



Dayana Rocha Gonçalves de Magalhães



Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus
Avançado Uberaba Parque Tecnológico (IFTM)

daya_edfisica@yahoo.com.br

Ana Sara Castaman



Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

Josimar de Aparecido Vieira



Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

FORMAÇÃO DO PROFESSOR INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PARTICULARIDADES

RESUMO

Este ensaio objetiva conhecer conceitos e fundamentos da inclusão escolar, com a finalidade de caracterizar a formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as particularidades deste profissional na perspectiva da inclusão escolar. Pauta-se numa investigação do tipo bibliográfica narrativa e documental por análise de conteúdo. Assim, divide-se em três seções: a) apresenta os procedimentos metodológicos; b) trata dos conceitos e fundamentos da inclusão escolar; c) discute a formação de professores diante da inclusão escolar, identificando características para aqueles que atuam na EPT. Concluiu-se que o professor deve assumir-se em contínua formação e fomentar características tais como: criatividade, reflexão sobre a prática, criticidade, flexibilidade, autonomia e autoconhecimento, de modo a aproximá-lo mais da inclusão dos estudantes com necessidades específicas.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Formação docente. Educação inclusiva.

INCLUSIVE TEACHER EDUCATION IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: PARTICULARITIES

ABSTRACT

This essay aims to understand concepts and fundamentals of school inclusion, in order to characterize the training of teachers in Vocational and Technological Education (EPT) and the particularities of this professional in the perspective of school inclusion. It is guided by an investigation of the bibliographic narrative and documentary type by content analysis. Thus, it is divided into three sections: a) it presents the methodological procedures; b) deals with the concepts and fundamentals of school inclusion; c) discusses teacher education in the face of school inclusion, identifying characteristics for those who work in EFA. It was concluded that the teacher must assume continuous training and promote characteristics such as: creativity, reflection on practice, criticality, flexibility, autonomy and self-knowledge, in order to bring him closer to the inclusion of students with specific needs.

Keywords: Professional and technological education. Teacher education. Inclusive education.

Submetido em: 31/03/2020

Aceito em: 12/08/2020

Publicado em: 30/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p176-192>



I INTRODUÇÃO

O paradigma educacional atual pauta-se no *slogan* “escola para todos”, em uma perspectiva inclusiva que possibilita aos estudantes com necessidades específicas (NE)¹ o acesso a todos os níveis e as modalidades de ensino (BRASIL, 2014). Sabe-se que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), marca a democratização do país quando, em seu Art. 205, explicita que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]”.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada em Jomtien, Tailândia (BRASIL, 1990) garante o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. O Artigo 3º aborda a universalização do acesso à educação de todos, no sistema educativo e do princípio de equidade.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) ratifica o compromisso com a proposta de Educação para Todos, identificando a demanda e o fundamento de se possibilitar uma educação de qualidade para os estudantes com NE, no sistema de ensino regular. A Convenção acerca dos direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006), também é um marco na proteção e garantia equitativa de todos os direitos humanos fundamentais às pessoas com deficiência. Esta convenção foi reconhecida no Brasil pelo Decreto nº 186/2008 (BRASIL, 2008a) e Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009a).

Nesse contexto, a chegada dos estudantes com NE às instituições públicas federais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é recente e desafiadora, principalmente, para o planejamento educacional e para a prática pedagógica dos professores. Para Castaman, Vieira e Oliveira (2016), há um movimento por parte de professores com formação pedagógica (licenciados) com longa experiência docente, bem como os professores sem formação pedagógica (bacharéis e tecnólogos) com pouca ou nenhuma experiência na docência, em busca de cursos de complementação pedagógica para a qualificação profissional. Muitos desses professores sentem-se despreparados para lidarem com estudantes com NE, já que não possuem conhecimento, prática, metodologias e estratégias para trabalharem com essas especificidades (MANTOAN; PRIETO, 2006), necessitando de formação continuada.

Constata-se que há inúmeras discussões internacionais (ENGELBRECHT, 2013) e nacionais sobre a formação de professores para a inclusão, mas quanto ao contexto da EPT os debates ainda são incipientes. Considerando essa realidade, este ensaio encontra-se delimitado com a seguinte problematização: que características o professor que atua na EPT deve fomentar para contribuir com os

¹ Ressalta-se que, neste texto, mantém-se a nomenclatura citada em cada documento, para evidenciar as localizações cronológicas e as políticas de argumentações realizadas. Contudo, utiliza-se nas discussões o termo estudantes com necessidades específicas, referindo-se a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Rech (2010), em sua dissertação, trata das inúmeras nomeações elaboradas nas últimas décadas e, Menezes (2011), destaca em sua tese, que essas nomenclaturas mudaram o olhar para as pessoas com deficiência.

processos de inclusão escolar de estudantes com NE? Para tentar responder a este questionamento, pretende-se conhecer acerca dos conceitos e fundamentos da inclusão escolar, com a finalidade de caracterizar a formação continuada de professores na EPT e as particularidades deste profissional, na perspectiva da inclusão escolar.

Para tanto, este estudo foi produzido por meio de revisão bibliográfica e análise documental e está constituído em três seções: a) apresenta os procedimentos metodológicos; b) trata dos conceitos e fundamentos da inclusão escolar; c) discute a formação de professores, diante da inclusão escolar, identificando possíveis características para aqueles que atuam na EPT.

2 METODOLOGIA

Esta investigação caracteriza-se enquanto abordagem, como qualitativa, já que abarca o emprego e a coleta de uma série de materiais empíricos, como os textos e as produções (ASSIS GUERRA, 2014). Metodologicamente, ancora-se em um estudo do tipo bibliográfico narrativo, a partir de materiais já elaborados, em especial, livros e artigos científicos (GIL, 2008) e da análise crítica pessoal dos autores. A pesquisa bibliográfica tem sido utilizada com frequência, quando se quer conhecer os conceitos e fundamentos da inclusão escolar e da formação continuada de professores que atuam na EPT. Nesse sentido, para abordar a questão da inclusão escolar, orienta-se em Duek (2006); Castaman (2011); Sasaki (2014) e Turchiello; Silva e Guareshi (2014). Para tratar acerca da formação de professores na EPT, em Marques (2000); Sá-Chaves (2001); Castaman (2006); Libâneo (2008); Saviani (2009); Gatti, Barreto e André (2011), entre outros que se ocupam em estudar a temática.

Apoia-se, ainda, em uma pesquisa documental por meio de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1979, p. 42) “representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que visam a esclarecer os conteúdos, deixando evidente os objetivos pesquisados. Bardin (1979) alerta que a análise de conteúdo presume três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados e interpretação. A etapa inicial indica o primeiro contato com o material: a seleção do que será utilizado; a formulação de hipóteses; a finalidade e os indicadores que irão conduzir a análise. A segunda etapa baseia-se na implementação do planejado, na fase antecedente. Assim, são definidas as categorias de análise, segundo Bardin (1979, p. 117), ou seja, “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Para finalizar, a terceira etapa, que, conforme Vergara (2005, p. 18), remete à “geração de inferências e dos resultados da investigação. Nesta última fase, suposições poderão ser confirmadas”.

Dessa forma, analisam-se os documentos oficiais (BRASIL, 1988, 1996, 2000, 2001a, 2001b, 2006, 2008b, 2008c, 2011, 2014, 2015), a partir das categorias: inclusão escolar, formação de professor e características de professores inclusivos que atuam na EPT.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

As políticas públicas vêm se organizando na modalidade de ensino relacionada com a Educação Especial, segundo Turchielo; Silva; Guarehi (2014, p. 33), numa perspectiva de Educação Inclusiva, ou seja,

[...] a escolarização dos sujeitos considerados público alvo da Educação Especial deve ocorrer no ensino comum. A Educação Especial oferece apoio e serviços, de caráter complementar e/ou suplementar, que visam garantir a participação e a construção da aprendizagem desses alunos na escola regular.

Para Castman (2011, p. 71), “a Educação Inclusiva, nesse caso, é concebida a partir de um conjunto de medidas que colocam a educação comum como responsável por atender os alunos e adaptar-se à sua diversidade”. Assim, a luta pela inclusão das pessoas com NE nas escolas regulares alcançou direitos e deveres que são postos e regulamentados em inúmeros documentos oficiais, como leis, decretos, portarias e resoluções (SASSAKI, 2014). A Carta Magna evidencia que a educação para pessoas com NE ocorrerá, preferencialmente, na rede regular de ensino Art. 208. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Essa mesma recomendação está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN) (BRASIL, 1996).

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) aborda que o movimento da Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica e remete ao “[...] direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação”. Tem por objetivo assegurar que:

[...] a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b).

A Tabela I apresenta o número de matrículas da Educação especial e o percentual de estudantes de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns, de acordo com etapa de ensino e dependência administrativa, conforme Censo 2018.

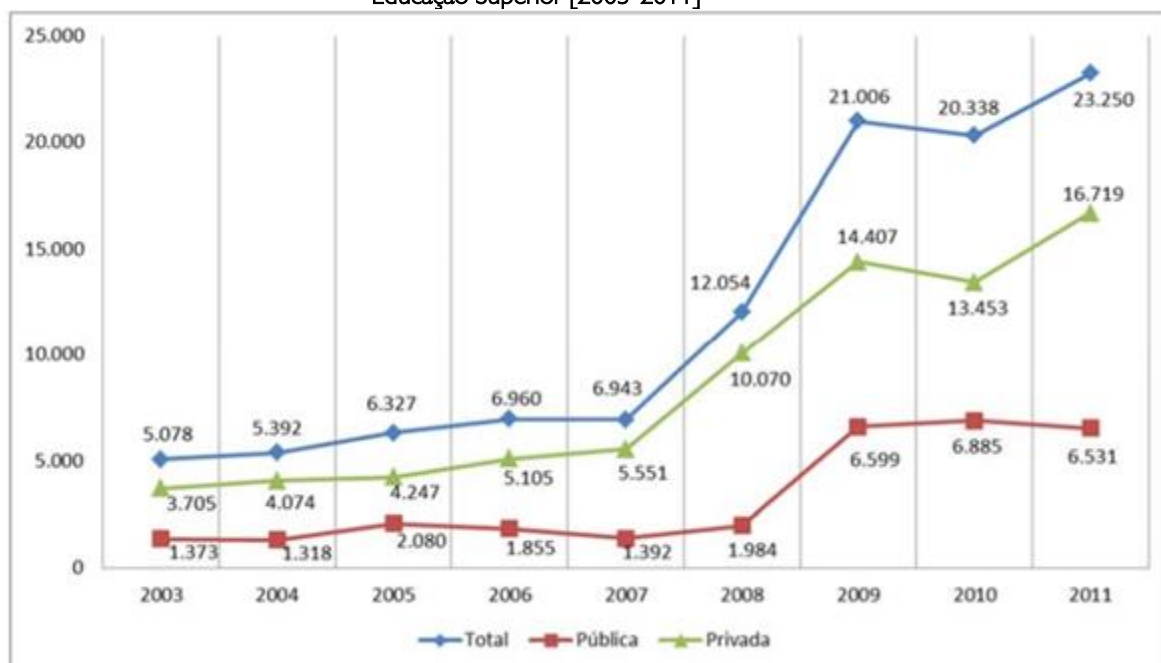
Tabela I - Matrículas da educação especial e de incluídos em classes comuns

| TABELA DE CADA DESTAQUE | CATEGORIAS NA LINHA | CATEGORIAS NA COLUNA | | | | | |
|--|---------------------|----------------------------|------------|------------|-----------|---------------|---------|
| | | ETAPA DE ENSINO | | | | | |
| | Ano | Total | Educ. inf. | Ens. fund. | Ens. méd. | Prof. con/sub | EJA |
| Tabela M11 - Número de matrículas da educação especial, segundo ano | 2014 | 886.815 | 61.374 | 652.473 | 57.754 | 3.251 | 111.963 |
| | 2015 | 930.683 | 64.048 | 682.667 | 65.757 | 3.306 | 114.905 |
| | 2016 | 971.372 | 69.784 | 709.805 | 75.059 | 2.899 | 113.825 |
| | 2017 | 1.066.446 | 79.749 | 768.360 | 94.274 | 3.548 | 120.515 |
| | 2018 | 1.181.276 | 91.394 | 837.993 | 116.287 | 5.313 | 130.289 |
| | Ano | DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA | | | | | |
| | | Total | Pública | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| Tabela M12 - Percentual de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns, segundo ano | 2014 | 87,1% | 95,2% | 67,4% | 95,5% | 95,2% | 38,3% |
| | 2015 | 88,4% | 95,8% | 73,4% | 96,1% | 95,8% | 41,0% |
| | 2016 | 89,5% | 96,3% | 79,6% | 96,6% | 96,2% | 44,2% |
| | 2017 | 90,9% | 96,8% | 82,1% | 97,4% | 96,6% | 47,6% |
| | 2018 | 92,1% | 97,3% | 86,7% | 98,0% | 97,1% | 51,8% |

Fonte: INEP, 2018.

O gráfico I apresenta o demonstrativo da evolução das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior, no Brasil, por esfera administrativa no período de 2003 a 2011.

Gráfico I - Demonstrativo de evolução das matrículas de alunos com deficiência no Brasil, por esfera administrativa – Educação Superior [2003-2011]



Fonte: Brasil, 2013.

O Plano Nacional de Educação (PNE), ressalta em sua Meta 4, que o país precisa universalizar até 2024, para a população de 4 a 17 anos, público da Educação Especial, o acesso à educação básica, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educação inclusivo (BRASIL, 2014).

Assim, esse avanço nas matrículas de estudantes com NE revelam a importância de a escola adaptar o espaço físico, o currículo, os métodos e as técnicas. Ainda ressalta a necessidade de o professor aperfeiçoar-se para atender as singularidades dos estudantes com NE.

Conforme Duek (2006), a práxis docente é um elemento que orienta o processo de inclusão escolar; que perpassa por atitudes que englobam a aceitação, a tolerância e a indiferença, até a veemente rejeição do estudante em sala de aula. Enquanto para alguns professores a inclusão proporciona desafios que permitem crescimento e desenvolvimento, para outros pode tornar-se fonte de angústia e sofrimento, sendo o estudante com NE um obstáculo para o seu bem-estar pessoal e profissional.

Pimenta e Lima (2006) marcam a ação docente enquanto uma prática social, uma vez que a educação é uma forma de intervir na realidade social. Então, além de se qualificar em termos acadêmicos, o professor deve humanizar a sua prática pedagógica, considerar as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, ambientais, bem como as diferenças e NE de seus estudantes. O imprevisto desmedido e inconsequente é inaceitável, pois o trabalho de cuidar e educar requer responsabilidade e coerência teórica e prática. Diante do exposto, a próxima seção debate acerca da necessidade da formação de professor inclusivo, em especial, atuante na modalidade de ensino da Educação Profissional e Tecnológica.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSOR INCLUSIVO: CONSIDERAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Na LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, inciso III, assegura-se aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, professores do ensino regular capacitados para a sua integração nas classes regulares.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Saviani (2009) aponta em seu estudo sobre formação de professores que, apesar de a LDB (BRASIL, 1996) contemplar a Educação Especial em seu texto e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e o Conselho Nacional de Educação, sob Parecer CNE/CEB n. 17 (BRASIL, 2001a) e Resolução nº 2 (BRASIL, 2001b) fixarem diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, é notável que fica em aberto a formação de professores para atuar na Educação Especial. Esse fato significa um retrocesso quando se compara com a Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, que previa que os institutos de educação ministrariam também cursos de especialização para formar professores de Educação Especial.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, almeja-se que os professores que atuam em classes regulares possam capacitar-se e preparar-se para promover a participação de estudantes com NE junto aos outros alunos, permitindo a integração, a socialização e o desenvolvimento de capacidades e habilidades. Ou seja, no momento em que o estudante adentra o interior da escola, essa deve reorganizar-se para atendê-lo. Mittler (2003, p. 35), salienta que “[...] a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”.

Geralmente, este aperfeiçoamento profissional ocorrerá por meio da formação continuada. Para Gatti; Barreto; André (2011, p.198), o oferecimento de formação continuada implica em “[...] palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos”. Libâneo (2008) considera que a formação continuada é o reflexo de uma gestão que valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica de seus profissionais.

Como um dos movimentos de formação continuada no Brasil, pode-se citar o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2006), o qual tem por finalidade promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que tenham condições de ofertar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Evidencia-se que de 2003 a 2007, esse Programa atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios. Ainda, pode-se citar a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (BRASIL, 2008c) e o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (BRASIL, 2011), oferecidos na modalidade de Educação a distância.

Recentemente, na Resolução nº 02 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, envolvendo os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, e para formação continuada, fica clara a demanda por preparo e promoção do desenvolvimento dos professores da educação básica, abarcando a educação especial.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas [...] e modalidades [...] educação especial [...] (BRASIL, 2015).

Ainda, nessa Resolução, o seu artigo 13º, parágrafo segundo estabelece que os cursos de formação inicial deverão garantir conteúdos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação Especial e no seu artigo 7º, inciso VIII, esclarece que o egresso da formação inicial e continuada deverá demonstrar consciência da diversidade e respeitar as diferenças, dentre elas as de necessidades especiais. Porém, autores como Sant’Ana (2005); De Vitta; De Vitta e Monteiro (2010); Briant e Oliver (2012); Bisol e

Valentini (2014), entre outros que se ocupam com esta temática apontam que a dificuldade mais significativa para a efetivação do processo de inclusão escolar está na lacuna da formação de professores.

Contudo, independente do formato, de acordo com Sá-Chaves (2001, p. 89), a formação do professor inclusivo está intimamente atrelada

[...] à reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de crenças, de algum modo sublime, na hipótese de o homem vir a descobrir-se e a encontrar-se com a sua própria humanidade.

Entende-se que todo professor deve se preparar com esteios empíricos (MARQUES, 2000) para atuar com a Inclusão Escolar. Esse desenvolvimento independe de sua formação específica, já que a qualquer momento pode lecionar em uma turma regular (qualquer nível educacional e/ou modalidade de ensino) que tenha estudante com NE. A esse respeito diz Castaman (2006, p. 18):

[...] sob este prisma, os educadores são convidados a comparecer e a assumir a educação para a diversidade, desde que tenham uma formação primária e continuada adequada. O professor precisa reconhecer em sua formação uma perspectiva de referência, de sustentação para a sua atuação e o seu transitar com a/na diversidade.

Em se tratando da EPT, consideram-se algumas ações não de formação, mas que tratam da inclusão escolar em si. Rosa (2011) aponta que em 1999 foi realizado um levantamento estatístico pela Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial para a identificação das escolas da EPT da Rede Federal que atendiam alunos com NE. Na ocasião, segundo Rosa (2011, p. 69), chegou-se ao número de “[...] 153 alunos matriculados nas Escolas Agrotécnicas, 17 nas Escolas Técnicas e 97 nos Centros Federais de Educação Tecnológica”, o que corresponde a 30% das instituições na época.

Desse movimento, importa ressaltar que, a partir do ano 2000, a Rede Federal da EPT iniciou, consideravelmente, a experiência de uma EPT inclusiva, por meio do Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com necessidades especiais, o qual está vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), e a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Esse programa foi reformulado em 2010, passando a ser denominado de Ação TEC NEP e tem por objetivo inserir as pessoas com NE nos cursos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nas modalidades e níveis de formação inicial e continuada, técnico, tecnológico, licenciatura, bacharelado e pós-graduação, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino (BRASIL, 2000).

Também preocupado com a política de acesso à educação para todos, adequando-se aos regulamentos inclusivos e as dimensões de acessibilidade (SASSAKI, 2004), os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia (IF)², enquanto espaços educacionais da EPT, instituídos pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008d), surgiram com um viés inclusivo. Adotaram o sistema de cotas sociais e redimensionaram os seus documentos reguladores. Outro exemplo, remete às medidas quanto às alterações arquitetônicas, elaboração de projetos de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva inclusiva e constituição de Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)³ para apoio e coordenação de atividades atreladas à inclusão dos estudantes com NE.

Nascimento, Florindo e Silva (2013), em sua obra, descrevem a possibilidade de um modelo correto de política pública que pudesse instrumentalizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para receber pessoas com NE e garantir-lhes sucesso estudantil e profissional. Mendes (2017), em sua tese de doutorado, busca conhecer e citar as ações institucionais dos IF para o atendimento ao público da Educação Especial.

Nesse escopo, vislumbra-se que a maior preocupação está em permitir uma formação inicial ou continuada para as pessoas com NE. Contudo, sabe-se também que os IF para atender aos objetivos inclusivos deverão contemplar, conforme excerto de Pacheco (2012, p. 116, grifo nosso):

[...] a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; a formação de gestores, de educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva a adequação arquitetônica de prédios escolares; a elaboração, a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade.

Nesse sentido, verificam-se algumas iniciativas específicas e consolidadas de formação dos professores da EPT para a inclusão escolar. Souza (2016) investiga a inserção da prática inclusiva no processo de Formação Inicial dos Professores de Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) e a legislação que dá sustentação a essa questão, na concepção da Educação Inclusiva. Fortes (2017) alude acerca da formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de estudante com deficiência visual. Côrrea; Lopes e Schons (2017) compartilham algumas experiências que vêm sendo desenvolvidas na formação inicial de professores de Matemática, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar).

Cardoso *et al.* (2019) apresenta um estudo sobre a formação para educação inclusiva dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) - *Campus Volta Redonda*. Wiedemann e Wiedemann (2019) relatam sobre um curso de formação de professores desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR).

² Sabe-se que em alguns espaços educacionais que hoje são os IF, propostas e projetos inclusivos foram implementados (MENDES, 2017). Porém, não se aborda neste texto.

³ Há diferentes nomenclaturas para o referido Núcleo. Este foi fomentado pelo programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir).

Essas são algumas ações que estão sendo realizadas no que se refere a cursos de formação inicial e continuada de professores, na perspectiva da educação inclusiva nos IF. Pode-se perceber que nessas instituições, paulatinamente, vem se desenvolvendo um trabalho de amparo aos professores na lida com estudantes com NE. Contudo, esses autores alertam sobre a interrupção nessa ação e destacam o imenso caminho a trilhar. Assim, discute-se na próxima seção, as possíveis características que compõem o professor inclusivo que atua na EPT.

4.1 Características do professor inclusivo na Educação Profissional e Tecnológica

Paula Júnior (2012) ao relacionar a categoria profissionalismo ao profissional professor, cita que esta se contrapõe ao amadorismo e ao mercenarismo, pois está voltada para o compromisso com o projeto político democrático e a participação no projeto político pedagógico. Assim, um professor que carrega consigo, na prática escolar, o profissionalismo assume como base a dedicação, o compromisso, a ética e o desejo do bem comum.

Nozi e Vitalino (2014) desenvolveram um trabalho sobre as características pessoais do professor que favorecem a inclusão escolar de estudantes com NE. Considerando que esse professor atua com alunos que tenham ou não NE, os autores entendem que o mesmo deve realizar reflexão acerca de sua prática e ser crítico, possuir autonomia, criatividade, flexibilidade e autoconhecimento (NOZI; VITALINO, 2014).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 08) abordam as características flexibilidade, criatividade e autonomia como importantes no desenvolvimento da identidade profissional docente. Essas autoras também mencionam a reflexão sobre a prática na construção da identidade docente.

Na construção do processo identitário do professor, na mescla dinâmica que caracteriza como cada um se vê, se sente e se diz professor, três elementos são destacados: adesão, ação e autoconsciência. A adesão, porque ser professor implica aderir a princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos jovens. A ação, porque a escolha da maneira de agir deriva do foro pessoal e profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre sua ação.

Libâneo e Pimenta (1999) frisam que o Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores (CFPD), incorporou vários princípios que os educadores construíram ao longo dos anos, dentre eles: a valorização da atividade intelectual, crítica e reflexiva da docência, como elemento de melhoria da qualidade da formação profissional dos professores e a consideração da prática social concreta da educação como objeto de reflexão/formação.

Na EPT, por suas especificidades, para além dos elementos citados até o momento, o professor necessita ter uma prática associada aos fundamentos teóricos, históricos, econômicos etc. que a condicionam. O professor necessita articular dialeticamente a prática social e os fundamentos que a

constituem, de modo a ser um dos operadores de transformação. Moura (2008) defende que no processo educativo em que o aluno é agente do processo ensino e aprendizagem e da (re) construção do próprio conhecimento e de sua formação em um sentido mais amplo, o professor deve assumir uma atitude, a partir de uma formação que deve ser crítica, “reflexiva” e sob o viés da responsabilidade social.

Castaman e Vieira (2013) ao desenvolverem o estudo “Formação continuada de professores da educação profissional” referem-se aos autores Fullan e Hargreaves (1999), Giesta (2001) e Freire (2006) que concordam que a educação deve contribuir para a formação de um cidadão crítico, reflexivo e transformador de sua realidade. Apoiam também em Freire (2006) quando coloca como fundamental na formação permanente dos professores, a reflexão crítica sobre a prática.

Castaman e Vieira (2013) alertam, também, sobre a necessidade da formação continuada para os professores da EPT que articulem conhecimentos que permitam aos docentes aperfeiçoar a atuação no mundo do trabalho com autonomia, com espírito crítico e criativo. Essas autoras comentam que a formação continuada é essencial aos professores, pois permite desenvolver a característica “flexibilidade” importante para atuação desses profissionais com o inédito no trabalho, considerando as mudanças e novas exigências na educação.

Na pesquisa intitulada “Formação de professores da Educação Profissional nos programas especiais de formação pedagógica”, Vieira, Vieira e Pasqualli (2014) comentam que Nóvoa (2003), apregoa que a construção do conhecimento profissional docente é produto das dimensões da experiência, da reflexão e da formulação. Que a experiência não é formadora por si só; é necessária a reflexão sobre a experiência, ou seja, de uma formação reflexiva.

Para Marcelo e Antunes (2009), o conhecimento na prática tem melhor relação com a profissão docente, uma vez que esse conhecimento é adquirido por meio da experiência, está implícito na prática, na reflexão sobre o que fazem. O ensino é uma atividade contextualizada, elaborada conforme as particularidades apresentadas no dia a dia da sala de aula.

Paula Júnior (2012) conclui que o professor como qualquer outro profissional deve ser um profissional reflexivo, crítico, considerando as condições sociais, culturais, políticas, etc. que envolvem o seu contexto de trabalho, buscando sempre se aperfeiçoar. Na obra organizada por Pryjma e Oliveira (2018) alguns trabalhos apresentam como imprescindíveis para o bom exercício da prática docente a “reflexão sobre a prática”, a criticidade, a criatividade e o autoconhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se conhecer conceitos e fundamentos da inclusão escolar. Destacou-se que a educação inclusiva é pauta em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo as Instituições da Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Refletiu-se que, nesse contexto, a formação de professores é um dos principais elementos para consolidar a inclusão escolar. Para tanto, foram elencadas características desse profissional na perspectiva da inclusão escolar.

Frente às considerações proferidas ao longo deste ensaio, chegou-se a algumas constatações que auxiliaram nas reflexões sobre a temática em estudo. Na perspectiva inclusiva, o professor deve assumir-se como um profissional inclusivo e buscar desenvolver, com auxílio dos cursos de formação de professores, as características criatividade, reflexão sobre a prática, criticidade, flexibilidade, autonomia e autoconhecimento para aproximá-los mais da inclusão dos estudantes com NE. Destarte, há a necessidade de reconstrução da identidade profissional dos professores que atuam na EPT, uma vez que grande parte não teve, na sua formação inicial, uma preparação para atuar com estudantes com NE, pois em sua maioria são bacharéis ou tecnólogos, sem formação pedagógica.

Ainda, pode-se perceber nas argumentações empreendidas que é necessário refinar o perfil do professor que atua na EPT, a partir de elementos que permitam refletir sobre a prática, desenvolver criticidade, autonomia, criatividade, flexibilidade e autoconhecimento. Porém, são raras as bibliografias que abordam as características do professor na inclusão de estudantes com NE.

É importante que o professor tenha consciência da sua ação diante dos estudantes. Ter valores éticos, exercer sua profissão com orgulho, compromisso e repensar, refazer, recriar suas práticas diante do *feedback* que os estudantes lhes dão são requisitos indispensáveis a esse profissional, principalmente, na sua atuação na perspectiva da educação inclusiva, sem desconsiderar o necessário suporte advindo das políticas públicas de educação, do trabalho colaborativo entre todos os profissionais envolvidos com a promoção da educação pública e a sociedade.

Nesta perspectiva, concluiu-se que os elementos que compõem o perfil do docente da EPT, somados aos traços do professor inclusivo, podem representar grande parte dos traços descritivos do professor na inclusão de estudantes com NE na EPT. Logo, compreendeu-se que esses aspectos são imprescindíveis para a efetivação de uma educação inclusiva com qualidade e que devem sempre ser trabalhadas nos cursos de formação de professores. Diante disso, marcou-se sobre a necessidade de os cursos de formação continuada de professores abordarem as características que o professor deve desenvolver para atuar na EPT com os estudantes com NE.

Por fim, salienta-se a necessidade de mais discussões acerca desse assunto. Neste recorte textual não se abordou a vivência dos professores e os processos de significação, ensino e aprendizagem no contexto da EPT. Acredita-se que esta temática pode agregar a esta investigação.

REFERÊNCIAS

- ASSIS GUERRA, E. L. A. **Manual de pesquisa qualitativa**. Grupo Nima Educação: Belo Horizonte, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.2, n.20, p.223-234, 2014.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Unesco, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF, 2000.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf Acesso em: 29 mar. 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 29 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ Seesp, 2008b.
- BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. 2008c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8891-catalogo-2008-azul-seb-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 29 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial**. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/gestar-ii-/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17431-programa-de-formacao-continuada-de-professores-em-educacao-especial-novo> Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Programa Incluir**. Documento orientador: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013.

BRASIL. MEC. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 21 out. 2019.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p.141-154, 2012.

CARDOSO, G. S. *et al.* **A formação para educação inclusiva dos docentes do IFRJ Campus Volta Redonda**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EVI10_MDI_SA6_ID738_03082018074610.pdf Acesso em: 29 mar. 2020.

CASTAMAN, A. S. Educação inclusiva e a formação de professores. **Revista Divisa**, Itapiranga, v. 3, n. 4, p.13-30, 2006.

CASTAMAN, A. S. **Inclusão Escolar na região Noroeste colonial do Rio Grande do Sul**. Tese (doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2011.

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, M. M. M. Formação continuada de professores da educação profissional. **Rev. Gest. Aval. Educ**, Santa Maria, v. 2, n. 3, p. 7-15, jan./jun. 2013.

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, A. M. D. P.; OLIVEIRA, D. A constituição da profissão docente: um estudo com professores da educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 50, p. 1009-1028, 2016.

CORRÊA, L. B.; LOPES, M. M.; SCHONS, E. F. **Entrelaçamentos**: educação Inclusiva e formação de professores de matemática no IFFar-RS. IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: a produção do conhecimento na Educação Profissional. Natal, RN, julho 2017 – IFRS - Campus Natal Central.

DE VITTA, F. C. F. D.; DE VITTA, A. D; MONTEIRO, A. S. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.415-428, 2010.

DUEK, V. P. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva.** 2006. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

ENGELBRECHT, Petra. Teacher education for inclusion, internacional perspectives. *European Journal Of Special Needs Education*, v. 28, n. 2, p. 115-118, 2013.

FORTES, V. G. G. F. **Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual.** 2017. 327f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2018.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206 Acesso em: 29 mar. 2020.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, ano. XX, n. 68, dez. 1999.

LIBÂNEO, J. C. Princípios e características da gestão escolar participativa. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008, p. 135-146.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

MARCELO, C.; ANTUNES, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARQUES, M. O. **Formação do Profissional da Educação.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MENDES, K. A. M. O. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** Tese (doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2011.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** São Paulo: Artmed, 2003.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Rev. Bras. EPT*, v. 2, n. 17, p. 23-38, 2019.

NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. 218 p.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Características pessoais do professor que favorecem a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, v. 14, n. 2, mai./ago. 2014.

ONU. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/> Acesso em: 24 mar. 2020.

PAULA JÚNIOR, F. V. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, v. 01, n. 01, p. 01-20, jun./nov. 2012.

PACHECO, E. **Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Educação, Identidade e Profissão Docente. *IN*: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-136.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba, PR: UTFPR, 2013. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1602/7/desenvolvimentoprofissionaldocente.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

ROSA, V. F. Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação Tecnep na Rede Federal de Educação Tecnológica. 2011. 137 f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

RECH, T. A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que tornaram uma “verdade” que permanece. **Dissertação (mestrado)**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2010.

SÁ-CHAVES, I. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Marília, v.10, n.2, p.227-234, 2005.

SASSAKI, R. K. **Acessibilidade: uma chave para a inclusão social**. 2004 Disponível em: http://www.ame-sp.org.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=210:accessibilidade-uma-chave-para-a-inclusao-social&catid=5:accessibilidade. Acesso em: 29 mar. 2020.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostromizados**, ano 1, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SOUZA, A. P. Um Mapeamento da Inserção da Inclusão nos Cursos de Formação Inicial de Professores de Matemática nas Universidades Federais do Estado de Minas Gerais e no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais. **Dissertação (mestrado profissional)**. Universidade Federal de Itajubá. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Itajubá, 2016.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GUARESCHI, T. **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a Prática Pedagógica**. 1.ed., 1. reimpr. Santa Maria: UFSM, 2014.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. A.; PASQUALLI, R. Formação de professores da educação profissional nos programas especiais de formação pedagógica. **RBEPT**, v. 1, n. 7, p. 43-55, dez./2014.

WIEDEMANN, A. P. Z., WIEDEMANN, S. C. A formação de professores sobre inclusão escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Revista Conexão**, Ponta Grossa, V. 15, n. 3, set.- dez. 2019.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

MAGALHÃES, Dayana Rocha Gonçalves de; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Formação do professor inclusivo na educação profissional e tecnológica: particularidades. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 176-192, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9883>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Magalhães, D., Castaman, A., & Vieira, J. (2020). Formação do professor inclusivo na educação profissional e tecnológica: particularidades. *Debates em Educação*, 12(Esp2), 176-192. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p176-192>