontecessem em um mundo à parte. Essa realidade se estende às instituições dedicadas à Educação Profissional, visto que, por muitos anos, essa modalidade educacional foi vista sob uma perspectiva assistencialista e filantrópica. Porém, atualmente, ela está, cada vez mais, comprometida com o desenvolvimento de competências profissionais para a laborabilidade.

A realidade nacional agora é outra. Embora ainda existam ranços da história de dualidade entre o campo da educação geral e o campo da educação profissional, atualmente o conceito assistencialista associado à educação profissional está sendo cada vez mais superado. Nos dias atuais, a educação profissional é vista muito mais corretamente inserida na agenda do desenvolvimento socioeconômico e nos “objetivos da educação nacional”, integrada “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (LDB, art. 39), muito mais como direito público subjetivo do que na agenda policial e assistencial. (CORDÃO; MORAES, 2020, p. 125).

Considerando a Educação Profissional uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o artigo 39 destaca que: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996). Portanto, ela é uma modalidade de educação que deve estar de acordo com o previsto pela Constituição Federal de 1988, que garante o direito à educação a todos os brasileiros, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Logo, ao assegurar o direito de todos à educação sem discriminação, a Constituição determina uma mudança no modelo segregador e

de exclusão das pessoas com deficiência do sistema escolar regular. Essas mudanças de concepção, no campo pedagógico, fomentaram algumas conferências internacionais, tais como: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, março de 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, junho de 1994. A partir desse período, a perspectiva inclusiva começou a ser discutida no cenário educacional brasileiro.

Desse modo, a Educação Profissional, assim como as demais etapas e modalidades da educação básica, passa a seguir as diretrizes da educação inclusiva e deve proporcionar condições de acesso e permanência a todos os alunos, sejam eles com deficiência ou não. Como determina a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015). Mas, afinal, qual é o preparo pedagógico dos professores que atuam na Educação Profissional?

Sendo assim, a proposta deste texto é discutir as necessidades formativas dos professores que atuam na Educação Profissional diante dos desafios da inclusão e refletir sobre a carência de formação pedagógica desse público.

## 2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os primeiros registros de Educação Profissional, no Brasil, foram o Colégio das Fábricas (1809) e depois em 1909 o Decreto nº 7.566 criou em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, que evoluiu para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021, p.2).

A história oficial da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando Nilo Peçanha criou dezenove escolas de aprendizes artífices que se tornaram o embrião dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets), embora sua pré-história possa ser detectada um século antes, quando o príncipe regente d. João VI criou o Colégio das Fábricas, em 1809. (CORDÃO; MORAES, 2020, p. 91)

Porém, a Educação Profissional foi impulsionada a partir de 1930, com o processo de industrialização. Devido à crise do café, o país é forçado a reduzir as importações e, conseqüentemente, a produzir mais bens de consumo, configurando o início de sua industrialização e possibilitando a institucionalização de escolas superiores para a formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo. Vale ressaltar que o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Sobre essa relação entre trabalho e educação, Frigotto (1999, p. 8) afirma que:

Por outro lado, é fácil entender que o vínculo entre trabalho produtivo e educação seja contemporâneo da fase inicial do capitalismo, modelo de produção onde a liberdade de mercado assume valor quase absoluto, baseado em valores, ideias, teorias, símbolos e instituições, entre as quais se destaca a escola, como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam o novo modo de produção.

A primeira constituição brasileira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial foi a de 1937, estabelecendo, no artigo 129, que:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. (BRASIL, 1937)

Nota-se que o ensino profissional era destinado às classes menos favorecidas com o objetivo de qualificar os filhos dos operários, caracterizando, assim, uma distinção entre as classes sociais, em que o ensino superior era privilégio da elite. O artigo 129, da constituição de 1937, serviu como base para que decretos de lei aprovassem ensinamentos específicos da Educação Profissional. Assim, foram regulamentados o ensino industrial (1942), o ensino comercial (1943), o ensino normal e o ensino agrícola (1946). E, para atender à demanda de profissionalização, foram criados, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Na sequência, ocorreram alguns eventos relevantes, tais como: em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. Depois, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição de 1967, a primeira a especificar a educação de pessoas com deficiências, descreve, no Art. 175, sobre a educação de excepcionais.

Contudo, como estratégia do governo para conter a demanda por ensino superior e profissionalizar com urgência, em 11 de agosto de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1971), nº. 5.692, tornou, de maneira compulsória, o ensino profissionalizante a todo currículo do segundo grau. Porém, essa experiência não obteve êxito e, em 1982, a Lei nº 7.044 (BRASIL, 1982) extinguiu a obrigatoriedade da habilitação profissional do ensino de segundo grau.

Durante a década de 1990, na tentativa de reformular o sistema educacional e ajustá-lo às exigências da época, algumas mudanças foram realizadas. Uma das principais propostas desse período se refere à organização curricular com foco no desenvolvimento de competências profissionais. Assim, em 1994, a Lei nº 8.948 (BRASIL, 1994), que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, implementou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), substituindo, assim, as Escolas Técnicas Federais.

A segunda LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), sancionada em 20 de dezembro de 1996, apresenta um diferencial em relação à anterior: pela primeira vez a Educação Profissional é tratada em um capítulo específico. Logo, torna-se a primeira legislação educacional brasileira a reconhecer a Educação Profissional como uma das modalidades de educação, definindo a necessidade de articulação entre educação e trabalho, que fora negligenciada historicamente.

Vale ressaltar que a LDB estruturou o ensino brasileiro em níveis e modalidades. Conforme o artigo 21, temos dois níveis: educação básica e educação superior, sendo que a educação básica é constituída pelas etapas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação básica tem como finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, artigo 22).

Nesse período, dois decretos foram relevantes para a Educação Profissional, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Ambos os decretos regulamentam o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam das diretrizes dessa modalidade de ensino.

Em 2008, o capítulo III da LDB, inicialmente intitulado “Educação Profissional”, foi alterado para “Educação Profissional e Tecnológica”, de acordo com a Lei nº 11.741, 16 de julho de 2008. O capítulo caracteriza a Educação Profissional como uma modalidade de ensino e descreve sua abrangência e atribuições.

A LDB define que a Educação profissional poderá ser ofertada em três níveis de ensino, como descrito no artigo 39:

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 1996)

Sendo que o nível de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional são cursos de curta duração destinados à formação de profissionais independente de sua escolaridade; enquanto os cursos de Educação Profissional técnica de nível médio destinam-se a alunos matriculados ou egressos do ensino médio. Esses cursos têm como objetivo a habilitação profissional de técnico de nível médio; já os cursos de nível tecnológico, graduação e pós-graduação correspondem a cursos de nível superior, vinculados à aplicação técnico-científica do conhecimento. Desse modo, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) perpassa todos os níveis de ensino, conforme mostra o diagrama a seguir:

**Figura 1: Organização da EPT no Brasil**



Fonte: Elaborado pela SETEC/MEC (BRASIL, 2016, p. 8). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)

E finalmente, o Decreto nº 6.986, de 20 de outubro de 2009, regulamenta os artigos 11, 12 e 13 da Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos.

### 3 SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo Tardif (2014), o termo “saberes docentes” pode ser compreendido como os saberes que servem de base aos professores para realizarem seu trabalho. Ou seja, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual a natureza desses saberes? Como são adquiridos? Logo, a formação docente é uma necessidade contínua dos professores, tendo em vista que os saberes docentes são temporais, “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2014, p. 20).

Portanto, diante da importância e abrangência da Educação Profissional, surge o questionamento: como os professores que atuam nessa modalidade são preparados pedagogicamente?

Como observado, a Educação Profissional (EP) surgiu como modalidade de ensino baseada na prática e no fazer profissional. O perfil dos seus professores é baseado no saber fazer. Nesse sentido, vale ressaltar que, na EP, temos tantos professores licenciados, graduados em nível superior ou apenas técnicos de nível médio que receberam uma preparação pedagógica em caráter excepcional.

Para o professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Dante Moura, em entrevista a Maíra Mathias (MATHIAS, 2011), os docentes da EP podem ser classificados em três perfis: os licenciados, os bacharéis e os instrutores. Segundo Moura, os licenciados são formados nas disciplinas voltadas para a formação geral, como química, física ou geografia e atuam nas disciplinas da educação regular nos cursos de ensino médio integrado à EP, mas não são preparados para a atuação no campo da Educação Profissional. Isso porque, apesar de terem sido formados para serem professores, essa formação foi voltada para o ensino médio de caráter propedêutico, aquele que tem como porta de saída o vestibular.

No caso dos bacharéis, esses vão atuar nas disciplinas específicas da formação profissional do curso. São os engenheiros, enfermeiros, biólogos e outros, que têm o domínio do campo científico em nível da graduação, mas não tiveram a formação pedagógica para serem professores. No terceiro perfil, temos o instrutor que, em geral, é alguém que tem muita experiência profissional no campo específico, que pode ser em nível de técnico ou graduação na área do conhecimento específico, mas que também não foi formado como professor. Sobre essa relação entre saber fazer e saber ensinar, Moura destaca que esses professores atuam a partir da lógica de que, como sabem fazer, também sabem ensinar (MATHIAS, 2011).

Kuenzer (2003) conceitua que o tácito enquanto conhecimento vem da experiência cotidiana do trabalho, sem explicitação teórica clara, muitas vezes, sem a compreensão de totalidade e, ainda, na maioria das vezes, sem a possibilidade de explicação por parte do sujeito. Sendo assim, a qualificação dos docentes que atuam na EP ocorre historicamente na prática, caracterizando o seu fazer pedagógico como um fazer que se constrói a partir da experiência profissional específica da área, não vinculada aos conhecimentos pedagógicos, o que leva à discussão de que esse conhecimento pedagógico pode ser considerado como um conhecimento pedagógico tácito.

Popkewitz (1986 apud SACRISTÁN, 2003) declara existirem três fatores que contribuem para a prática pedagógica do professor: o contexto propriamente pedagógico, o contexto profissional dos professores e o contexto sociocultural. Segundo essa perspectiva, o saber se constrói a partir das mais variadas dimensões da vida de um professor. Desde as experiências escolares até mesmo as experiências familiares compõem o repertório do saber fazer de um professor. Logo, na EP, podem-se incluir, ainda, as experiências profissionais.

Nesse sentido, destacamos Vygotsky, que fala sobre o aproveitamento que o sujeito faz das experiências estabelecidas com o meio. Segundo Oliveira (2000, p. 17), Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo e dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo social. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da pessoa humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura, por parte de cada um de seus membros, é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas.

Para Pimenta (2018), os saberes da docência se constituem a partir da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. A autora considera que os saberes pedagógicos se produzem na ação, na qual “os saberes sobre educação e

sobre pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 2018, p. 26).

Tardif (2014) também reforça a concepção dos saberes experienciais como saberes surgidos na e pela prática. Para o autor, esses saberes são renováveis e contribuem para a construção do saber docente, o qual é constituído por quatro segmentos: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Seguindo essa perspectiva, o autor ainda considera que o saber docente provém de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional. Assim, essa diversidade levanta a questão da unificação e recomposição dos saberes no e pelo trabalho.

De acordo com Cordão e Moraes (2020), esse novo cenário de competência profissional exige um compromisso ético da instituição educacional para com seus estudantes, requer a formação de um novo perfil docente para a Educação Profissional.

Além de sua competência profissional, deve ter desenvolvido, também, a habilidade para ensinar e orientar os seus alunos nas trilhas da aprendizagem, conduzindo seus educandos no processo de aprender a trabalhar e alterar suas condições de trabalho. Isso requer desse docente, além de sua formação disciplinar específica e de sua experiência profissional no mundo do trabalho, que desenvolva aptidões de ordem pedagógica e que assuma o trabalho como efetivo princípio educativo, bem como a pesquisa como permanente princípio pedagógico orientador de suas ações didáticas. (CORDÃO; MORAES, 2020, p. 162).

Para Moura (2014), somente a competência relacionada à disciplina específica de atuação, apesar de necessário, não é suficiente para contribuir com a formação integral do aluno, e acrescenta:

O professor precisa também dominar os conhecimentos necessários ao saber ensinar o que ele domina em seu campo científico-tecnológico específico. Mas esses dois tipos de conhecimentos ainda não são suficientes para a perspectiva formativa em discussão, pois não se trata de adestrar de forma eficiente e eficaz pessoas para uma determinada função no mundo do trabalho. (MOURA, 2014, p. 95)

A partir do exposto, pode-se constatar uma convergência dos autores quanto à construção do saber pedagógico, compreendido como resultado de conhecimentos oriundos do contexto social e de experiências profissionais. Porém, como qualquer outra modalidade de ensino, os docentes da EP carecem de formação a fim de adquirir e aprimorar suas práticas pedagógicas.

## 4 FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

E o que dizer com relação à formação docente para atuar com alunos com deficiências na Educação Profissional? Quais as necessidades formativas desses docentes diante dos desafios da inclusão?

Sobre esse aspecto, há destaque para o interesse dos professores em proporcionar aos seus alunos um bom ensino, “é certo que a maioria do professorado tem como principal objetivo do seu trabalho conseguir que seus alunos aprendam da melhor forma possível. Por mais limitação que um professor possa ter” (LIBÂNEO; SUANNO; LIMONTA, 2011, p. 85).

Manica e Caliman (2015) pontuam que é escassa a existência de estudos para traçar um perfil docente de quem atua em prol da diversidade e das desigualdades. Eles realizaram uma pesquisa, intitulada “A Educação Profissional para pessoas com deficiência – um novo jeito de ser docente”, a qual remete às atitudes, habilidades e competências do docente, investigando quais os requisitos para os docentes atuarem com pessoas com deficiência.

Os autores questionam a função do educador que deseja ir além de transferir conteúdos, educar na diversidade e interferir no modo de vida de jovens em situação de discriminação ou mesmo excluídos ou marginalizados pela sua condição de deficiência. Segundo os autores, para definir um docente que atenda a esse perfil, é primordial analisar a relação professor/aluno.

Dessa forma, é preciso considerar que o aluno está no centro do processo educacional e, portanto, enquanto docente faz-se necessário pensar como trabalhar com esses alunos, estimulando-os e criando possibilidades diferenciadas para que os mesmos se desenvolvam. Tardif (2014, p. 221) destaca que “é sempre possível manter os alunos ‘presos’ fisicamente numa sala de aula, mas é impossível 10eva-los a aprender sem obter, de uma maneira ou de outra, seu consentimento, sua colaboração voluntária”. Na concepção do autor, os alunos devem ser autores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em seu lugar.

Manica e Caliman (2015) ressaltam, ainda, que, às vezes, o professor tenta se esquivar atrás do rótulo da deficiência do aluno e, por isso, sente-se desobrigado de suas responsabilidades. Assim, tanto os professores quanto as escolas utilizam desse artifício para se sentirem eximidos do fracasso escolar desses alunos. Além disso, segundo a pesquisa, para propor um aprendizado que prioriza o aluno com deficiência é necessário o querer pedagógico do docente comprometido com a diversidade.

Sobre a importância do querer pedagógico, é imprescindível que o docente goste do que faz e esteja aberto a mudanças, reconhecendo a importância de conhecer o seu aluno e suas necessidades a fim de proporcionar condições de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada aluno. Ou seja, o professor deve intuir a “necessidade de conhecer os sentimentos das outras pessoas, suas representações e ritmos individuais” (MOSQUERA; STOBAUS, 2004, p. 207).

Para Mantoan (2015), a escola define a figura do aluno abstrato para justificar e tratar as diferenças, estabelecendo categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tanto mais. Assim, a escola se

protege do aluno na sua singularidade. Segundo a autora, a escola resiste a inclusão, pois ela reflete sua incapacidade de atuar diante das diferenças e acrescenta:

Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis – eles existem de fato, provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e tem desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. (MANTOAN, 2015, p. 57)

Logo, para ser um docente inclusivo, é fundamental enxergar o aluno em sua singularidade e potencializar suas capacidades. Para ensinar a turma toda, sem exceções nem exclusões, o professor deve considerar que todos podem aprender, porém, cada um no seu tempo e à sua maneira. Para Mantoan (2015, p. 72), “a diferenciação será feita pelo próprio aluno ao aprender e não pelo professor”.

Para Freire (2015, p. 32), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e o autor questiona “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. O autor considera fundamental que o professor conheça o seu aluno e estabeleça relações no processo de ensino-aprendizagem, afinal, para ele, não existe docência sem discência e quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total. Quanto às diferenças e diversidades, Freire rejeita qualquer forma de discriminação e esclarece:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (FREIRE, 2015, p. 38)

Freire (2015) ainda enfatiza que, na formação dos professores, é fundamental a reflexão crítica sobre a prática, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2015, p. 40). Para o autor, a reflexão crítica da prática deve ser um exercício contínuo do professor, uma relação dialética que envolve o fazer e o pensar sobre o fazer. Ele acrescenta que, no processo de formação docente, “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me”.

Refletindo sobre esses aspectos apresentados por Freire e associando-os aos desafios da inclusão, o docente deve refletir sobre sua prática pedagógica, identificar suas necessidades e buscar meios de suprir sua carência pedagógica para atuar diante de situações desafiadoras. Nessa busca, o apoio dos gestores e das instituições de ensino são fundamentais para proporcionar condições de trabalho ao professor, seja por meio de apoio pedagógico, cursos de formação, entre outros. Mas esse auxílio não significa necessariamente que deve ser o único meio de aprimorar os conhecimentos e habilidades dos docentes. Eles podem buscar por conta própria

formação que seja de acordo com suas necessidades formativas, como cursos de aperfeiçoamento, oficinas pedagógicas, leituras sobre o assunto e troca de experiências com outros colegas.

Ainda sobre o papel e a responsabilidade das instituições formadoras, Manica e Caliman (2015) destacam que:

Cabe às instituições formadoras [...] preocuparem-se com as questões de abrangência social, política, cultural e filosófica, para formar docentes com perfil para atuar com alunos que tenham algum tipo de deficiência. A metodologia que expressa como ensinar um aluno com deficiência na educação profissional deve levar em consideração o mundo em que esse docente e esse aluno estão inseridos socialmente, bem como as políticas de afirmação voltadas para os alunos com deficiência. (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 139)

Outro ponto interessante, a ser destacado na formação docente, está associado não a questões técnicas, mas a questões comportamentais, expressas no desejo do professor em querer ensinar com qualidade a todos os seus alunos sem distinção. Na pesquisa realizada por Manica e Caliman (2015), foi perguntado aos alunos com deficiência, participantes da pesquisa, quais fatores eles consideravam importantes para um professor ministrar aulas para alunos com deficiência na Educação Profissional. O fator mais citado pelos alunos foi “paciência”, em que 65% dos alunos retrataram que tal característica é essencial a todo docente que deseja atuar com alunos com deficiência. Outro fator citado pelos alunos foi a “superação do preconceito”.

Na mesma pesquisa, quando interrogados sobre quais os conteúdos o docente precisa dominar para contribuir com a formação de vida do aluno, os gestores assinalaram conteúdos adquiridos durante a vida, como princípios de respeito à diversidade, conteúdos específicos sobre deficiências, conteúdos relacionados ao preconceito, exclusão social e ao estigma que a sociedade tem em relação às pessoas com deficiência. De acordo com os gestores, os dois valores mais importantes que devem ser transmitidos aos alunos com deficiência são o comprometimento e o respeito.

Esses dados reforçam a fala dos autores supracitados, como a relação aluno e professor, apresentada por Freire (2015), o enxergar o aluno na sua singularidade como propõe Mantoan (2015), o querer pedagógico mencionado por Mosqueta e Stobaus (2004) e os saberes docentes de Tardif (2014). Os elementos emergentes da discussão desses autores constituem os pilares da formação docente para atuar diante dos desafios da inclusão, de maneira que seja possível enxergar a formação profissional das pessoas com deficiência além do assistencialismo e, apesar da carência pedagógica dos docentes que atuam nesse segmento, avançar no sentido da educação de todos. Ou seja, para promover uma educação inclusiva, é necessário contribuir com a formação integral desses alunos, percebê-los na sua singularidade, respeitar seus limites e proporcionar um ensino que respeite sua autonomia e dignidade.

Aqui, retomamos as palavras de Tardif (2014) quanto à sensibilidade dos professores e sua disposição para compreender as particularidades individuais dos

alunos. Segundo o autor, “essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência” (TARDIF, 2014, pg. 267).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez apresentado, ainda que brevemente, um panorama da Educação Profissional, introduzindo a discussão sobre a formação dos docentes que atuam nesse segmento e suas necessidades de formação para atuar diante da inclusão, ficam ainda alguns questionamentos, tais como: quantos desses professores estão engajados com essa temática? Como os gestores das instituições de Educação Profissional têm se empenhado para desenvolver programas que promovam a inclusão de fato?

Como resultado, a parte da pesquisa que aborda sobre a formação docente ressalta que, a partir dos dados coletados, foi possível identificar o perfil do professor da Educação Profissional, o local de suas falas, o fato de que são professores com formação técnica específica de sua área, com uma experiência significativa e, na sua maioria, sem preparo pedagógico para atuar com alunos com deficiência nos cursos profissionais de nível técnico. A maioria dos participantes relatou ter consciência que ainda não está preparada para atender com qualidade os alunos com deficiência, seja decorrente da falta de preparo específico, sobrecarga emocional ou simplesmente falta de apoio e subsídios para realizar um bom trabalho.

O certo é que, para termos uma inclusão de fato e não apenas uma “integração”, caracterizada pela inserção de alunos com deficiência em sala de aula regular, a formação docente é uma necessidade que precisa ser suprida, seja a partir do interesse do docente ou proporcionada pela instituição.

Nesse exercício de compreender a inclusão e como realizá-la, faz-se necessário refletir sobre a nossa atuação profissional, enquanto educadores e gestores, repensar os nossos hábitos e atitudes para não generalizar e tratar todos da mesma maneira, sem considerar as particularidades, limitações e ritmos de aprendizagem de cada aluno, sendo eles pessoas com deficiência ou não. Afinal, cada indivíduo é único. Nessa perspectiva, o conceito de inclusão vai além do atendimento aos alunos com deficiências, mas se estende a todos os indivíduos no processo educacional.

Por outro lado, o “não ser” da inclusão, se constitui quando apresentamos a inclusão como essência de um problema representativo de não aprendizagem de pessoas com deficiência em espaços de aprendizagem comum, ou da dificuldade do acompanhamento do ritmo dos outros alunos, ou de atrapalhar o desenvolvimento dos demais alunos.

Como Freire enfatiza, ensinar exige comprometimento, ou seja, não é possível exercer a função de professor como se nada ocorresse conosco. Assim, independente de possuir ou não formação pedagógica, o comprometimento do docente em contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno fará a diferença no processo de formação profissional do aluno com deficiência.

Para concluir essa reflexão acerca das necessidades formativas dos professores que atuam na Educação Profissional diante dos desafios da inclusão, retomamos Paulo Freire e o seu conceito de consciência do inacabamento. De acordo com ele, a inconclusão ou inacabamento é próprio do ser humano. E como seres inacabados, podemos nos adaptar a situações desafiadoras, melhorar nossas práticas docentes, desenvolver novas habilidades e competências e aprender algo novo sempre.

Almejamos, assim, que essa reflexão contribua para sensibilizar instituições e professores sobre a importância da inclusão e a urgente necessidade de sua adequação. Dessa forma, se proporcionará condições para que outros professores repensem suas práticas e, com isso, busquem aperfeiçoamentos na perspectiva da educação inclusiva. O que permitirá que os alunos com deficiência tenham seus direitos respeitados, acessem os cursos de formação profissional, recebam um ensino de qualidade que lhes possibilitem a inserção no mercado de trabalho e possam, enfim, exercer uma profissão com dignidade.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937.**

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 05 out 2021.

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado 1988.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 04 out 2021.

**BRASIL. Decreto nº 4.127/1942, trata as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 out 2021.

**BRASIL. Decreto nº 2.208/1997, regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf). Acesso em: 05 out 2021.

**BRASIL. Decreto nº 5.154/2004, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154_04.pdf). Acesso em: 06 out 2021

**BRASIL. Decreto nº 6.986/2009, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6986.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6986.htm). Acesso em: 05 out 2021.

**BRASIL. Lei nº 4.024/1961, trata as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 05 out 2021.

**BRASIL. Lei nº. 5.692/1971, trata a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 05 out 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.044/1982, trata a profissionalização do ensino de 2º grau.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7044.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm). Acesso em: 04 out 2021.

BRASIL. **Lei 8.213/1991, trata os Planos de Benefícios da Previdência Social e outras providências.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm). Acesso em: 04 out 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.948/1994, trata a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica implementa os CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8948.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm). Acesso em: 04 out 2021.

BRASIL. **Lei 9394/1996, trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 05 out 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015, trata a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 05 out 2021.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 08 out 2021

BRASIL. **Educação Profissional e Tecnológica: Série histórica e avanços institucionais 2003-2016.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em 08 out 2021.

BRASIL. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001922.pdf>. Acesso em 07 out 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 11 Fev 2021.

BRASIL. **Resolução n. 4/2010, institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em 07 out 2021.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil: síntese história e perspectivas.** São Paulo: Senac São Paulo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Modelos ou modos de produção: dos conflitos às soluções.** Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 29, n. 147, p. 7-14, out./nov./dez. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações.** Educar, Curitiba, ed. especial, p. 43-69, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática.** Goiânia: PUC Goiás, 2011.

MANICA, L. Elisete; CALIMAN, Geraldo. **Inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e no trabalho.** Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil: da Exclusão à Inclusão Escolar. Universidade Estadual de Campinas.** Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade LEPED/UNICAMP, 2002. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 14 Jan. 2021

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que É? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MATHIAS, Maíra. **Quem é o docente da educação profissional?** Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), 16 Ago 2011. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/quem-e-o-docente-da-educacao-profissional>. Acesso em 06 Fev 2021.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** [recurso eletrônico] / Dante Henrique Moura. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica, v. 3)

MOSQUERA, J. J. M; STOBBAUS, C. D. **Professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade na educação especial.** In: MOSQUERA, J. J. M; STOBBAUS, C. D. Educação especial: em direção à educação inclusiva. 2. Ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004.

OLIVEIRA, M. K. **O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação.** Caderno do Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES. Campinas, n. 35, jul. 2000.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O Re-inventar da Inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender.** Petrópolis: Vozes, 2017.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. (org.). Profissão professor. 2. ed. Portugal: Porto, 2003. p. 63-92.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.