

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.023

# ATUAÇÃO DOCENTE PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E INTELLECTUAL

**CLEDIANE ALENCAR DA SILVA**

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, [cledianek@gmail.com](mailto:cledianek@gmail.com);

**SILVANA MARIA MOURA DA SILVA**

Doutora em Educação Motora pela UNICAMP; Professora Titular do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), lotada no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, [silvana.moura@ufma.br](mailto:silvana.moura@ufma.br);

**ANDRÉA CARLA BASTOS PEREIRA**

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Supervisora Pedagógica do Centro de Educação Especial Helena Antipoff/ (SEDUC- MA), Especialista em Educação da Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE/SEMED- SÃO Luís), [andreabast@email.com](mailto:andreabast@email.com);

**JOICE FERNANDA PINHEIRO**

Doutoranda em Educação pela Professora do Ensino Básico e Tecnológico – Colun/UFMA, [joice.fernanda@ufma.br](mailto:joice.fernanda@ufma.br);

## RESUMO

Este artigo é parte de um recorte de uma dissertação e tem como objetivo, analisar os pré-requisitos dos docentes que atuam na qualificação profissional de alunos com deficiência visual e /ou intelectual de instituições de ensino técnico e profissional. No percurso metodológico, optou-se por uma pesquisa qualitativa, descritiva e de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com um total de 9 docentes das instituições pesquisadas e, todos do sexo masculino com média de idade de 41 anos. O trabalho inicial, baseado nas contribuições de Tardif (2014), Lisboa (2016), Moura (2008), Rodrigues (2017) dentre outros, aborda a formação continuada docente para a qualificação profissional de alunos com deficiência pela exigência de novas práticas educacionais e um novo perfil docente para a Educação Profissional. Questiona-se quais os pré-requisitos para formações continuadas apresentadas pelos docentes

atuantes na qualificação profissional de alunos com deficiência visual e/ou intelectual em duas instituições ludovicenses. Dentre os resultados encontrados e a partir dos depoimentos dos docentes da educação profissional, percebeu-se que 78% deles, disseram que não houve qualquer pré-requisito na seleção para atuarem na qualificação dos alunos. Conclui-se que o docente da educação profissional, ao passo das análises feitas até o momento, apropria-se dos saberes docentes ao longo da trajetória de trabalho e que esses pré-requisitos não são definidos pelas instituições, levando o docente, à execução de práticas exitosas ou problemáticas. Para tanto, há necessidade de embasamentos teóricos e práticos.

**Palavras-chave:** Percepção docente, Qualificação profissional, Deficiência intelectual, Deficiência Visual

## INTRODUÇÃO

---

O tema abordado compreende a formação continuada docente para a qualificação profissional de alunos com deficiência pela demanda educacional exigir novas práticas educacionais e um novo perfil docente para cada área de atuação como o da Educação Profissional, na qual o docente deve ter conhecimentos específicos, visando qualificar alunos com deficiência em cursos técnicos e profissionalizantes, apesar de o modelo clássico dessa formação predominar nos meios educacionais.

A formação continuada docente sempre motivou pesquisadores e estudiosos a entenderem os diversos campos de atuação desse profissional, com vistas a contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas, bem como de políticas educacionais de valorização e incentivo a essa carreira. A preocupação com a formação docente fora preconizada por Comenius já no século XVIII (Saviani, 2009).

Após muitas discussões ao longo do tempo e do avanço educacional, a necessidade de se pensar e aprimorar os conhecimentos, a partir da formação continuada docente, foi se tornando um campo importante a ser pesquisado e uma área específica de saberes, pois o professor deve sempre buscar novos conhecimentos para alcançar e atender aos novos anseios do campo educacional. Segundo Haddad (2005), "depende da formação de seus professores [...] a questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional." (pp. 8-9). Essa temática se torna tão fundamental e atual para ser analisada e discutida, que os conhecimentos não se constroem apenas na formação inicial, mas sim através da reflexão sobre as práticas e a (re) construção permanente de uma identidade pessoal e para que isso seja possível, deve-se investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995).

Depreende-se que para o professor seguir na carreira docente, deve ir além da formação inicial, pois a área da educação é vasta em campos de atuação e de conhecimentos a serem adquiridos (Tardif, 2014). Dentre essas áreas de atuação, tem-se a Educação Profissional, na qual o professor deve ter conhecimentos específicos para atuar nessa modalidade de ensino e, também, qualificar alunos com deficiência em cursos técnicos e profissionalizantes.

Para que tal qualificação aconteça na prática de alunos com deficiência na educação profissional e que alcance o objetivo de qualificar o cidadão para o mercado de trabalho e prosseguir os estudos, deve-se partir dentre outras questões, da mais importante, da base fundamental para esse processo, que é a formação

docente, sendo que “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (Tardif, 2014, p. 18). Segundo esse autor, diferente de outros empregos, o trabalho do professor é profundamente diferenciado, pois está ligado a um ser que sente, pensa, reflete, questiona, que é protagonista na sua própria formação educacional.

A Resolução nº 2 (2015) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para as formações inicial e continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e considera que na formação de profissionais do magistério para a educação básica é necessária a consolidação das normas nacionais, mediante o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, considerando-se a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, especificamente, a educação escolar.

Logo, a formação continuada docente se faz necessária para que se consiga efetivar os direitos de todos os cidadãos a uma educação com qualidade nos diversos espaços e instituições de ensino, quer seja para prosseguir nos estudos ou para adentrar ao mercado de trabalho. Em relação aos saberes, que os docentes possuem ou devem possuir, “trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação” (Tardif, 2014, p. 32).

Em relação aos vários saberes que envolvem a prática docente Tardif (2014) ressaltou que um dos saberes a ser valorizado é o saber experiencial, sendo, também, citado por Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1988), pois compreende um saber que faz um diálogo com os saberes disciplinares e curriculares, citados por Tardiff (2014) e que se fundam no trabalho do cotidiano da escola, saber experiencial, dando forma ao saber fazer e/ou saber ser.

A busca por conhecimentos precisa fazer parte da prática pedagógica, da vivência do docente e da instituição da qual faz parte. Todavia, serão os novos conhecimentos, que permitirão ao docente, aprimorar os que advêm da própria prática pedagógica e que, servirão de parâmetros para o aprimoramento da formação continuada. “No entanto, o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência” (Gauthier et al., 1998, p. 17).

A ideia desses saberes docentes na qualificação profissional de pessoas com deficiência, foi evidenciando, também, por Lisbôa (2016), ao enfatizar a importância da constituição dos saberes experienciais e profissionais para a docência na educação profissional dessas pessoas e com apontamento para a existência de uma nova categoria de saberes docentes.

Segundo Lisbôa (2016), em sua pesquisa, a falta de um docente, com habilitação para educação especial não inviabiliza o processo de inclusão. Ressaltou, ainda, que e a partir das suas análises, um outro saber, o “saber agir”, advindo da experiência na docência e da atitude do professor diante do aluno com deficiência advém da experiência de vida dos docentes e se constitui com os saberes atitudinais.

É importante que, a formação continuada docente seja discutida e aprimorada nos diversos campos de atuação e entre eles, o da Educação Profissional. Essa modalidade de ensino, por sua vez, segundo o parágrafo único da seção IV-A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº. 9.394 (1996), poderá ser desenvolvida em estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. No artigo 36-A, a referida Lei prevê, ainda, que aconteça na forma articulada (integrada ou concomitante) e, subsequente, ao Ensino Médio.

Dentre algumas das instituições de ensino especializadas em educação profissional no Maranhão estão o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que de acordo com o artigo 39º da LDB, Lei nº 9.394 (1996), a Educação Profissional deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas, que contemplem as formações inicial e continuada ou qualificação profissional; cursos técnicos de níveis médio e tecnológico de graduação e pós-graduação.

Em relação à educação profissional pelo Senac, ressalta-se que essa instituição oferta cursos e programas de caráter gratuito, no âmbito do Programa Senac de Gratuidade (PSG), além de cursos abertos ao mercado ou em parceria com instituições escolares (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial [SENAC], 2014). No que corresponde aos programas de inclusão, o Senac-Maranhão (MA) dispõe do Programa Senac de Acessibilidade (PSA) e Programa Senac de Gratuidade (PSG), sendo o primeiro disponibilizado preferencialmente para pessoas com deficiência nas instituições escolares solicitantes e o segundo para a comunidade em geral, sendo executado no próprio Senac, comunidades locais ou interiores do Maranhão, cujas inscrições são efetuadas por meio da Internet e qualquer pessoa pode inscrever-se.

A instituição Senac, ainda, desenvolve o programa, “Jovem Aprendiz”, que “[...] destina-se ao aperfeiçoamento dos jovens entre 14 e 24 anos e a pessoas com algum tipo de deficiência, prevendo a formação técnico-profissional metódica compatível com o desenvolvimento físico, moral e psicológico do aprendiz[...].” (SENAC, 2014, p. 13). De acordo com o Decreto nº 5.598 (2005), não há limite máximo de idade para a contratação de pessoas com deficiência.

O Senai promove a Educação Profissional voltada para o setor industrial, dispondo de cursos e programas a todos aqueles, que buscam formação ou qualificação profissional e que têm ou devem possuir uma política de trabalho diferente ou equivalente para a inclusão de pessoas com deficiência e formação de professores correspondente às expectativas desse público. De acordo com o Parecer nº11 (2012) do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB):

[...] Do professor da Educação Profissional é exigido, tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem e da constituição de saberes e competências profissionais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, para poder fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que os formandos tenham condições de responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador (p. 55).

Para atender aos objetivos da Educação Profissional, é essencial para o docente, ter conhecimentos, que o permitam contemplar as áreas tecnológica e inclusiva, bem como os vários saberes para estimular cada aluno rumo ao ensino e aprendizado e, posteriormente, à consolidação dos conhecimentos. O que também está disposto no artigo 59, inciso III, da LDB de 1996, ou seja, é assegurado por Lei, docentes com especialização adequada ou capacitados (Lei nº 9.394/1996).

No entanto, é necessário proporcionar formação continuada na área da educação inclusiva para todos os profissionais, principalmente, para os docentes que trabalham na qualificação de alunos com deficiência em instituições não governamentais e que oferecem essa modalidade de ensino, pois, de acordo com Chahini (2010), “A inclusão, também, serve de parâmetro à gestão educacional e contribui para a efetivação de projetos políticos pedagógicos [...]” (p. 25).

Além disso, torna-se de suma importância pensar na formação continuada do corpo docente do Senac e Senai com vistas a qualificar alunos com deficiência visual e/ou intelectual, pois de acordo com a Lei nº 9.394 (1996), as instituições de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, educação especial para o trabalho e efetiva integração na vida em sociedade. Sobre a formação docente, a mesma Lei, preconiza especialização adequada para atendimento educacional especializado e a integração dos educandos em classes comuns.

Os espaços educacionais devem ser lugares de igualdade, mas sobre esse conceito Mantoan (2011), esclareceu que, "Não somos iguais em tudo, mas conquistamos o direito à igualdade e devemos reclamá-lo toda vez que nossas diferenças forem motivo de exclusão, discriminação, limitação de possibilidade na escola e na sociedade em geral" (p. 20).

Partindo dessa premissa, as instituições de educação, além do compromisso com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do educando, também devem ter compromisso com o desenvolvimento pessoal de todos os alunos e, para isso, o docente deve ter habilitação para a inclusão daqueles com deficiência, além de condições que os permita ter segurança para a efetivação de sua prática pedagógica.

Com base, ainda, no direito à igualdade de condições, no amplo conceito da palavra e na efetivação do seu significado, Manzini (2006) ressaltou que: "Passa a ser reconhecido que não basta inserir fisicamente o educando na escola, é necessário modificar a escola para se tornar receptiva as suas necessidades." (p. 17). E, para Mantoan (2006), "Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns 'especialistas' [...]" (p. 58).

Sendo assim, Manzini (2006) e Mantoan (2006) chamaram a atenção para a formação continuada de profissionais, a efetivação da inclusão nos espaços de educação e, a mobilização de conhecimentos. É, também, com essas premissas que se faz necessário refletir e avaliar as práticas de ensino mediadas pelo docente, e esse, por sua vez, necessita de atenção, valorização e ampliação de conhecimentos e metodologias mais efetivos nos espaços de educação profissional.

Com base no exposto, a presente pesquisa teve como problema central quais as formações continuadas apresentadas pelos docentes atuantes na qualificação profissional de alunos com deficiência visual e/ou intelectual em duas instituições ludovicenses? Seguindo essa problemática e, na busca de possíveis soluções tem-se também, a seguinte hipótese: Os pré-requisitos para professores do Senac e

Senai atuarem na qualificação profissional de alunos com deficiência visual e/ou intelectual sejam apenas de formação inicial em nível superior na área em que atuam.

Com vista a discorrer sobre os resultados encontrados, a presente pesquisa tem como objetivo principal analisar os pré-requisitos dos docentes que atuam na qualificação profissional de alunos com deficiência visual e /ou intelectual de instituições de ensino técnico e profissional.

## **METODOLOGIA**

---

Este artigo compreende um recorte de uma Dissertação de Mestrado, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, através do Parecer Consubstanciado nº 3.820.087.

Tratou-se de pesquisa qualitativa, sendo que o ambiente foi utilizado como fonte direta dos dados, o pesquisador manteve contato direto com o mesmo e com o objeto de estudo em questão. Caracterizou-se, também, como pesquisa descritiva, pois Trivinos (1987) acredita que, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida, apenas em meros números descontextualizados. O pesquisador se deslocou para um local específico em busca de dados para compor sua pesquisa, caracterizando a pesquisa de campo.

A pesquisa foi realizada com nove docentes, sendo 4 do SENAC e 5 do SENAI, ambas as instituições localizadas na cidade de São Luís, selecionadas por serem referências no Maranhão na área de educação profissional e apresentarem um público muito grande de alunos em busca dos mais diversos cursos profissionais, inclusive pessoas com deficiências.

Os nove participantes desta pesquisa foram divididos em dois grupos: o primeiro constituído por quatro docentes do SENAC-MA e representados pelas letras A, B, C e D e, o segundo composto por cinco docentes do SENAI-MA, caracterizados por E, F, G, H, e I. A adoção de letras foi proposta para resguardar a identidade dos nove participantes em cumprimento ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados por eles.

Todos os 4 docentes do Senac eram do sexo masculino, o de maior idade tinha 56 anos, o de menor estava com 28 anos e a média de idade foi 39 anos, apenas dois tinham licenciatura em Ciências Sociais, a maioria possuía especialização

em Docência da Educação Profissional e nenhum tinha formação em educação especial a nível *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado). Os 5 docentes do Senai, também, eram todos do sexo masculino, com média de idade de 43,4 anos, e apenas um, dos 5 participantes, possuía duas graduações em licenciatura (Educação Profissional e Eletricidade), os demais, possuíam formação em tecnólogos ou formados em administração e, 100% deles não tinham formação em educação especial a nível *Lato Sensu* e nem formação em *Stricto Sensu*.

As entrevistas foram realizadas individualmente, de acordo com a conveniência dos docentes, em uma sala fechada e silenciosa nas próprias instituições. Iniciaram antes e foram finalizadas durante a pandemia por Coronavírus 2019, respeitando-se todos os protocolos de segurança emitidos pelos órgãos de saúde. Não houve limite de tempo para as entrevistas, sendo gravadas e transcritas integralmente para que fossem interpretadas com base na análise de conteúdo. O objetivo principal da análise de conteúdo pode ser sintetizado em manipulação das mensagens, tanto do seu conteúdo quanto da expressão desse conteúdo para colocar em evidência indicadores, que permitam inferir sobre outra realidade diferente da mensagem (Bardin, 1977).

A análise de conteúdo começa, geralmente, por uma leitura flutuante por meio do qual o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação de texto, estabelece várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias anotações até que comecem emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido – palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas, que são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto (Oliveira, Ens, Andrade & Muss, 2003).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

Esta seção discute, a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes, a formação continuada docente para a qualificação profissional de alunos ludovicenses com deficiência visual e/ou intelectual, por meio do processo de categorização (BARDIN, 1977). Para tanto, buscou-se analisar o objeto de estudo com base em referencial teórico e em pesquisas já realizadas.

Com base nas percepções dos docentes, que atuavam no ensino profissional nas instituições Senac e Senai em São Luís-MA, buscou-se organizar as informações coletadas por meio de agrupamentos em categorias temáticas. Desta forma,

analisou-se o segundo bloco de perguntas das entrevistas semiestruturadas com os participantes desta pesquisa, bloco esse intitulado de **“Formação Continuada Docente”**, seguindo o roteiro da entrevista semiestruturada.

Destaca-se que, o objetivo desta seção não se restringiu em apresentar as percepções dos participantes da pesquisa de forma acrítica, mas procurou refletir sobre seus discursos. Neste sentido, buscou-se identificar as unidades de sentido nas falas desses participantes, o que pensam para entender o contexto em que os discursos dos mesmos foram produzidos e quais os objetivos enfocados.

As questões das entrevistas semiestruturadas referiram-se ao processo de formação continuada dos docentes, atuantes em cursos de qualificação profissional voltados para alunos ludovicenses com deficiência visual e/ou intelectual, onde cada participante entrevistado, expressou suas opiniões acerca dessa formação continuada realizada para trabalhar na educação profissional com esse público, bem como sobre as facilidades e dificuldades encontradas nesse processo, dentre outras questões.

Para discutirmos o objetivo deste trabalho em torno dos pré-requisitos apontados pelos entrevistados para atuarem no ensino de alunos com deficiência, iremos iniciar a discussão a partir do resultado das primeiras perguntas realizadas durante a pesquisa para uma melhor compreensão dos dados.

Dando início as análises das questões, o primeiro questionamento da entrevista feita aos docentes, foi: **Você tem algum curso ou formação sobre Educação Especial e Inclusiva? Em caso positivo, qual é carga horária?** Sendo realizada com o propósito de verificar a formação específica nas áreas da educação especial e inclusiva para lecionar na qualificação de alunos com deficiência visual e/ou intelectual. As respostas dos entrevistados constam na tabela 1, na qual resultou na organização das seguintes categorias: Não possui curso, possui curso, cursos variados, treinamentos, formação inadequada docente.

**Tabela 1 - Percepções docentes sobre formação realizada nas áreas de educação especial e inclusiva.**

DOCENTES	CATEGORIAS	CARGA HORÁRIA	N	F
A, B, H e I	Não possuíam curso; Formação inadequada	-	4	45%
C,D,F,G	Treinamentos com cursos rápidos; Formação inadequada	40h, 230h	4	44%

DOCENTES	CATEGORIAS	CARGA HORÁRIA	N	F
E	Possuíam cursos variados. Formação inadequada docente	20h, 40h	1	11%

Fonte: Silva (2021)

Analisando a tabela 1, percebeu-se que dos docentes entrevistados, 4 (A, B H e I) não possuíam nenhum curso sobre Educação Especial e Inclusiva, correspondendo a 45% dos participantes. Essa realidade mostrou a formação inadequada de docentes atuantes em uma área da educação, que perpassa pela educação especial e deve ser um dos espaços para a efetivação da inclusão educacional de alunos com deficiência.

Em relação aos docentes com treinamentos ou cursos específicos sobre deficiência visual e/ou auditiva, docentes (C, D, F, G), cita-se que o professor F tinha curso em Braille e o G em Libras, tendo-se um total de 44% participantes também com uma formação inadequada, visto que, as formações citadas por esses participantes não contemplavam as necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Os docentes C e D tiveram treinamentos, que incluíam temas relacionados à inclusão, apresentando também uma formação inadequada.

O docente E, representando 11% dos participantes, foi o único com vários cursos na área de Educação Especial e Inclusiva. O mesmo possuía deficiência visual e sempre buscou formações para lecionar na educação profissional para alunos com deficiência. Disse, também, que a instituição ofereceu várias capacitações e fez vários cursos com carga horaria pequena entre 20h e 40h.

Fazendo uma busca na própria LDB de 1996, no Art. 59, inciso III, diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais, docentes capacitados ou especialistas, sendo os docentes especialistas com formação em nível médio ou superior e os docentes capacitados correspondem àqueles com formação continuada por meio de cursos.

Sobre essa formação continuada, essa Lei deixa claro ainda que, os espaços educacionais devem possuir profissionais da educação com conhecimentos e subsídios para a realização da inclusão de alunos com deficiência em sala de aula. Embora essa e outras Leis assegurem um ensino igualitário para as pessoas com deficiência, o que tem se observado com os resultados encontrados por meio desta pesquisa, é uma lacuna ainda existente na formação docentes para atuação com alunos que tenham deficiência.

Se nas instituições Senac e Senai há alunos com deficiência visual e/ou intelectual, e o espaço da sala de aula, segundo Mantoan (2011) é o termômetro para se medir as necessidades educacionais, as instituições devem buscar esse aprimoramento das práticas docentes para um ensino de qualidade a todos os alunos.

O ato de lecionar exige do professor docente uma aprendizagem constante, tanto para o aprendizado de algo novo ou dos próprios alunos (LISBOA, 2016). A autora pontuou, também, sobre uma realidade muito presente no campo da educação profissional, a qual representa uma área voltada ao saber técnico e à formação para o mercado de trabalho, requerendo do professor docente uma constante formação continuada pela diversidade de alunos e desafios tanto em sala de aula quanto para o próprio desenvolvimento da sociedade.

Na tabela 2 constam as categorias resultantes dos depoimentos dos docentes entrevistados, em relação à realização de cursos específicos na área de deficiência visual e/ou intelectual. Perguntou-se: **Você possui algum curso específico na área da deficiência visual e/ou intelectual? Em caso positivo, qual (is) e a carga horária?** Dessa maneira, as respostas dos entrevistados resultaram na organização de duas categorias: os que possuem curso (s) e os que não possuem curso (s), sendo as mesmas mostradas na tabela 2:

**Tabela 2 - Percepções docentes sobre cursos específicos nas áreas da deficiência visual e/ou intelectual.**

DOCENTES	CATEGORIAS	CURSO	CARGA HORÁRIA	N	F
A, B, C, D, G, H e I	Não possuíam curso(s)	-	-	7	79%
E e F	Possuíam curso(s)	Braille, Soroban	40, 60, 120h.	2	22%

Fonte: Silva (2021)

Os docentes entrevistados lecionavam para alunos com deficiência visual e/ou intelectual. Baseado nesse critério, os dados da tabela 2 tiveram a intenção de saber se esses docentes tinham conhecimentos específicos para trabalhar com as diversidades desses alunos. Percebeu-se, então, que os entrevistados A, B, C, D, G, H e I, de ambas as instituições e que representam 79% do total de docentes, não tinham cursos voltados para deficiência visual e/ou intelectual.

Os docentes E e F (22%) disseram ter esses cursos, sendo que o docente E possuía cursos de Braille e Soroban e o docente F só curso de Braille. Ressalta-se, ainda que, o docente E possuía deficiência visual e suas turmas eram direcionadas para alunos com essa deficiência. Entretanto, o mesmo também já teve alunos com todo tipo de deficiência e alunos sem deficiência. Apesar de ter tido contato com alunos com deficiência intelectual, o professor E disse não possuir nenhum curso específico para essa área. O docente E relatou o seguinte: ***“(...) a capacitação, geralmente, são orientações, ou pelos supervisores ou eu mesmo leio e o corpo a corpo”***. Esse docente, ainda, alegou que quando recebe aluno com uma deficiência, cujo conhecimento ele não possui, a “formação” é feita por meio de capacitação realizada pelos supervisores, no “corpo a corpo”, ou seja, na prática do dia a dia e o contato com o aluno, bem como a própria busca e interesse por materiais para ajudá-lo no seu trabalho em sala de aula.

Sobre essa temática, ressalta-se que, não basta apenas o saber experiencial (GAUTHIER, 1998). O professor precisa de conhecimentos que o permita trabalhar com segurança e dialogando com seus alunos. A formação continuada é uma extensão do trabalho docente, sendo necessário aprender a ensinar.

Não basta também, inserir os alunos fisicamente em sala de aula, é necessário modificá-la e torná-la receptiva às necessidades dos mesmos (MANZINI, 2006). O autor, também, esclareceu que se torna importante ajudar o docente a derrubar as barreiras existentes no ensino e aprendizagem dos alunos, preparando-o para ensinar com responsabilidade os excluídos do processo educacional, pois uma das reações comuns do docente diante de um aluno com deficiência, é não está preparado para trabalhar com esse aluno (MANZINI, 2006).

Como apontam os dados, muitos dos docentes, não tinham conhecimentos específicos para trabalhar melhor com o aluno que tivesse deficiência e, para Gauthier (1998), muitos dos professores docentes regem uma sala de aula, pautados em ideias preconcebidas e mantém o ensino numa espécie de cegueira conceitual em que basta ter alguns pré-requisitos como conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, experiência, ter cultura ou mesmo seguir a intuição.

Para o professor não basta um ofício sem saberes e os saberes não se esgotam em sua prática, é necessária a busca de conhecimentos para a complexidade real do ensino e a diversidade de alunos (GAUTHIER, 1988). Lecionar para alunos com deficiência, requer dos docentes, uma formação específica, atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas. É necessário que, a formação profissional

seja essencial e que acolha a todos os alunos sem preconceitos e reconhecendo seu desenvolvimento (MANTOAN, 2006).

A partir do que foi discutido nas duas primeiras perguntas e de se perceber que a maioria dos docentes não possuíam formação na área da educação inclusiva, analisaremos a questão principal que norteia este trabalho: **Quais os pré-requisitos para docentes atuarem na qualificação profissional de alunos com deficiências visual e/ou intelectual nessa instituição?** E o resultado para esse questionamento, encontra-se agrupado em categorias conforme mostra a tabela a seguir.

**Tabela 3 -** Percepções docentes sobre os pré-requisitos para atuarem na qualificação profissional de alunos com deficiências visual e/ou intelectual.

DOCENTES	CATEGORIAS	N	F
B, C, E, F, G, H, I	Nenhum	7	78%
A	Graduação, experiência	1	11%
D	Conhecimento prévio	1	11%

Fonte: Silva (2021)

A partir dos depoimentos dos docentes da educação profissional, percebeu-se que 78% deles, (B, C, E, F, G, H, I), disseram que não houve qualquer pré-requisito na seleção para atuarem na qualificação de alunos com deficiência visual e/ou intelectual, de acordo com as seguintes falas: **DOCENTE B:** *“Para o professor?! Não. A turma é fechada, e a gente vai”*. **DOCENTE C:** *“Não. A formação que eu tenho e por eu ser professor da casa e lá tinha o aluno com a deficiência, não teve nada específico e direcionado”*. Tem-se, ainda, a fala do seguinte docente:

*DOCENTE E: (...). Não tem. Nesse caso aí, não. Tem muito aí, já aconteceu vários professores que nunca trabalharam com deficiência, mas aquela turma foi aberta para aquele professor e se caso, aparecer pessoas com deficiência, fez a matrícula, aí ele vai saber, vai ter que procurar um meio, como muitos, às vezes, já vierem me procurar. (...).*

O professor F disse que não há pré-requisitos e que a instituição capacita. Dando continuidade sobre o questionamento feito aos docentes, o docente G afirmou que *“eles formam as turmas aleatórias e perguntam se o docente tem interesse em dá o curso”*. Acrescentou que na instituição há uma colaboradora exclusiva para

dá suporte pedagógico aos professores, que tivessem alunos com deficiência. Esse suporte é em relação a material, metodologia e qualquer dificuldade, que o professor venha a ter no processo ensino e aprendizagem em sala de aula. Destacar que, somente esse docente fez referência a essa profissional.

O docente I fez o seguinte comentário:

*DOCENTE I: Pra mim, não teve nenhum pré-requisito. Foi porque tinha quer ser. Era uma turma que tinha que ser atendida e como não tinha professor e eu estava sem turma nessa época, eles chegaram e disseram: olha professor, vai ficar com o senhor e tem que ficar com o senhor e pronto. É assim, foi imposta, não foi uma coisa estudada, não teve estratégia (...).*

A fala do docente I mostrou com uma certeza de detalhes que não há uma preocupação com ter ou não conhecimentos para atuar com alunos que precisam de um trabalho diferenciado. O atendimento da turma é, "imposto", como o próprio docente relatou, tendo de trabalhar em uma turma sem uma formação adequada.

Apenas 11%, (A), disse ser necessário ter graduação e experiência. O docente D, (11%), disse que o pré-requisito foi ter conhecimento prévio. Essas categorias serão melhor analisadas a partir das falas dos docentes a seguir.

*Graduação e experiência. Como é feito o seletivo e por ministrar aulas, tem avaliação constante dos docentes, pra gente sempre se manter dentro do perfil (DOCENTE A).*

*Na verdade, o pré-requisito, é ele ter conhecimento prévio sobre o que ele vai trabalhar e com quem ela vai trabalhar (DOCENTE D).*

A partir desses dados elencados pelos docentes B, C, E, F, G, H, I, notou-se que, as instituições não determinam pré-requisitos específicos para que esses profissionais lecionem em uma turma com alunos que tenham deficiência visual e/ou intelectual.

A graduação e experiência citados pelo docente A ou mesmo o conhecimento prévio mencionado pelo docente D, refletem o que já vem sendo discutindo ao longo desse trabalho sobre a necessidade da formação continuada para esses docentes, visto que muitos ingressantes nessa área da educação, tem formação técnica. Todavia, esses conhecimentos não são suficientes para os docentes atuarem na qualificação de pessoas com deficiência visual e/ou intelectual.

O autor Tardif (2014) deixou claro que a formação docente necessita ser repensada e que se deve considerar os saberes dos mesmos, bem como a realidade

dos seus trabalhos, fazendo um equilíbrio de saberes produzidos na universidade e a prática escolar.

Os docentes, ao passo que lecionam para alunos com deficiência, passam a construir os saberes experienciais citados por Tardiff (2014) e que Lisboa (2016), em suas considerações sobre esses saberes, fez uma observação sobre o desenvolvimento dos saberes experienciais, pois esses podem marcar a relação professor e aluno de forma positiva ou negativa, proporcionar, ainda, aprendizagens com experiências profissionais exitosas e problemáticas.

O autor Moura (2008) ao pontuar sobre a formação inicial do docente, além das questões didático-político-pedagógicas, a mesma deve incluir a discussão relativa à função social da EPT em geral e de cada instituição em particular, de forma que esses conhecimentos subsidiem o trabalho docente na educação profissional, além das discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência e a qualificação docente a esse público

Para Rodrigues (2016), a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional requer uma aproximação das ações docentes e a operacionalização das mesmas para que tais pessoas ingressem no mercado de trabalho. Ressaltou, ainda, sobre a atuação docente na educação profissional de alunos com deficiência, pois a formação continuada para a autora é uma premissa relevante para a atuação dos docentes nos cursos de qualificação profissional, bem como aspectos como a ética, as políticas públicas e as relações pedagógicas.

O docente da educação profissional, ao passo das análises feitas até o momento, apropria-se dos saberes docentes ao longo da trajetória de trabalho e como pontuou Lisboa (2016) sobre a análise dos saberes que os docentes vão se apropriando, a falta de um docente, com habilitação para educação especial não inviabiliza o processo de inclusão. Ressaltou, também, a partir das suas análises, um outro saber advindo da experiência na docência e da atitude do professor e o aluno com deficiência, o "saber agir" e esse, por sua vez, advém da experiência de vida dos docentes se constitui os saberes atitudinais.

Apesar da falta de pré-requisitos e de conhecimentos para a área da educação especial e inclusiva por parte dos docentes, a ausência deles não os impossibilitaram de desenvolver seu trabalho, não significa que a formação continuada não seja importante, pelo contrário, tais evidências mostram o quão importante se torna essa formação nesses espaços de aprendizagem profissional.

Segundo Costa (2016), ao falar sobre a necessidade de se formar para atuar especificamente na área da Educação profissional e técnica, a autora esclareceu que, essa formação não deve ser limitada somente a conhecimentos técnicos, pois essa formação deve ser integrada de forma que, tanto as disciplinas da formação geral, da Base Nacional Comum (BNC) e as da formação técnica sejam fundamentais para a formação do trabalhador.

Para Tardiff (2002) a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica, ou seja, utilizado como uma maneira de conceber a formação dos docentes em que os saberes antecedem a prática, formando assim, um repertório de conhecimentos prévios e que são aplicados na ação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Com base no objetivo de analisar os pré-requisitos dos docentes que atuam na qualificação de alunos com deficiência visual e /ou intelectual de instituições de ensino técnico e profissional, pode-se constatar que, compreender a formação continuada em instituições renomadas como o Senac e Senai, sob as percepções dos docentes atuantes no processo de qualificação de alunos com deficiência visual e/ou intelectual na educação profissional, foi um exercício de autorreflexão, em que teoria e prática se fizeram presentes, de forma que ambas não se dissociam, mas fazem-se necessárias para a compreensão deste fenômeno.

Sabendo que, em instituições como Senac e Senai, há uma demanda de alunos com deficiências, vários aspectos foram analisados e evidenciados por meio das entrevistas realizadas. Todavia, sobre a formação continuada docente para atuar na qualificação de alunos com deficiência visual e/ou intelectual, percebeu-se um número expressivo de docentes sem formação adequada para atender as especificidades dos alunos com essas deficiências, revelando o quanto se faz necessário e urgente mudar essa realidade. Percebeu-se, ainda, que os cursos apresentados por uma minoria docente não abrangiam as deficiências visual e/ou intelectual.

E sobre o objetivo principal deste trabalho, referentes ao pré-requisitos para que docentes trabalhem em turmas de qualificação de alunos com deficiência visual e/ou intelectual, observou-se a necessidade de uma formação específica, experiência ou mesmo, a capacitação do corpo docente para trabalharem com esses alunos, pois de acordo com os dados analisados, a maioria dos docentes não

tenham conhecimentos sobre deficiência visual e/ou intelectual e, apesar da defasagem na formação continuada e na falta dela, os docentes se mostraram proativos em buscar conhecimentos para ajudá-los em seu trabalho.

Todavia, esses pré-requisitos não são definidos pelas instituições, levando o docente, conforme já discutido anteriormente, à execução de práticas exitosas ou problemáticas. As deficiências visual e/ou intelectual têm especificidades que o docente precisa conhecer, para assim, desenvolver o planejamento de suas aulas, de metodologias e de recursos pedagógicos viáveis à mediação no ensino e aprendizagem dos alunos. Para tanto, há necessidade de embasamentos teóricos e práticos.

Ressalta-se ainda que, a formação continuada docente, o processo de inclusão e qualificação de alunos com deficiência nos espaços de educação profissional, não se trata de algo novo, ou mesmo simples. Para tanto, a formação continuada docente se faz necessária e urgente, posto que, esses profissionais anseiam realizar seu trabalho com segurança, aplicando práticas pedagógicas adequadas e com melhores condições teóricas, práticas, físicas e materiais.

Concluiu-se que as instituições pesquisadas precisam oferecer cursos direcionados aos docentes sobre Educação Inclusiva com ênfase na deficiência visual e/ou intelectual, com conteúdo teóricos e práticos, pois docentes são a ponte para a inclusão desses alunos e devem buscar trabalho colaborativo com os demais profissionais e instituições de qualificação profissional.

## **REFERÊNCIAS**

---

BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo** (L. A. Reta & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70. Recuperado em 25 de abril de 2020 de [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod\\_resource/content/1/BARDIN%2C%20L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa\\_%20edi%C3%A7%C3%B5es%2070%20225..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod_resource/content/1/BARDIN%2C%20L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa_%20edi%C3%A7%C3%B5es%2070%20225..pdf).

BRASIL. Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005. **Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências**. Recuperado de [http://www.planalt.ogov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm](http://www.planalt.ogov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm).

BRASIL. Parecer nº 11, de 9 de maio de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Disponível em <http://portal.>

[mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pceb%011-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb%011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 20.08.2023.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º 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/revalidacao-de-diplomas/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em 20.08.2023.

BRASIL, 1996. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

CHAHINI, T. H. C. (2010). **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil. 131 f.

COSTA, M. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba: Appris, 2016.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Editora da Unijuí, 1998.

HADDAD, S. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. *In:* RIBEIRO, V. M. (org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LISBÔA, M. E. R. **Ressignificação do ato de ensinar: saberes docentes na formação profissional de pessoas com deficiência.** 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas** (4a. ed.). Petrópolis: Vozes, 2011.

MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, v. 1, n.1, p. 23-38, jun. 2008.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, E. *et al.* **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Revista Diálogo Educacional, 4 (9), 11-27, 2003.

RODRIGUES, G. F. **Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes**: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores. 2017. 218 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, 14(40), 143-155, 2009. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 20.09.2020.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL [SENAC]. **Diretrizes da Educação Profissional do Senac**. Rio de Janeiro: Senac, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. (17a. ed.). Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.