

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

The continuing training of teachers in Professional and Technological Education: inclusion and permanence of students with disabilities

Antônio Marcos Soares da Conceição¹
Veruska Ribeiro Machado²

Resumo: Entre os profissionais de Educação Profissional inclusiva existe uma preocupação crescente quanto à formação e, principalmente, quanto à permanência do estudante com deficiência. Este trabalho, de cunho descritivo, tem como objetivo identificar como o materialismo histórico-dialético pode contribuir para a formação de profissionais da educação que atuarão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com o estudante com deficiência. Neste trabalho, remete-se à importância do espaço escolar como local privilegiado de formação para o professor como intelectual transformador (GIROUX, 1997), no sentido de resgatar a verdadeira função da escola e do conhecimento na busca do enfrentamento dos desafios tomando como princípio a tendência pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 1991). Para isso, realizamos uma revisão da literatura sobre formação de professores e dialogamos com alguns autores que versam sobre o tema. O referencial compõe-se de autores de destaque como Freire e Saviani. Desta forma, acredita-se que a qualificação e a capacitação do docente para uma melhoria de sua prática por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua, torna-se fundamental e vital para transformação da sociedade.

Palavras-chave: Formação continuada, Práxis Pedagógica, Pcd, EPT.

Abstract: *Among professionals of inclusive Professional Education there is a growing concern about training and, mainly, about the permanence of students with disabilities. This descriptive work aims to identify how historical-dialectical materialism can contribute to the training of education professionals who will work in Professional and Technological Education (EPT) with the student with disabilities. In this work, it refers to the importance of the school space as a privileged place of training for the teacher as a transforming intellectual (GIROUX, 1997) in the sense of rescuing the true function of school and knowledge in the search for facing challenges, taking as a principle the historical-critical pedagogical tendency*

¹ Pedagogo. Mestrando no ProfEPT no IFB. Docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

² Graduada em Letras pela UnB. Mestre e Doutora em Educação pela UnB. Professora no ProfEPT no IFB.

(SAVIANI, 1991). To this do, we conducted a literary review on teacher education and dialogued with some authors who deal with the theme. The reference consists of prominent authors such as Freire and Saviani. Thus, it is believed that the qualification and training of teachers to improve their practice through the mastery of knowledge and methods of the field of work in which it operates becomes fundamental and vital for the transformation of society.

Keywords: Continuing education, Pedagogical Praxis, PcD, EPT.

Introdução

A inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um tema relativamente recente, quando comparado à história da EPT. Esse tema vem sendo discutido em diferentes segmentos da sociedade e tem ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas que se debruçam sobre os estudos da EPT inclusiva. Esse assunto ganhou espaço primeiro nos documentos legais e vem se intensificando, como dito anteriormente, nas discussões acadêmicas, pois não se trata apenas de uma questão de acessibilidade do estudante com deficiência à educação profissional e tecnológica, que é garantida por lei, mas de criar as condições necessárias para permanência e êxito desses estudantes. No Brasil, um dos princípios norteadores da EPT, definido nas diretrizes curriculares nacionais, é a:

[...] observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade (BRASIL, 2021, p. 2).

Portanto, nesse contexto, as instituições federais de educação profissional técnica e tecnológica, como bem diz a Lobão (2019), possui em sua base os princípios que defendem a ideia de que a EPT está focada na formação da pessoa como um todo, incluindo o trabalho.

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) 2022, no ano base 2021, das 845.523 vagas ofertadas por meio de editais de acesso às Instituições na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para cursos do eixo e subeixo tecnológicos, 786.224 foram preenchidas e os estudantes ingressaram na Rede Federal. Entre esses estudantes há Pessoas com Deficiências (PcD), mas a plataforma não faz essa identificação.

A PNP ainda nos mostra que a Eficiência Acadêmica nos Institutos Federais é de 68,5% e que a Evasão no Ciclo e no eixo Tecnológico é de 29,42%. Se consideramos esses dados, cabe-nos alguns questionamentos: como se dá essa diferença para com os estudantes com deficiências, visto que a PNP não apresenta uma estatística específica para acompanhar a eficiência acadêmica desses estudantes? Essa ausência de estatísticas

que vislumbrem a eficiência acadêmica na EPT inclusiva corrobora com a invisibilidade do estudante com deficiência?

Fazer isso é muito desafiador sem os estudos e as condições necessárias. Mas, para iniciar, considerando esse contexto, torna-se essencial a necessidade de reconhecer a diversidade presente da EPT e, com isso, estruturar currículos e desenvolver práticas pedagógicas para atender aos alunos com deficiência. Por isso, como estratégia inicial, propomos um diálogo sobre a formação continuada pensada a partir da práxis, com base na Pedagogia Histórico-Crítica e ancorada no Materialismo Histórico-dialético, com vistas à permanência do estudante com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica.

O artigo foi construído, em uma abordagem qualitativa, a partir da revisão de literatura, em que são apresentadas as ideias de autores como: Giroux (1997), sobre o professor como intelectual transformador; Saviani (1991), a respeito da Pedagogia Histórico-Crítica; Libânio (2004), sobre a formação de professores como requisito para aprendizagem permanente; Alves (2010) e Netto (2011), a respeito do estudo sistematizado dos objetos e a relação causa-efeito; entre outros. Os dados foram apresentados de forma descritiva, dada a natureza exploratória da pesquisa.

O artigo está, portanto, estruturado em três partes, assim delineadas: a primeira parte trata sobre a inclusão escolar do estudante com deficiência na educação profissional e tecnológica; no segundo tópico discorre-se acerca da formação de professores na EPT inclusiva e no terceiro tópico reflete-se acerca da formação do professor da EPT inclusiva à luz do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica.

A inclusão escolar do estudante com deficiência na EPT

Discutir inclusão escolar, especificamente a inclusão dos estudantes com deficiências na EPT, remete-nos ao movimento político-educacional, traçado nos anos 1990, tendo como base a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagens* e a *Declaração de Salamanca sobre a Preparação para a vida adulta e a formação para o trabalho* (UNESCO, 1994), que se materializa no entendimento de que a criação dos Institutos Federais, a partir da Lei nº 11.892/2008, trouxe uma nova forma de pensar a EPT, estabelecendo uma visão educativa baseada na inclusão, no acesso e na permanência da classe trabalhadora.

Por meio da Lei nº 12.711/2012, os pretos, pardos, indígenas e as pessoas com deficiências puderam ter acesso à reserva de vagas nas instituições federais de educação profissional, ampliando a oportunidade de esses públicos terem uma educação de qualidade que possa desfazer a tradicional divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Desde então, a inclusão escolar de pessoas com deficiências na EPT passou a ser um tema muito discutido em todos os aspectos sociais pelos governos e dentro dos Institutos Federais (IFs).

O aprofundamento dessas discussões sobre os problemas de formação no e para o mundo do trabalho produzem esforços no sentido de proporcionar ao estudante com

deficiência o acesso e a permanência na EPT com foco no “ensino público gratuito, democrático e de excelência” (PACHECO, 2010, p.14).

Em face a esta discussão sobre inclusão, acesso e permanência do estudante com deficiência na EPT, dados atuais da Plataforma Nilo Peçanha 2022, no ano base 2021, trazem uma informação instigante a respeito do acesso e a relação com a permanência. A taxa de evasão escolar nos Institutos Federais, nos cursos do eixo técnico é de 18,70%, ou seja, atualmente dos 1.523.346 estudantes matriculados nos cursos, 284.796 estudantes evadiram.

Levando em consideração que ainda não temos, no Brasil, um censo que evidencie com exatidão os números de acesso e evasão dos estudantes com deficiência, sabendo que a reserva legal de vagas para Pessoas com Deficiências (PcD) é de 5% e se tais vagas foram completamente preenchidas no acesso é preciso investigar a eficiência acadêmica dos Institutos Federais para com os estudantes com deficiência a fim de entender as ações que regulam as possibilidades e a garantia de permanência e do êxito desses discentes.

A Constituição Federal (1988), no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, afirma no artigo 205 que: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Em seu Artigo 208, prevê: [...] “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Queremos reforçar o direito a todas as pessoas de frequentarem a Educação Profissional se assim o desejarem e, quando necessário, terem o direito garantido quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, queremos reforçar as ações que os Núcleos de Atendimento às Pessoas com necessidades Específicas (NAPNEs) desenvolvem visando à permanência do estudante com deficiência na EPT: quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais (RESOLUÇÃO N.º 024-2013/CS-IFB), levando em consideração as necessidades individuais do estudante com deficiência.

A lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), destina o Capítulo V inteiramente à Educação Especial. É importante destacar que a LDB garante, em seu Artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais:

[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, p.6).

Assim, cabe ao Estado assegurar os direitos das pessoas com deficiência, criando espaço adequado, métodos e técnicas para que a essas pessoas seja garantido o direito aos meios para a efetivação em uma vida social através da educação.

Para isso, os profissionais de educação precisam ser capacitados para atender com dignidade e preparo os indivíduos com deficiências, a fim de que se tornem cidadãos

capazes de participar da vida em sociedade por meio do trabalho. A LDBEN, em seu artigo 62, parágrafo 1º, reforça e traz a proposta de formação continuada: “[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

No caso de estudantes com deficiências na EPT, a realidade mostra que escolas públicas, federais, estaduais ou municipais, revelam pouca sensibilidade para acolher o estudante com deficiência, embora o discurso pedagógico afirme o contrário. Na verdade, as dificuldades das escolas estão na falta de uma cultura organizacional operada a partir do aluno e não dos programas de ensino aos quais o aluno deve se curvar dentro de um princípio de encaixe e padronização (VIEGAS, 2003). Essa visão é a negação do próprio sentido da educação, que, como defende Freire (1982, p. 24), “deveria ajudar as pessoas no exercício de sua expressividade humana”.

Considerando a formação integral do ser humano, nota-se que a inclusão deve acontecer garantindo que sejam desenvolvidas todas as capacidades do estudante, em todos os aspectos, tornando-o cidadão ativo dentro da sociedade da qual faz parte.

A formação do professor da EPT inclusiva

A busca de informação e da formação continuada pela melhoria da qualidade de ensino na vida do docente deve ser contínua. Propomo-nos a pensar na ação do professor como um intelectual transformador (GIROUX, 1997), engajado e comprometido com mudanças, o que é um desafio diário, principalmente quando se deseja fazer do aluno um cidadão crítico, criador, consciente e atuante na sociedade em que vive. Para o autor, o professor como intelectual transformador deve:

[...] fornecer aos estudantes os instrumentos críticos para compreender e dismantelar a racionalização crônica de práticas sociais prejudiciais, e, ao mesmo tempo, apropriar-se do conhecimento e das habilidades que precisam para repensar o projeto de emancipação humana. Engajar-se ativamente em projetos que os estimulem a abordar seu próprio papel crítico na produção e legitimação das relações sociais. Desenvolver e trabalhar com movimentos fora dos contornos limitantes das disciplinas, simpósios e sistemas de recompensa que se tornaram os únicos referenciais da atividade intelectual. Ainda mais importante, tal projeto amplia a noção de educação e leva a sério a noção de Gramsci de toda a sociedade como uma grande escola (GIROUX, 1997. p. 188).

Para tanto, a formação do professor da EPT com vistas à inclusão dos estudantes com deficiência e sua permanência é uma atividade de grande responsabilidade social, que requer competência e compromisso. Com tal formação, o professor apodera-se de uma definição única, com relação à condição para a aprendizagem permanente e para o crescimento pessoal, cultural e profissional (LIBANEO, 2004).

Desenvolver um trabalho em sala de aula pressupõe que o professor tenha uma postura de mediador para atuar apresentando problemas para que o aluno, com ou sem deficiência, a partir do seu conhecimento prévio, possa, no grupo ou no meio social, criar

situações-problema e desafios, transformando o conhecimento de senso comum em conhecimento científico (SILVA; COSTA e SILVA, 2013).

Essas questões estão relacionadas com a postura do professor diante do seu conhecimento e do conhecimento sobre o estudante com deficiência. Além do problema do conteúdo específico, percebemos que a formação do professor não leva em conta, na maioria das vezes, a ação pedagógica que o capacite a compreender sua prática, a aprendizagem dos alunos e as contradições vivenciadas por ele no dia a dia (CARMO, 2021), diante das ações de permanência do estudante com deficiência.

Existe uma grande necessidade de programas de formação continuada que busquem proporcionar uma melhoria a esses profissionais para tratar com os estudantes com deficiência e com as ações de permanência. Alguns teóricos da educação, como Esteves (1991), afirmam que é preciso atuar simultaneamente em várias frentes quando se trata do sistema educacional: formação inicial, formação continuada, material de apoio, relação responsabilidades-horário e trabalho-salário. Outros, como Saviani, afirmam que o processo de formação de professores implica na:

[...] Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. Provisão dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2008, p. 9).

Igualmente, a Pedagogia Histórico-Crítica tem sua contribuição na formação de professores no que se refere ao saber, pois este é “objeto específico do trabalho escolar” (SAVIANI, 2008, p. 9). Tal perspectiva pode servir de referência para a organização de propostas para o ensino dos conteúdos e para a orientação a respeito da formação de professores que atuam na EPT inclusiva, de maneira que eles possam perceber, nesta perspectiva, que a formação continuada é um processo intencional que visa ao conhecimento sistematizado, à melhoria da prática docente e à qualificação profissional.

Nas últimas duas décadas, tem sido estabelecido pelos legisladores da política educacional o que carece ou não ser ensinado e, principalmente, como deve ser ensinado (BRASIL, 2007). Há algum tempo vem sendo demandado aos professores que estejam em contínua formação, para que estejam sempre atualizados diante dos enfrentamentos diários em suas Unidades Escolares (PARECER CNE/CP 9/2001). Em parte, é conflitante esta exigência, uma vez que os profissionais da educação precisam cumprir regras/critérios exaustivos como, por exemplo, o excesso de trabalho que consome o tempo do final de semana e feriados.

Sacristán (1995) assegura que, no essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de influências mais gerais como as influências políticas, econômicas e culturais. Ainda que professores

olhem a realidade que lhes é imposta, é importante estarem em constante formação. Na contemporaneidade, conforme afirma Linhares (2000, p.35), estamos passando por um momento em que:

[...] se a riqueza foi, outrora, medida por bens materiais visíveis (terras, casas, gado, tamanho e potência dos exércitos), atualmente está materializada na posse de um tipo de conhecimento – o tecnológico - implicando mais do que em máquinas, na atuação de mulheres e homens (LINHARES, 2000, p. 35).

Essas são algumas das reflexões que merecem um olhar especial por parte dos professores. A sociedade precisa ser seres humanos que saibam pensar e que saibam viver na coletividade. Aqui está o grande poder e desafio da escola e dos educadores: praticar com todos os alunos (com e sem deficiências) o pensar pela totalidade, pela contradição, pela interação, pela lógica e, assim, colaborar com a formação da integralidade do ser humano.

A formação do professor da EPT inclusiva à luz do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica

O Materialismo Histórico-dialético (MDH), de acordo com Alves (2010) e Netto (2011), promove a crítica ao entendimento reducionista de que uma teoria promove o estudo sistemático do objeto para explicar pressupostos baseados em relações de causa e efeito, ou seja, apresenta-se pela possibilidade de um conhecimento crítico que interpreta e analisa a realidade, tanto pelo plano do conhecimento como pelo plano histórico social, sendo que tal reflexão sobre o fato possa ser capaz de transformar a realidade.

A partir do entendimento de que o MHD vem para responder, de forma revolucionária, às mudanças e às reconstruções do homem e a sua necessidade de tentar resolver problemas estando inserido na realidade, dialogamos com o MDH a respeito da formação docente para atuar com estudantes com deficiências com vistas à permanência deste estudante. Entendemos que é importante compreender a concepção da inclusão na história, ou seja, olhar para o processo histórico a fim de ter uma visão do todo e, assim, perceber todos os desdobramentos e as transformações sobre a inclusão e sobre as diferenças que compõem a humanidade.

Com isso, começa-se a pensar que a diferença é um atributo de todo o ser humano, ou seja, faz parte da condição humana ser diferente (ORRÚ, 2005). Logo a questão da diferença vem despertar em nós a mote principal: não somos todos iguais e precisamos olhar para o ser social que se forma e se transforma por meio das relações sociais conforme as necessidades de cada um, inclusive das pessoas com deficiências.

Refletindo sobre a formação continuada de professores da EPT inclusiva, e dialogando com o método em Marx, que se caracteriza por meio do movimento dialético que parte da concepção ontológica da realidade social (PIMENTEL e SILVA, 2019), fica claro que o sujeito (professor) na teoria marxista não pode assumir uma posição passiva

e reprodutiva. Pelo contrário, ele deve assumir uma posição ativa diante do contexto de formação continuada, apropriando-se e criticando com base nos conhecimentos historicamente produzidos, como afirma Martins (2010, p. 28), “[...] a formação e o trabalho dos professores em toda sua complexidade, como fundamentalmente, condição para plena humanização dos indivíduos”, sejam estes estudantes com deficiência ou não.

Se consideramos que a sala de aula é o ambiente onde o senso comum se transforma, gerando consciência e criticidade, podemos estabelecer relação com a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1991), que se propõe a realizar esse debate. É na sala de aula

[...] que se dá à formação intelectual e devida para não apenas o trabalho profissional, mas também para a cidadania, onde o crescimento individual, político e social é indispensável. Para tanto, a sala de aula não deve ser “fechada” e austera frente à realidade a qual pertencem seus alunos (ORRÚ, 2005. p.3).

Assim, o aprendizado crítico vai além do senso comum espalhado e ventilado, e o professor, indispensável no processo ensino-aprendizagem, precisa estar sempre consciente do seu papel na formação do aluno e de si mesmo.

Para tanto, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHD) se apresenta como modelo teórico que tem no MHD sua base filosófica e entende o papel da escola apontando ao máximo o desenvolvimento humano para todos os indivíduos. Pensando a respeito, concluímos que a formação continuada do professor da EPT inclusiva precisa objetivar que os estudantes com deficiência compreendam o saber historicamente produzido e que o ser humano não nasce sabendo, ele se torna ser humano conforme se apropria do que foi produzido historicamente por meio das relações.

Assim como Marx, Saviani (2005) considera que o homem age sobre a natureza e a transforma, por meio do trabalho, para garantir sua sobrevivência. Nas palavras do autor:

[...] O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (SAVIANI, 2005 p.7).

Os passos sugeridos por SAVIANI (1984, p. 71) são: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final, que é diferente da prática social inicial. De acordo com o autor, isso aconteceria num exercício da lógica dialética e numa percepção histórica. Assim, notamos que muitas coisas mudaram até se chegar à ideia de que deficiência não tira o homem de sua possibilidade de humanização e que, por meio da educação profissional inclusiva, ele pode fazer parte da aprendizagem que promove o seu desenvolvimento no e para o trabalho. Percebemos, com isso, que a deficiência, em si, não é algo que impede todo o desenvolvimento humano, já que o que implica tal condição são as diferentes formas de trabalho pedagógico.

Ao pensar formação continuada dos professores da EPT inclusiva a partir desta perspectiva, apoiamos-nos no entendimento de que a compreensão do processo de formação tendo como base a contribuição da PHC considera o ato educativo como aquele que motiva o trabalho do professor, assim como o auxilia durante sua formação a partir de movimentos consecutivos entre o concreto e o abstrato, considerando que o saber espontâneo se organiza em conhecimento mais sistematizado. Dessa forma, todo o conhecimento deve ser crítico, pois seu ponto de partida é mutável e o processo de pensamento o transforma, refletindo uma práxis transformadora (STADLER, MARQUES e LAMBACH, 2022).

A partir deste entendimento, podemos compreender que “a atividade docente é práxis” (PIMENTA, 2012 p.95), o que nos leva a entender que práxis é uma atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Apoiando-se nesta reflexão, entendemos que a práxis no espaço da formação continuada dos professores da EPT inclusiva deve ser entendida como aquele processo de transformação profissional por meio do diálogo entre teorias, práticas e reflexões.

No livro *A pedagogia da autonomia*, Freire (1996, p. 17) retrata a práxis sem citá-la: “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. O educador pernambucano, com isso, deixa em nós a ideia da práxis em que a relação entre teoria e prática acontece de maneira a gerar sentido e, ao mesmo tempo, de gerar reflexão a partir da própria formação enquanto professor que almeja a permanência do estudante com deficiência na EPT, espaço cada vez mais emancipador.

Com isso, constatamos que a formação continuada do professor não pode ocorrer fora do contexto social ou cultural da escola e dos estudantes, tampouco deve ocorrer de forma fragmentada. Sabemos que não é uma tarefa fácil, a formação continuada exige tempo, dedicação e disponibilidade, mas, ao mesmo tempo que não é fácil, ela também não é impossível de ser realizada.

Analisando que “toda a pessoa que se forma para assumir a responsabilidade de ser um educador precisa ser compromissado com a causa que faz dele um profissional” (ORRÚ, 2003. p.09), o ato de participar da formação passa a esculpir e envolver o professor de tal forma que ele estabelece diálogos com a sua prática, assumindo o compromisso com o estudante com deficiência e, conseqüentemente, com uma educação profissional e tecnológica inclusiva e de qualidade.

Considerações Finais

Com base nesse estudo teórico, fica evidente que pensar a formação continuada para professores da EPT é essencial para que a formação profissional dos estudantes com deficiências ocorra de modo efetivo e adequado. Por meio desta reflexão, entendemos que a formação continuada dos professores precisa desenvolver ações, propostas e planejamentos pedagógicos que objetivem a permanência do estudante nos cursos de

educação profissional, levando em conta que entender e suprir as necessidades de formação da pessoa com deficiência é garantir um direito legal.

Percebe-se que o processo de inclusão na EPT ainda hoje não se concretizou como deveria, discutir a formação docente da EPT torna-se um desafio para que se construa uma Educação Profissional e Tecnológica inclusiva, emancipadora e, principalmente, reflexiva quanto às condições de permanência do estudante com deficiência.

O professor, intelectual transformador, em posse da pedagogia histórico-crítica, autor e pensador, por meio de uma formação continuada pensada a partir da práxis, é capaz de promover uma EPT que luta contra as desigualdades sociais, por meio de uma formação de consciência crítica, de postura ética e de caráter humanizador. Nesse sentido, julga-se importante que o professor adquira compreensão do contexto histórico e social em que está inserido, para que estabeleça conexões entre a teoria e a prática.

Sabemos que é importante pensar que todos são responsáveis pelo processo de inclusão, e não somente os professores. Mesmo sabendo que eles precisam estar preparados para atender o estudante com deficiências, a sociedade também tem por compromisso promover debates sobre a educação de qualidade e a inserção do estudante com deficiência no mundo do trabalho. É preciso lutar pela causa e para que as pessoas com deficiência tenham espaço não somente na escola, mas em todos os segmentos sociais.

Referências

ALVES, A. M. O método materialista histórico-dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, p. 1–13, 2010. Disponível em <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422> Acesso em 12 de set. de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. São Paulo: Atlas, 1988.

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

BRASIL. Lei nº 8069/90 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Cortez.

BRASIL. CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

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**. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

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.** D.O.U. Seção 1, p. 1 de 30 de ago. 2012. Brasília, DF, 2012

BRASIL. Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Diário Oficial da União Publicado em: 06/01/2021 - Edição: 3 - Seção: 1 - Página: 19.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ., 1993.

CARMO, J. X. **Um olhar psicopedagógico para as dificuldades de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Feira de Santana – BA. 2021.

Disponível em:

<http://dspace.unirb.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/173/TCC%20JOICE%20XAVIER%20DO%20CARMO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em: 14 de jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais.** Porto Alegre: Artes médicas. 1997. p. 186-188. Disponível em:

https://issuu.com/paulocesar609/docs/os_professores_como_intelectuais_- Acesso em 10 de set. de 2022.

JÚNIOR, F. T., SANTOS, J. R. dos., & MACIEL, M. de S. . (2020). Análise da evasão no sistema educacional brasileiro. **Pesquisa E Debate Em Educação**, v.6, n.1, p. 73–92.

Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31940>.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOBÃO, F.O. **Educação inclusiva: desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo NAPNE e a equipe multidisciplinar no IFS – Campus Aracaju.** Aracaju, 2019.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **PRADIME: programa de apoio aos dirigentes municipais de Educação.** Marcos Legais da Educação Nacional / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/> Acesso em 12 de set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PARECER CNE/CP 9/2001**. Conselho Nacional de Educação. 2001.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 1, p. 1-14, 15 mar. 2003. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3312965>

ORRÚ, S. O compromisso institucional da universidade com a formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 36, n. 7, p. 1-10, 2005. DOI: 15 <https://doi.org/10.35362/rie3672966>

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: Editora IFRN, 2010.

PEREIRA, J. J. B. J.; FRANCIOLI, F. A. de S. MATERIALISMO HÍSTÓRICO-DIALÉTICO: Contribuições para a teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 93-101, 2012. DOI: 10.9771/gmed.v3i2.9456. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456>. Acesso em: 12 set. 2022.

PIMENTEL E SILVA, C. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serviço Social & Sociedade**. 2019, n. 134, pp. 34-51. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.164>. ISSN 2317-6318. Acesso: 12 Set. 2022.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA – PNP 2022 (Ano Base 2021). Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDZmZi9>. Acesso em: 17 Nov. 2022.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

SACRÍSTAN, J. G. Consciência e ação sobre prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, A. S. J. da; ELTZ, P. T. Os institutos federais e a educação profissional: políticas públicas, ações afirmativas e inclusão social. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 5, n. 12, p. 31779–31787, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n12-264. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/5551>. Acesso em: 10 set. 2022.

SILVA, M. A.; COSTA, E. S.; COSTA, A. A. Conhecimento científico e senso comum: uma abordagem teórica. **VII colóquio internacional**. São Cristóvão - SE. ISSN 1982-3657. 2013.

STADLER, J. P.; MARQUES, C. A.; LAMBACH, M. O materialismo histórico-dialético em estudos sobre formação de professores de Ciências da natureza no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 574–592, 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i1.45365. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/45365>. Acesso em: 12 set. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.