

Inclusão Escolar e Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica

Simone de Andrade Lima Santana (IFPB, Campus João Pessoa), Andréa de Lucena Lira (IFPB, Campus João Pessoa), Clécia de Oliveira Cavalcanti Patrício (IFPB, Campus João Pessoa), Regina de Fátima Freire Valentim Monteiro (IFPB, Campus João Pessoa), Esther Oliveira Cunha (IFPB, Campus João Pessoa), Carlos Alberto da Silva Albuquerque Júnior (IFPB, Campus João Pessoa).

E-mails: andrea.lira@ifpb.edu.br, simone.andrade@academico.ifpb.edu.br, clecia.patricio@academico.ifpb.edu.br, regina.monteiro@ifpb.edu.br, esther.oliveira@academico.ifpb.edu.br, carlos.albuquerque@academico.ifpb.edu.br.

Área de conhecimento (Tabela CNPq): 7.08.07.05-1 Educação Especial

Palavras-chave: deficiência; docente; inclusão; educação profissional e tecnológica.

1. Introdução

A promoção de uma educação inclusiva passa pela formação constantemente atualizada dos docentes, sendo esta sua base. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a presença crescente de estudantes com deficiência nas instituições federais, especialmente após a Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, mostra a necessidade de ações formativas que preparem os professores para práticas pedagógicas inclusivas efetivas.

Apesar dos avanços legais e normativos que asseguram o direito à educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), ainda persistem lacunas na formação inicial e continuada dos docentes no que se refere ao conhecimento prático e teórico sobre inclusão. Para Mantoan (2003), a inclusão ocasiona mudança do atual paradigma educacional. Muitos professores, ainda que demonstrem sensibilidade ao tema, não se sentem plenamente preparados para atender as demandas educacionais de alunos com deficiência, o que compromete a efetividade do processo educativo e pode acentuar desigualdades no acesso ao conhecimento. Tal situação atrapalha o processo de inclusão o qual, segundo dados do INEP (2022), 94% dos professores não têm formação para lidar com alunos com deficiência.

É importante reconhecer que dificilmente alcançaremos uma escola efetivamente inclusiva enquanto a maioria dos docentes desconhece as diferentes deficiências, não possui estratégias adequadas para atender estudantes com essas características e mantém uma abordagem tradicional voltada apenas na transmissão de conteúdos, sem considerar as especificidades de cada aluno. Diante do disso, encontramos em Carvalho (2016, p.31):

pensar na inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los constar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula.

Mazzotta (2008) e Mantoan (2003) defendem que a educação de estudantes com deficiência deve ir além da simples inserção dessas pessoas nas escolas, exigindo transformações estruturais que assegurem sua participação real. Assim, os dois autores convergem na defesa de uma educação inclusiva que não apenas receba os alunos, mas que também modifique o espaço escolar para acolher a diversidade.

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa de sondagem de uma dissertação de mestrado realizada com professores de uma Instituição de Ensino Técnico e Tecnológico. A pesquisa buscou analisar o conhecimento docente acerca da inclusão de estudantes com deficiência e contribuiu diretamente para o desenvolvimento do produto educacional intitulado *Blog Professor Inclusivo*.

2. Materiais e métodos

A metodologia adotada apresenta abordagem mista, tanto qualitativa como quantitativa, combinando estatística descritiva para análise das questões fechadas e análise de conteúdo de Bardin para as questões abertas. Um formulário Google foi enviado para todos os docentes da instituição e foram obtidas 18 respostas. As questões abertas foram categorizadas conforme Bardin, em quatro.

3. Resultados e discussão

Os resultados demonstraram um grupo docente experiente, com alta qualificação acadêmica, mas com lacunas no que diz respeito à formação para inclusão de alunos com deficiência.

Os dados coletados revelam que o perfil docente é composto, em sua totalidade, por profissionais com idades compreendidas entre 31 e 50 anos, sendo 50% na faixa de 31 a 40 anos e os outros 50% entre 41 e 50 anos. De acordo com estes perfis, um material digital como fonte de informação e aprendizagem pode ser uma ótima opção para um

público com uma carga horária de trabalho dinâmica e heterogênea em relação a dias e horários.

Em relação à formação inicial, observa-se uma predominância de docentes licenciados, representando 61,1% dos respondentes, seguidos por 33,3% com formação em bacharelado e apenas 5,6% com formação em cursos de tecnólogo. Quanto à formação, a maioria possui pós-graduação, sendo 66,7% com título de mestre, 44,4% doutores e 27,8% especialistas. No que se refere ao tempo de docência, 55,6% dos docentes atuam entre 7 e 15 anos, enquanto 27,8% possuem entre 16 e 20 anos de experiência na prática docente.

Diante desses dados, é possível perceber a predominância de um público formado majoritariamente por indivíduos das gerações X e Y, marcados por uma trajetória acadêmica relativamente recente e por uma atitude favorável ao aprendizado contínuo. A atuação desses profissionais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) acontece em um cenário de rápidas mudanças tecnológicas e metodológicas que estamos vivendo, o que acentua a necessidade constante de atualização, uma característica inerente à essas gerações.

Apesar de todos os docentes já terem lecionado para alunos com deficiência, apenas 11,1% tiveram alguma disciplina voltada à educação especial em sua formação. Além disso, 72,2% relataram ter apenas conhecimento parcial sobre o tema e 22,2% nenhum conhecimento. Isso demonstra a necessidade urgente de políticas de formação continuada. A reduzida proporção de docentes que tiveram contato com essa disciplina revela uma lacuna na formação inicial e continuada indicando que a temática ainda não ocupa lugar, de fato, nas diretrizes educacionais vigentes.

A maioria considera importante o acesso a materiais digitais sobre inclusão (77,8% concordam plenamente). Entretanto, muitos relataram nunca terem recebido esse tipo de material, o que reforça a pertinência de ações formativas sustentadas em tecnologias educacionais.

A análise das respostas obtidas por meio de perguntas abertas resultou na elaboração de quatro categorias: 1. Prática docente inclusiva, 2. Formação docente, 3. Conhecimento sobre inclusão, 4. Recebimento de material digital sobre inclusão de PCDs. A categorização seguiu os pressupostos metodológicos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), permitindo a identificação de sentidos recorrentes nas respostas dos docentes que participaram da pesquisa.

A primeira categoria identificada, prática docente inclusiva, aborda as práticas adotadas pelos docentes para promover a inclusão de estudantes com deficiência. Três códigos surgiram: adaptação de materiais, estratégia metodológica e suporte profissional especializado. A adaptação de materiais, como a utilização de textos em braille ou audiolivros, foi destacada como elemento para o acesso ao conteúdo por parte dos estudantes com deficiência, reforçando a necessidade de recursos acessíveis e diversificados. Essa prática encontra respaldo em Mantoan (2003), que problematiza a visão homogênea do ensino e ressalta a imprevisibilidade das dificuldades individuais, exigindo do professor sensibilidade e flexibilidade nas propostas pedagógicas.

As estratégias metodológicas mencionadas na primeira categoria envolvem abordagens colaborativas, ensino multimodal e flexibilização curricular. Essas estratégias corroboram a perspectiva de Sasaki (1997), para quem a inclusão educacional demanda práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos alunos e que se afastem de modelos rígidos.

Quanto ao suporte profissional especializado, o destaque dado por diversos docentes à atuação de tradutores e intérpretes de Libras, professores de AEE e brailistas aponta para a necessidade de uma equipe multidisciplinar, como previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). No IFPE - Campus Garanhuns, a presença desses profissionais se mostra um diferencial importante para a efetivação das práticas inclusivas. Mesmo não estando diretamente ligado à prática docente, o código suporte profissional especializado permaneceu na categoria 1 porque para algumas deficiências é necessário o trabalho conjunto com o tradutores e intérpretes de libras, por exemplo.

A categoria formação docente evidenciou a carência de ações formativas sistemáticas voltadas à inclusão. Os códigos identificados foram: necessidade de formação, desejo de formação, palestras esporádicas, encontros pedagógicos e poucas formações pelo IFPE, evidenciam carência de iniciativas contínuas institucionais. Embora haja interesse por parte dos docentes, a formação oferecida se mostra pontual e superficial, dificultando a consolidação de competências voltadas à inclusão.

Carneiro (2012) afirma que transformar a escola exige a superação do modelo tradicional de formação docente, promovendo coerência entre teoria e prática e articulação com as demandas reais da diversidade. A insegurança dos docentes para atender à heterogeneidade das turmas, apontada também por Mantoan (2003), demonstra a necessidade de políticas institucionais que garantam formação contínua.

A terceira categoria diz respeito ao conhecimento docente sobre inclusão escolar. Foram obtidos três códigos: inclusão para todas as pessoas, inclusão é para pessoas com deficiência, prática pedagógica diferenciada. A dualidade dos dois primeiros códigos demonstra diferentes compreensões entre os docentes, sendo que parte deles adota uma visão ampliada de inclusão, alinhada à perspectiva de uma educação democrática e plural, de acordo com Machado (2008). Por outro lado, há quem compreenda a inclusão apenas como atendimento às pessoas com deficiência, o que pode limitar o alcance das práticas inclusivas e reforçar modelos segregadores. O código prática pedagógica diferenciada revela um movimento positivo no sentido de acolher as demandas dos estudantes com deficiência, mas também aponta para a necessidade de ampliar a compreensão docente sobre a inclusão, para que as adaptações pedagógicas sejam parte de uma transformação mais profunda nas práticas escolares, voltadas à equidade e à justiça educacional.

Mantoan (2017) reforça que a inclusão rompe com padrões idealizados e valoriza a diferença como potência pedagógica. Dessa forma, ampliar o entendimento docente sobre o conceito de inclusão é fundamental para promover práticas verdadeiramente equitativas.

Por fim, a categoria recebimento de material digital sobre inclusão de PCDs revelou os seguintes códigos: positiva, válida, imprescindível, não recebeu e não lembra se recebeu. Embora alguns docentes tenham avaliado positivamente

as experiências com esses materiais, outros afirmaram não ter recebido ou não se recordarem. Essa lacuna é preocupante, considerando que 77,78% dos respondentes consideram o acesso a tais materiais importante para a prática pedagógica.

A disponibilização de conteúdos digitais pode representar uma importante estratégia de formação continuada e atualização docente, favorecendo o desenvolvimento de práticas inclusivas contextualizadas. Assim, Morin (2011) defende a necessidade de um pensamento complexo e articulador de saberes, o que exige, no campo educacional, acesso a múltiplas fontes de conhecimento que dialoguem com a prática.

5. Considerações finais

Os dados obtidos ao longo da pesquisa permitiram uma reflexão sobre os desafios e possibilidades relacionados à formação docente para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A investigação revelou a presença de um corpo docente qualificado e experiente, cujas trajetórias acadêmicas demonstram compromisso com a educação. No entanto, identificaram-se lacunas significativas no que diz respeito à formação específica voltada para a inclusão, tanto no percurso formativo inicial quanto nas ações de formação continuada ofertadas institucionalmente.

Um ponto de destaque foi a importância atribuída pelos docentes ao acesso a materiais digitais voltados à temática da inclusão. A maioria reconhece esses recursos como instrumentos importantes para o aprimoramento da prática pedagógica, sobretudo em um contexto de intensas transformações tecnológicas e com rotinas profissionais marcadas por heterogeneidade e dinamismo. Nesse sentido, a criação do *Blog Professor Inclusivo* surge como resposta concreta às necessidades identificadas, oferecendo um espaço formativo flexível, acessível e voltado ao compartilhamento de saberes e experiências sobre educação inclusiva.

Dessa forma, conclui-se que uma escola verdadeiramente inclusiva passa por uma política institucional comprometida com a formação docente contínua, articulada às demandas reais dos profissionais e dos estudantes. Não se trata apenas de assegurar a presença física dos alunos com deficiência nas escolas, mas de promover mudanças estruturais e culturais que permitam sua plena participação e aprendizagem, como defendem Mantoan (2003; 2017) e Mazzotta (2008). É preciso, portanto, investir em uma formação docente que ultrapasse os limites da sensibilização e que promova o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas à diversidade.

Agradecimentos

Agradecemos todo apoio prestado pelo IFPB e CNPq.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.
- CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva - alguns apontamentos. IN ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. **Inclusão Escolar**: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí, Paco Editorial, 2012. p.7-24
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 11. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica em 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- MACHADO, R. **Educação Inclusiva**: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/80366>. Acesso em: 30 maio 2025.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Reflexões sobre inclusão com responsabilidade**. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008. Disponível em <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/%20article/view/598>. Acesso em: 30 maio 2025.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, Distrito Federal: UNESCO, 2011.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.