



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA INCLUSÃO

VOCATIONAL EDUCATION TEACHER TRAINING FOR INCLUSION

Roberta Cantuária Borges¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3239-3457>

E-mail: robertacantuaria@hotmail.com

Susana Couto Pimentel²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6047-3198>

E-mail: scpimentel@ufrb.edu.br

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar a formação continuada de professores como estratégia para a inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional, em especial, a partir de documentos institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Para o desenvolvimento deste trabalho pautou-se na abordagem qualitativa da pesquisa, com uso da pesquisa bibliográfica e análise de documentos. A discussão bibliográfica foi feita à luz dos estudos de autores que dialogam acerca da ruptura de antigos paradigmas do espaço educacional para o acolhimento da diversidade, bem como de legislações para o público da educação especial e normativas sobre formação docente do IFBA. Os dados revelam que a formação continuada de professores é fundante para a promoção da inclusão da pessoa com deficiência, pois a formação continuada docente e a inclusão estão interligadas e as ações em uma esfera têm impacto direto na outra.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência. Inclusão. Institutos Federais.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the continuing education of teachers as a strategy for the inclusion of students with disabilities in professional education, especially based on institutional documents of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IFBA). The development of this work was based on the qualitative approach of the research, with the use of bibliographic research and document analysis. The bibliographic discussion, was made in light of the studies of authors who dialogue about the rupture of old paradigms of the educational space for the reception of diversity, as well as legislation for the public of special education and norms on teacher training of the IFBA. The data reveal that the continuing education of teachers is fundamental for the promotion of the inclusion of people with disabilities because the continuing education of teachers and inclusion are interconnected and the actions in one sphere have a direct impact on the other.

Keywords: Person with Disabilities. Inclusion. Federal Institutes.

¹ Mestranda em Educação Científica, Inclusão e Diversidade pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Certificada pelo Prolibras em proficiência em Tradução/Interpretação da Libras-Português e Português-Libras (UFSC/INES/MEC/INEP). É Tradutora e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Feira de Santana.

² Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Campus de Feira de Santana. e Docente do Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

INTRODUÇÃO

Este estudo, constitui-se parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado profissional no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade durante os estudos realizados na disciplina Processos de Ensino e Aprendizagem na Perspectiva Inclusiva e busca analisar a importância da formação continuada de professores na Rede Federal de Educação Profissional para promoção da inclusão de estudantes com deficiência. O recorte feito neste estudo foi para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Nesse sentido, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: Qual a concepção sobre formação continuada de professores da educação profissional para a inclusão de estudantes com deficiência trazida em documentos institucionais do IFBA?

Para a realização deste estudo buscamos a abordagem qualitativa, realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica embasada em textos de pesquisadores e estudiosos da temática que oferecem perspectivas significativas sobre as questões que nos propomos a discutir, acerca da inclusão da pessoa com deficiência. Com base nessa metodologia buscamos aprofundar nossa compreensão das questões em foco e contribuir para o campo de estudos sobre inclusão, estudante com deficiência, educação profissional e formação continuada docente.

Ao longo do trabalho nos repousamos à sombra dos estudos de Pimentel (2012) acerca da formação de professores para inclusão, e de autores (Skliar, 2003; Mantoan, 2002, 2015) que dialogam sobre a necessária ruptura com paradigmas excludentes que permeiam o espaço educacional, a exemplo de concepções homogeneizantes sobre os sujeitos da aprendizagem, bem como de legislações para o público da educação especial e normativas sobre formação docente do IFBA.

Essa discussão justifica-se tendo em vista o crescente número de estudantes, público-alvo da educação especial que tem buscado a formação profissional tecnológica para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a reterritorialização desses discentes, que antes eram segregados em espaços exclusivos, tem apontado a necessidade formativa do corpo docente que labora nesse espaço educacional, frente aos desafios que se apresentam na atuação com a diversidade de alunos.

Não podemos suprimir o lugar de ineditismo na chegada desse “outros”, estudantes com deficiência nos Institutos Federais. O que para as escolas municipais e estaduais já eram práticas diurnas, na Rede Federal o ensino para esse público tem se dado de forma recente e

exponencial. Logo é preciso fomentar caminhos inclusivos e plurais na educação profissional técnica nos quais a alteridade esteja presente.

Destacamos que a educação profissional compõe o sistema educacional brasileiro e volta-se para a preparação do jovem para o trabalho. A Lei nº 9.394/1996, que institui as diretrizes e bases para a educação nacional, estabelece que a educação profissional se integre aos diferentes níveis e modalidades de educação, dentre as quais a educação especial, e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 2008).

Para aprofundamento da relação entre formação de professores para a inclusão na educação profissional, este artigo está dividido em três seções, dentre as quais essa de abordagem introdutória. Na segunda seção fazemos uma incursão inicial na reflexão sobre que a formação do professor e o conhecimento sobre quem é ou outro da inclusão. Na seção seguinte, abordamos sobre documentos institucionais do IFBA que preveem a formação de professores para atuar no processo de ensino e aprendizagem para pessoas com deficiência. Por fim, fechamos com as considerações finais.

A FORMAÇÃO DOCENTE E O CONHECIMENTO SOBRE QUEM É O OUTRO DA INCLUSÃO

Pensar em proporcionar ao corpo docente escolar uma formação continuada para inclusão no ensino técnico profissionalizante, é ter compromisso com as políticas de promoção da igualdade de direito. Nesse sentido é preciso conceber e entender quem são esses “outros” da inclusão versados em muitos textos pelo pesquisador argentino Carlos Skliar.

Conhecer as diferenças para incluí-las é desvendar as particularidades de cada discente, buscando alicerçar a prática de uma docência humanizada. Nesse sentido, Mantoan (2015), inquire: diferenciar para incluir ou para excluir? Comungando com os posicionamentos da autora, temos que

Diferenciar para incluir é possível quando o aluno ou beneficiário de uma ação afirmativa estiver no gozo do direito de escolha ou não dessa diferenciação. Um exemplo é o aluno que pode optar pelo lugar que ocupará em uma sala de aula quando usa cadeira de rodas. Ele não é obrigado a se sujeitar à imposição de sentar-se sempre à frente de todos, em um lugar especial, definido por especialistas, se a turma de colegas está localizada mais ao fundo. (Mantoan, 2015, p. 86, grifo nosso)

Nesse sentido, conhecer as particularidades deste público para respeitá-las movimenta o docente e, conseqüentemente, a escola na busca por tomadas decisões que atenuem as desigualdades para com esses sujeitos. Portanto, pensar em ações formativas para o conhecimento da diferença e da diversidade é trazer sombra para aqueles que por muito tempo

caminharam sozinhos ao sol, em busca de escolas com propostas pedagógicas que os fizessem sentir pertencentes àqueles espaços.

Porém, outra perspectiva é encontrada ainda paginando a obra da autora Mantoan (2015, p. 8): “percebi, e reluto em admitir, as medidas excludentes adotadas pela escola ao reagir às diferenças. De fato, essas medidas existem, persistem, insistem em se manter, apesar de todo o esforço despendido para se demonstrar que as pessoas não são “categorizáveis”.” A autora denuncia que a despeito do conhecimento sobre a diversidade, ainda são mantidas práticas excludentes na escola, práticas que, embora não excluam da escola, por força da legislação, excluem na escola.

Portanto, promover a formação continuada dos profissionais da educação numa perspectiva inclusiva requer o entendimento de quem é esse outros da inclusão, reconhecendo também as interseccionalidades que atravessam cada sujeito, isto é, as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação, por exemplo, a forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Assim, essas intersecções geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p.177).³

A diferença, nesses espaços, “é o que o **outro** é” — ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente, como nos afirma Silva (2000). “é o que está sempre no **outro**”, que está separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele. Em ambos os casos, somos impedidos de realizar e de conhecer a riqueza da experiência da diversidade e da inclusão. A identidade “é o que se é”, como afirma o mesmo autor — sou brasileiro, sou negro, sou estudante... (Mantoan, 2015, p. 86, grifo nosso)

Essa interseccionalidade que atravessa alguns sujeitos dialoga, de forma direta, com a metáfora da inclusão, o caleidoscópio, que nos leva a ver beleza nas suas mais diversas cores e formas. Assim, no ato de incluir é preciso ver o belo e beleza na diferença, nos outros. E é nesta perspectiva inclusiva que nos convida Mantoan a pensar sobre o paradigma da inclusão citando:

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e

³ Artigo seminal: "Desmarginalizando a intersecção entre raça e sexo: uma crítica feminista negra à doutrina antidiscriminação, à teoria feminista e à política antirracista" (1989).

faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é **outro** sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (Mantoan, 2003, p. 20, grifo nosso).

Nesse sentido, a complexidade instigante da inclusão na educação, que provoca uma crise na identidade institucional da escola, deve suscitar uma abordagem educacional plural, democrática e transgressora, enfim uma prática inclusiva que desafia as normas e expectativas tradicionais, exigindo uma revisão profunda da forma como a escola funciona e se percebe.

Assim, o encontro com o(s) outro(s) da educação inclusiva nos convida a ruptura com antigos paradigmas para transgredirmos ao novo, e o novo, de fato, causa dúvidas e incertezas. Esse certamente é um dos impactos da inclusão na identidade dos professores, pois o encontro com a diferença me leva a ter consciência de quem somos.

Referindo-se ao "outro", no contexto da pessoa com deficiência, Skliar (2003) destaca:

[...] existe, por acaso, uma temporalidade comum entre o eu e o você, entre o nós e os outros, que nos autorize a falar de um tempo zero, inicial, originário, fundador, de partida? Existe, então, uma especialidade comum entre o eu e o você, entre o nós e os outros, que nos permita territorializar, mais uma vez, o dentro e o fora, a interioridade e a exterioridade, a inclusão e a exclusão? (Skliar, 2003, p.22 - 23)

Nesta inserção de ocupar ou não o lócus educacional e territorializar espaços, por muitos anos considerou-se que não cabiam aos "outros" considerados diferentes aos quais eram destinadas, as chamadas escolas especiais. Nessa perspectiva, Deleuze e Guattari nos atravessa com a afirmação:

Nós não paramos de ser estratificados. **Mas o que é este nós, que não sou eu**, posto que o sujeito não menos do que o organismo pertence a um estrato e dele depende? Respondemos agora: é o corpo sem órgãos, é ele a realidade glacial sobre qual vão se formar estes aluviões, sedimentações, coagulação, dobramentos e assentamentos que compõem um organismo - e uma significação e um sujeito. É sobre ele que pesa e se exerce o juízo de Deus, é ele quem sofre. É nele que os órgãos entram nessas relações de composição que chamam de organismo. **O corpo sem órgãos grita: fizeram-me um organismo! Dobraram-me indevidamente! Roubaram meu corpo!** O juízo de Deus arranca-o de sua imanência, e lhe constrói um organismo, uma significação, um **sujeito**. (Deleuze; Guattari, 2007, p.20, grifo nosso).

Dialogando com este excerto, é preciso cuidado com a categorização dos outros, de modo a evitar abordagens padronizadas ou normativas na educação ao considerar o estudante com deficiência como uma exceção que precisa ser integrada a um padrão preexistente, posto que como Deleuze e Guattari trazem "mas o que é este nós, que não sou eu[...]?". E podemos nos perguntar: onde fica o outro? Como nos provoca em seus escritos, Skliar,

E onde fica o outro irreduzível, misterioso, inominável, nem incluído nem excluído, que não é regido pela nossa autorização, nem pelo nosso respeito, nem por nossa tolerância, nem pelo nosso reconhecimento para ser aquilo que já é e/ou aquilo que está sendo e/ou aquilo que poderá ser? E onde fica, além de tudo, a relação deles com os outros – não só conosco, não só entre eles? E por último: qual é a herança, qual é o testamento que está em nossos corpos e em nossa língua que nos obriga a entender a pergunta educativa, a pergunta sobre a educação, numa única direção possível, através de uma flecha que sempre (e que só) indica a direção de nós mesmos? (Skliar, 2003, p. 22-23, B)

Nessa perspectiva, a filosofia da inclusão volta-se para a interconexão entre os indivíduos e a importância de considerar a humanidade no outro, indo além da simples presença física na sala de aula e buscando uma compreensão das diferenças individuais, respeitando a singularidade de cada estudante.

Não se pode esquecer que a maneira como percebemos e interagimos com o outro pode influenciar significativamente a experiência desse outro, no caso, estudantes com deficiência, afetando não apenas suas interações sociais, mas também seu acesso a recursos e oportunidades educacionais. Por exemplo, atitudes negativas ou estereotipadas por parte dos professores podem resultar em expectativas reduzidas em relação ao desempenho acadêmico dos alunos com deficiência, limitando suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Da mesma forma, a falta de compreensão ou empatia por parte dos colegas pode levar à exclusão social e isolamento desses alunos, prejudicando seu bem-estar emocional e psicossocial. E esse reconhecimento é necessário conforme trazem Correia e Sarmiento (2021):

O reconhecimento da alteridade como respeito à singularidade de cada indivíduo, como ponto de partida para o estabelecimento do diálogo e para uma convivência justa e equânime, considerando a pluralidade humana, e não como a mera constatação da existência de diferenças, é essencial para a [...] inclusão social das pessoas com deficiência no Brasil. Logo, o desafio é pacificar o entendimento de que cada ser é único e deve ser respeitado em suas diferenças e admitido como igual no acesso a direitos e no convívio social, na medida das suas necessidades (Correia; Sarmiento, 2021, p.06).

Assim, a mudança para uma abordagem inclusiva deve levar os professores a repensarem suas próprias identidades profissionais, para a atuação com esses novos sujeitos que ingressam na escola, possibilitando que esses chegantes, novos discentes, sejam vistos como sujeitos únicos, não presos a modelos ideais ou permanentes, implicando também no reconhecimento e valorização da diversidade individual dos alunos, em vez de tentar encaixá-los em padrões pré-estabelecidos.

A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO NO IFBA

Considerando que “o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença.” (Mantoan, 2003, p.20), a formação docente deve ter o compromisso com uma inclusão que engendre a formação de cidadãos-profissionais críticos, pautados em valores de solidariedade, equidade, ética e competência para atuar no mundo do trabalho, ou seja, uma formação omnilateral conforme expressado no artigo quinto, da política de formação continuada do IFBA.

Art. 5º O currículo como produto e como processo histórico e social:

- I- “o currículo como construção social permeado de conhecimentos e valores propícios à produção e à socialização de significados” (MEC), que contribui para a formação do cidadão histórico que atuará como um profissional ético e responsável pela luta por uma sociedade democrática e mais justa;
- II- construção de “um percurso de formação docente a partir da definição de conhecimentos conceituais e pedagógicos” (UFFS), que se desenvolve no convívio humano, na interação entre o indivíduo, “cultura e relações sociais, respeitando os significados, subjetividades e/ou identidades sociais”;
- III- o compromisso com a inclusão no processo formativo docente;
- IV - o currículo do curso proporcionará a interdisciplinaridade, a articulação da teoria com a prática e entre os componentes curriculares no percurso de formação docente, será constituído de elementos inovadores. (IFBA, 2018, p.2)

O inciso II considera a formação docente como um percurso, inserido numa vivência de interação social e cultural. Desse modo, a formação precisa possibilitar a compreensão e aproximação da singularidade de cada aluno, reconhecendo as diferenças individuais como uma parte fundamental da dinâmica educacional.

Assim, deixando concepções educacionais que atravessaram séculos apontando para uma única direção, novas possibilidades são criadas por meio da convivência ética com a diversidade e a diferença. Nessa perspectiva, a formação continuada permite a reterritorialização do docente.

Encontramos essas ideias em normativos do IFBA, em especial da Resolução CONSUP/IFBA n.º 22/2018, que trata da Política Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Essa Resolução tem o propósito de possibilitar educação pública e de qualidade para todos e para isso estabelece como princípio, fomentar a formação inicial e continuada aos profissionais da educação básica.

Na prática esse instrumento normativo constrói caminhos para se promover a continuidade na formação dos servidores da IFBA, preenchendo as lacunas que se originaram

na formação inicial que não contemplou, dentre outras questões, a perspectiva de inclusão da pessoa com deficiência. O objetivo central, portanto, é preparar docentes de modo a proporcionar aos discentes uma formação abrangente, baseada nos princípios da cidadania histórico-crítica, fundamentada em valores como igualdade, ética, solidariedade e competência necessária para enfrentar os desafios do universo do trabalho. Em outras palavras, busca-se a formação integral do indivíduo, conceituada de maneira técnica como a formação omnilateral.

Para que o resultado do processo educacional seja essa formação integral do discente, há que se investir em formação continuada do professor, pois, conforme Pimentel (2012),

A inclusão educacional requer **professores preparados** para atuar na **diversidade**, compreendendo as **diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante** de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A **inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão**, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender (Pimentel, 2012, p.140).

Assim, a formação continuada docente e a inclusão estão interligadas e as ações em uma esfera têm impacto direto na outra. Se por um lado, a qualidade da formação docente afeta a capacidade dos educadores em atender às necessidades dos alunos com deficiência; por outro lado, a inclusão desafia a formação docente a se adaptar e progredir para atender às demandas de uma sala de aula específica e plural, ressignificando o espaço da sala de aula de modo que seja possível ultrapassar as barreiras do individualismo e valorizar a pluriversalidade no *locus* educacional.

Diante do exposto, a formação continuada de professores torna-se uma necessidade premente no IFBA e em todos os espaços educacionais que se pretendem inclusivos, de modo a se assegurar que a inclusão, de fato, seja uma realidade vivenciada por todos os estudantes que acessam a instituição. É nesse caminho que discorre Mantoan (2003):

[...], a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (Mantoan, 2003, p. 43).

Nesse sentido, observamos nos documentos analisados que a proposta formativa do IFBA para os seus docentes, não está circunscrita a uma ação de capacitação e nem a construção de currículos de cursos de especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos, mas torna-se movimento constante no espaço laboral, visando preparar os professores para exercerem um papel fundamental na vida dos alunos, garantindo que todos

os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo propôs-se a analisar a formação continuada de professores como estratégia para a inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional, especialmente no IFBA. Os dados encontrados permitem afirmar que a formação continuada de professores é condição para percepção do outro - estudante com deficiência - como sujeito de direito e com potencial de desenvolvimento e, conseqüentemente, para promoção efetiva de práticas inclusivas.

O aumento crescente das matrículas dos discentes público-alvo da educação especial na rede federal de ensino, sinaliza a evidente necessidade de ações concretas e abrangentes para garantia da inclusão educacional. Uma das ações assumidas pelo IFBA é a proposta de formação continuada de seu quadro docente, reconhecendo que não é possível construir um paradigma inclusiva sem que se promova uma necessária mudança nas práticas desenvolvidas.

Conforme se observa no documento institucional analisado, a formação docente deve envolver o reconhecimento do outro, mas também a promoção de um currículo que respeite e considere essas diferenças. O reconhecimento da diversidade no espaço educacional dá visibilidade a todos os sujeitos lá inseridos, reconhecendo-os como quem ocupa um espaço de direito. Por sua vez, a construção de currículos que assegurem a inclusão requer a valorização da diversidade, o respeito e apoio em seu desenvolvimento acadêmico, além de possibilitar a vivência com o outro.

Essa abordagem não atende apenas aos requisitos legais de inclusão e permanência na educação profissional, como também contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa com as diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3 Acesso em 30 mai 2024.

IFBA. **Resolução n.º 22, de 21 de março de 2018**. Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/proen/resolucoes/resolucao22de2018_politica_de_formacao_docente/view . Acesso em: 30 ago. 2023.

Correia, M.A.C; Sarmiento, A.G.M. **Representações sociais sobre as pessoas com deficiência e seu impacto na efetividade da inclusão.** Revista Mundi Sociais e Humanidades. Curitiba, PR, v. 6, n. 1, 108, jan./jul. 2021

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. **Mil Platôs.** Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa. **Educação para Todos: Desafios, Ações, Perspectivas da Inclusão nas Escolas Brasileiras.** Rev. on-line Bibl. v.1, n. 2, p. 68-76, fev. 2000 -ISSN: 1517-3992.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003

PIMENTEL, S. C. **Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos.** In: O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho. Organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2012. p. 140 Disponível em: http://www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm . Acesso em 04 abril. 2024

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estava aí?** Rio de Janeiro, DP&A, 2003. pág. 23-22 B