

COMO RE(PENSAR) O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM PROFISSIONAL INCLUSIVO?

Thais Helena Pereira¹ e Ricardo Pini Caramit¹

1. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil;

RESUMO

O artigo é parte da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) - *Campus* Campo Grande. Tem o objetivo de trazer um diálogo entre Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Especial e Inclusiva, propondo uma forma de se (re)pensar o processo de construção dos profissionais que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio com estudantes com deficiência, por meio dos relatos de suas vivências a serem coletadas e reunidas em formato de crônicas. Para tanto, realizamos uma revisão de literatura sobre formação de professores para a EPT, formação profissional para a educação inclusiva e gêneros textuais/discursivos, mais especificamente concernente à crônica, a fim de alcançar a referida proposta. Conclui-se que a crônica é um espaço para se refletir acerca da construção profissional para a educação inclusiva, uma vez que carrega uma linguagem mais leve e despretensiosa e um tom mais coloquial que humaniza e alcança os mais variados públicos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Profissional e Tecnológica e Crônica.

ABSTRACT

This article is part of the Professional Master in Professional and Technological Education research of the Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) - *Campus* Campo Grande. It aims to bring a dialogue between Teacher Training for Professional and Technological Education with Special and Inclusive Education, proposing a way to (re)think the process of construction of the professionals who work at the Technical Education of High School Level with students with disabilities, through the reports of each one's experience to be collected and gathered in a chronicle format. Therefore, we did a literature review about teacher training for EPT, professional training for Inclusive Education and textual/discursive genres, more specifically concerning to the chronicle, in order to achieve the proposal. We reached that the chronicle is a possible space to reflect on the professional construction for Inclusive Education, since it carries a lighter and unpretentious language and a more colloquial tone that humanizes and achieves the most varied audiences.

Keywords: Inclusive Education, Professional and Technological Education and Chronicle.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é pauta de inúmeros debates e pesquisas e vem acompanhando a trajetória formativa de muitos educadores/educandos há alguns anos. Independente de novas visões que surgem (como o Decreto n. 10.502/2020), várias legislações foram fundamentais nesse caminho, destaca-se, entretanto, uma: a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que defende o direito de todos os estudantes estarem juntos sem discriminação dentro do ensino regular (BRASIL, 2008b).

A partir dessa perspectiva, a Educação Especial, deve integrar a proposta pedagógica de todas as instituições escolares, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, recentes na realidade do país, são instituições de educação básica, superior e profissional e especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, qualificando-os, portanto, como espaço da Educação Especial (BRASIL, 2008a, 2008b).

No entanto, de forma geral, estudos indicam que a inclusão educacional ainda é vista como um desafio para os professores, existe uma carência na formação docente, especialmente no que diz respeito à Educação Especial e Inclusiva, e há uma desarticulação entre os professores e a equipe do NAPNE, principal área de atuação da Educação Inclusiva nos institutos (HONNEF, 2013; DALL'ALBA, 2016; FORTES, 2017; GOMES, 2019).

Diante dessa situação, o presente artigo traz parte da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMS - *Campus* Campo Grande, a qual tem o intuito de produzir um material literário para o fomento da Educação Especial e Inclusiva, bem como sensibilização e conscientização dos servidores acerca desta temática.

Quanto aos objetivos deste artigo, pretendemos dialogar com a questão da formação de professores para a EPT e com a Educação Especial e Inclusiva, propondo uma maneira de se (re)pensar o processo de construção dos profissionais, isto é, o processo formativo que não acontece simplesmente com uma graduação, e sim como um longo percurso que é realizado todos os dias. A fim de alcançar tais objetivos, realizamos uma revisão de literatura sobre a formação de professores para a EPT, a formação profissional para a Educação Especial e Inclusiva e os gêneros textuais/discursivos, mais especificamente concernente à crônica, na intenção de alcançar a proposta acima descrita.

Esclarecemos que, embora o termo Educação Inclusiva seja um conceito bastante amplo, temos o propósito, enquanto recorte, de tratar sobre as vivências profissionais com a inclusão de estudantes atendidos pelos Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Esses estudantes abarcam o público-alvo da Educação Especial (deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação), bem como outros transtornos de aprendizagem (discalculia, dislexia, dislalia, etc.) (BRASIL, 2008b; IFMS, 2016). Ademais, utilizaremos a expressão “estudantes com deficiência” para nos referirmos a todo esse público.

Assim, para demonstrar que as crônicas podem servir como um espaço profícuo para debater sobre as questões inclusivas, estruturamos este artigo em 3 seções, sendo esta a primeira delas. A segunda trata sobre a revisão de literatura e está dividida em 3 subseções: a primeira trata da formação de professores para a EPT; a segunda, da formação para a inclusão de estudantes com deficiência na EPT; e a terceira, sobre uma proposta de se (re)pensar o processo de construção dos profissionais a partir da coleta dos relatos de suas vivências a serem reunidas em formato de crônicas, cujo intuito é sensibilizar e conscientizar os servidores da instituição, fomentando a Educação Especial e Inclusiva no IFMS. Finalmente, a terceira e última seção que traz as considerações finais deste trabalho.

2. REVISÃO DE LITERATURA

O processo de inclusão escolar requer uma revisão de todos os mecanismos que erigem uma instituição de ensino, passando pelas questões de acesso, permanência, pleno desenvolvimento da pessoa e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assim como Oliveira (2014) pontua, os estudantes têm o objetivo não só de obterem uma certificação profissional, mas estão num processo contínuo de descoberta, de afirmação e de constituição da sua própria identidade; portanto, é de fundamental importância que a instituição escolar ajude nessa construção, não sendo a única responsável por sanar todos os problemas e inquietudes, mas constituindo-se espaço de indeterminações, de contradições, bem como propiciador de um crescimento mais integral, participativo e humano dos sujeitos.

Ademais, para que o IFMS, bem como todas as instituições de ensino, ajudem nessa construção do sujeito aluno, é preciso caminhar não só no sentido dos estudantes como abordou muito bem Oliveira (2014), mas pensar que docentes e demais profissionais da

Rede também estão em constante construção, em permanente processo de busca, e, desse modo, o espaço institucional se torna, da mesma forma, local dessas mesmas indeterminações e contradições, favorecedor do próprio crescimento integral, tendo em vista uma formação que também abarque a perspectiva inclusiva.

2.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPT

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conhecida por ofertar a EPT, é formada por um conjunto de instituições de ensino, cujas origens remontam ao início do século passado, e hoje estão dispersas em todo o território nacional. Sua reestruturação acontece em 2008, marco na história da Educação Profissional no Brasil, com a promulgação da Lei n. 11.892, em que se instituiu a Rede e criou-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir dos CEFETs, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas Federais. Dessa forma, atualmente existem 38 Institutos Federais, 2 CEFETs, o Colégio Pedro II e 22 escolas técnicas vinculadas a universidades federais, os quais integram essa Rede e oferecem cursos de qualificação, técnicos, superiores de tecnologia, engenharias, licenciaturas, programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ou Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2008a).

Com relação a esse último, foco desse artigo, há, desde os anos 80 e 90, um debate significativo, segundo aponta Oliveira (2014), em torno de como aproximar o mundo do trabalho e a sala de aula, com o objetivo de garantir uma formação mais integral do aluno nessa etapa de ensino, ou seja, um modelo de formação para o trabalho que busque a articulação entre teoria e prática, entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante.

Um dos pontos a serem considerados para esse debate diz respeito à formação dos profissionais. De acordo com o Projeto 914BRZ1142.3 CNE/UNESCO, cujo objetivo era elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Brasil possuía, no ano de 2013, 91% desses docentes com Ensino Superior, o que atendia ao disposto no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (SOFFNER, 2013).

No entanto, Soffner (2013) aponta que não se pode dizer o mesmo com relação ao que é estabelecido no Art. 40 da Resolução CNE/CEB n. 6/2012, o qual define que o docente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ter, além da formação em nível superior, uma formação pedagógica; no Brasil, 54,50% dos professores atuantes no Ensino Médio Integrado não tinham, de acordo com dados do CENSO de 2012, nenhuma formação

nesse sentido. Ademais, a mesma Resolução trata do prazo para o cumprimento dessa formação pedagógica aos docentes em efetivo exercício da profissão que se encerra no ano de 2020.

É um número bastante expressivo que configura, inclusive, conforme Fortes (2017), na questão da incompreensão docente acerca do inacabamento da própria formação. Em tese de doutorado, a pesquisadora realizou um curso de formação para os professores e constatou que os participantes que lecionavam para o Ensino Médio Integrado não haviam participado de formação continuada antes da referida proposta e observa que, como todo e qualquer profissional, o docente necessita estar se aperfeiçoando, se aprimorando sempre a fim de melhor atender às demandas educacionais. Ainda, de acordo com Paula Júnior (2012), aperfeiçoar-se é requerimento natural da profissão docente e quem não se aprimora jamais consegue se desenvolver.

Nesse sentido, a própria LDBEN, no art. 67, traz que os sistemas de ensino têm o dever de valorizar os profissionais da educação assegurando-lhes, dentre vários aspectos, o aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado ao estudo e planejamento. Entretanto, o que se nota é que tais aspectos muitas vezes não são cumpridos, posto que nem todas as instituições de ensino promovem esse aprimoramento profissional (PAULA JÚNIOR, 2012).

Paula Júnior (2012) ainda ressalta que a referida legislação por si só não irá resolver todos os problemas educacionais, mas aponta caminhos que podem levar à uma nova fase da Educação. Já Saviani (2009) enxerga a precariedade das políticas formativas, posto que as recorrentes mudanças não conseguiram estabelecer um padrão mínimo e consistente para preparar o docente no enfrentamento dos problemas da educação escolar no Brasil.

Fora as questões legislativas, é claro que o professor também tem um papel muito relevante nesse sentido – ele precisa querer e buscar seu desenvolvimento – mas outros elementos são igualmente relevantes e podem favorecer a formação profissional: a atuação da direção e coordenação, a organização do trabalho e o clima institucionais, a disponibilidade de recursos e materiais e a presença e participação familiar (ANDRÉ, 2010).

Assim, se todos os elementos humanos estiverem interligados em um diálogo constante – e conseqüentemente dispostos a atender aos requisitos legislativos (como disposto na Resolução n. 6/2012) – significa dizer que podem estar empenhados em trazer novos olhares e saberes para o ensino, empenhados em atender às demandas institucionais, bem como às suas próprias demandas e anseios individuais. Aliás, ainda que

a Resolução esteja voltada para os docentes, a ligação entre todos os servidores que atuam nos institutos é essencial.

Nesse sentido, mais do que falar em formação continuada, faz-se necessário uma formação pensada em uma perspectiva de “aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (ANDRÉ, 2010), isto é, que os profissionais possam continuamente aprender e aprender a refletir sobre a própria prática, além de as formações propostas serem de fato voltadas para o dia a dia de quem lida com a educação.

Apesar de pensarmos em formação continuada quando falamos em aprendizado ao longo da vida – e que, geralmente, essa noção está imbricada com cursos/capacitações/especializações – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada apontam no Art. 16 uma concepção mais abrangente:

formação continuada compreende **dimensões coletivas**, organizacionais e profissionais, bem como o **repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores**, e envolve **atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas**, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a **reflexão sobre a prática educacional** e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Dessa forma, é preciso tornar essas várias dimensões da formação continuada mais efetivas e compreendidas, mais presentes no cotidiano escolar e que abarquem não apenas o professor, mas todos os que estão envolvidos com a educação. Em uma instituição que pertence à Rede Federal, por exemplo, há muitos profissionais diretamente ligados à educação que não são docentes e, muitas vezes, há um distanciamento entre os diversos cargos e funções.

Mas, e como formar um docente para a EPT? Esse é outro aspecto extremamente relevante, pois o professor “ainda é formado numa perspectiva muito conservadora e realmente isto dificulta as relações no interior das instituições, até mesmo para a construção destes currículos de uma maneira mais dinâmica, mais integral” (MONTEIRO; PEREIRA, 2006). Então, como trazer conceitos como formação integral, omnilateral, formar para o mundo do trabalho e, inclusive, abordar a educação inclusiva, se a maioria dos docentes de hoje se construíram em uma visão que não essa? Como tornar isso mais prático com a situação e o sistema que temos hoje?

O caminho é o diálogo, o refletir continuamente sobre a prática (buscando sempre novas formas de se melhorar a qualidade do ensino), reconhecendo, acima de tudo, que a trajetória formativa não acaba no momento inicial, e que muitas vezes a formação inicial não vai dar conta mesmo de toda a diversidade que existe; sendo assim, a formação como aprendizado e desenvolvimento ao longo da vida, é fator primordial para que os profissionais da área da educação atuem de maneira a tornar o ensino e o aprendizado mais eficazes. É preciso, ter sempre em mente que o saber docente é múltiplo, que o preparar-se profissionalmente não termina ao final de um curso de graduação, nem após especializações (a nível *lato* ou *stricto*) e formações continuadas, mas sim como um contínuo processo de construção que dura uma vida toda (RODRIGUES, 2006; ANDRÉ, 2010; BRASIL, 2015).

2.2. A FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EPT

A questão da formação docente para uma educação inclusiva ganha corpo e legitimidade a partir dos anos 90, primeiramente, com a Declaração de Salamanca, de 1994, e em seguida com outros documentos que vêm para reforçar a busca pela inclusão de todos os educandos nas classes regulares, bem como a capacitação profissional dos envolvidos (BRASIL, 1996a, 1996b, 2008b, 2015). Essa temática também permeia várias pesquisas, sendo evidente e necessário que a formação pedagógica seja ponto de reflexão de pedagogos, psicólogos, pais e/ou responsáveis, estudantes, professores e, claro, do próprio âmbito legislativo.

Saviani (2009) considera que a Educação Especial, modalidade de ensino que perpassa à Educação Profissional a fim de tornar o espaço institucional inclusivo, é contemplada em várias legislações, no entanto, no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial há ainda uma lacuna. Na visão do mesmo autor o local onde essa formação específica poderia ser contemplada seria o curso de Pedagogia e a referência à Educação Especial é claramente secundária nas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso.

Outros estudos observaram uma formação bastante fragmentada no que se refere à modalidade de Educação Especial na formação inicial (PIMENTEL, 2012; PEREIRA; GUIMARÃES, 2019). Ademais, pesquisas realizadas nos cursos de licenciaturas de universidades e institutos federais no Brasil, detectaram a quantidade mínima de disciplinas e carga horária que abordam o processo de inclusão escolar, não sendo, portanto, suficientes

tendo em vista a formação inicial do docente (HONNEF, 2013; FORTES, 2017; GOMES, 2019; PEREIRA; GUIMARÃES, 2019)

Nesse viés, a formação inicial é de grande importância, pois é o local que familiarizará o futuro docente com a noção de possíveis situações que podem surgir, tendo em vista o aumento de alunos com deficiência nas escolas regulares (RODRIGUES, 2006). Entretanto, como já foi abordado na subseção anterior, apenas uma formação inicial, não é o suficiente; faz-se necessário o pensar em formação profissional ao longo da vida e o que se observa, por exemplo, é que poucos professores dos institutos federais têm a temática da Educação Especial e Inclusiva nas formações continuadas (FORTES, 2017).

Outro aspecto interessante ao se abordar a questão da formação profissional para a inclusão de estudantes com deficiência e com o intuito de se criar um ambiente escolar de fato inclusivo, é, dentre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa em que haja a parceria entre profissionais da Educação Especial e os especializados (ZERBATO; MENDES, 2018). Essa parceria, esse diálogo, que no caso da presente pesquisa está centrado entre os docentes e profissionais do NAPNE, é o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, por exemplo, que trazem a proposta de se repensar o processo pedagógico, bem como os saberes e valores, a partir de uma dimensão coletiva (BRASIL, 2008b).

Nesse sentido, um dos primeiros passos que se pode tomar ao pensar esse tipo de formação é dando voz ao professor (ANDRÉ, 2010; CARLOU, 2014), a fim de “conhecer melhor o seu fazer docente”, pois a ideia é “descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos” (ANDRÉ, 2010) e, conseqüentemente, reverberar em práticas inclusivas. Ressaltamos que não apenas dar voz aos professores, mas a todos os sujeitos.

Assim, com base no diálogo com os profissionais que lidam com a inclusão de estudantes com deficiência do IFMS, na reflexão sobre suas próprias práticas e dando voz a eles, pretendemos rememorar suas vivências a fim de se re(pensar) o processo de construção de um profissional inclusivo.

2.3. (RE)PENSANDO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM PROFISSIONAL INCLUSIVO

Para “dar a voz aos docentes” utilizaremos de entrevista semiestruturada individual, via *software* de videoconferência *Hangouts Meet*, com professores e equipe do NAPNE que

estão envolvidos com estudantes com deficiência. O roteiro de entrevista abarca questões mais subjetivas e propiciadoras de reflexão, posto que retomam, dentre vários assuntos, acontecimentos experienciados; sentimentos que perpassaram determinadas situações; dificuldades, dúvidas e angústias que certo momento trouxe; conquistas alcançadas frente aos desafios cotidianos, enfim, vivências concernentes ao tema da pesquisa.

A partir, então, desses diálogos com os profissionais do IFMS e apreensão sobre suas vivências, construiremos um produto educacional elaborado com base na noção de gênero – “tipos de enunciados relativamente estáveis”, que possuem como característica “um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo” – pois os seres humanos falam e escrevem sempre por meio deles no interior de uma certa esfera de atividade (escola, igreja, política, amizade, trabalho, etc.) (FIORIN, 2006).

Dentre os diversos gêneros existentes, escolhemos a crônica que, dentre as características apontadas por Fiorin (2006), tem como conteúdo temático, ou seja, o domínio de sentido de que um gênero se ocupa, as questões do cotidiano; como construção composicional, isto é, a maneira de se organizar o texto, uma estrutura pouco complexa; já o estilo se refere à seleção de meios linguísticos, o qual, no gênero em destaque, traz uma linguagem entre o formal e o informal, com um estilo mais simples, divertido e breve, em um misto de discurso jornalístico e literário (CRUZ; COSTA-HÜBES, 2016).

A crônica, nas palavras de Antônio Cândido, é um gênero que “pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas” (1992). Ela seria, então, uma alternativa para se (re)pensar as vivências daqueles que trabalham com a inclusão de estudantes com deficiência a fim de se refletir sobre a formação (ou por que não?), a construção de um profissional inclusivo. E, por que, a crônica?

Onde cabem as pequenas coisas do cotidiano? Como registrar a história nossa de cada dia, não necessariamente a História? Como tornar o eterno instantâneo? Como captar a conversa fiada, os pequenos sentimentos, as coisinhas, nossas ou alheias? (BENDER, 1993).

Segundo a autora, o espaço para todos esses questionamentos é a crônica, que carrega em seu bojo o humor, a leveza e o tom coloquial. Ademais, conforme Simon (2007), ela lida com a linguagem sob um novo ponto de vista, mais criativo, e sua intenção é fazer um apelo à reflexão, a uma maneira diferente de conhecer e de pensar. Sua matéria-prima é a própria vida, aliás, “a vida como ela é ou não é, as aventuras e desventuras do cotidiano, as notícias de hoje, de ontem, (...) ou mesmo aquelas que nunca foram notícias.” (BENDER, 1993). Ainda, para a autora, não existe restrições de temas para a crônica, sendo

Por meio de assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, [que] ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza (CANDIDO, 1992).

É no sentido de sensibilizar, de mostrar a humanidade dos participantes frente aos desafios de uma Educação Inclusiva, que o uso do dela se justifica. Ainda, a crônica se reveste de um caráter híbrido:

É arte, mas também é jornalismo; é literatura, mas também é comentário dos acontecimentos cotidianos recentes; é espaço de reflexão ou de exposições líricas, mas está cercada, por todos os lados, de informação. Além disso tudo, dirige-se a um público muito amplo, com perfis diferenciados (SIMON, 2007).

Dessa forma, por meio das entrevistas realizadas com os servidores do instituto, pretendemos trazer o depoimento deles de um modo mais vivo, profundo e criativo – sem deixar de informar – de modo a alcançar a diversidade de interesses dos profissionais do IFMS.

Para Simon (2007), “Trazer as entrevistas como motes para as crônicas revela-se, portanto, um ótimo recurso para ilustrar este desassossego do escritor” e, no campo da pesquisa, para revelar o embate que se passa diante dos pesquisadores. Assim, as entrevistas serão, então, fonte de assunto para as crônicas. Entrevistar, de acordo com o mesmo autor, é “extrair de pessoas informações relevantes para veiculá-las a um determinado público que tenha interesse naquelas novidades ou nas opiniões dos entrevistados”.

A intenção, então, é que as entrevistas, primeiramente, façam com que os participantes tenham a possibilidade de refletir sobre a Educação Inclusiva, construindo conceitos e conhecimento sobre a própria prática, sempre partindo de suas concepções, angústias e dúvidas; e como perspectiva secundária, que o produto gerado, com base nas entrevistas, seja difundido a um público interessado no tema, ou que porventura se sente inseguro frente a situações cotidianas da sala de aula, ou que busca novos saberes para enfrentar os desafios diários, ou, ainda, como recurso a ser utilizado em formações ou grupos de estudos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma a responder à pergunta que dá nome a este artigo – Como re(pensar) o processo de construção de um profissional inclusivo? – é necessário, antes de mais nada, dar voz aos profissionais da educação envolvidos com a inclusão de alunos com deficiência, compreender o que passam, e como sentem, a fim de pensar sobre suas vivências.

Em um segundo momento, as crônicas surgirão justamente como um espaço para se refletir acerca da construção desse profissional para a Educação Inclusiva, uma vez que carregam uma linguagem mais leve e despretensiosa e um tom mais coloquial que humaniza e alcança os mais variados públicos. Dessa forma seu uso no IFMS está relacionado a sensibilizar e a conscientizar os profissionais, bem como fomentar a educação inclusiva.

Por fim, destacamos que para esta pesquisa que está em desenvolvimento, o recorte foi a inclusão de estudantes com deficiência, sendo que o objeto são os profissionais envolvidos nessa temática. Entretanto, ressaltamos a necessidade de que esses mesmos sujeitos participantes deem voz aos estudantes, buscando compreender deles qual a melhor forma que eles aprendem, afinal, como falar deles, sem eles?

4. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, p. 6-18, 2010.

BENDER, F.C. **Teoria**. In: BENDER, F.C.; LAURITO, I. B. Crônica: história, teoria e prática. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 05/07/2020.

BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 22/05/2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996a. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 30/10/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 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/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 16/07/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**: Princípios, Política e Prática em Educação Especial, 1996b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 20/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

CANDIDO, A. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

CARLOU, A. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**. (Dissertação) Mestrado em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CRUZ, S.A.C.; COSTA-HÜBES, T.C. Gênero discursivo crônica: aspectos temático, estilístico e composicional nas práticas escolares. **Revista Travessias**, v. 10, n. 3, p. 25-40, 2016.

DALL'ALBA, J. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM - Campus Manaus Zona Leste**. (Dissertação) Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016.

FIORIN, J.L. **Os gêneros do discurso**. In: FIORIN, J.L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006. p. 60-76.

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 de aluno com deficiência visual**. (Tese) Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

GOMES, A.B. **Professores de Química no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual: formação e prática**. (Dissertação) Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado: a relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio e Tecnológico**. (Dissertação) Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

IFMS. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. **Resolução n. 26**, de 15 de abril de 2016b. Aprova o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2016. Disponível em <<https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/regulamento-do-nucleo-necessidades-especificas-resolucao-026-de-15-04-2016.pdf>>. Acesso em 05/12/2019.

MONTEIRO, C.D.B.; PEREIRA, L.A.C. **Palestra**. In: INEP. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

OLIVEIRA, R. **Introdução**. In: OLIVEIRA, R. Globalização e as reformas do ensino médio e da educação profissional nos anos 90. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

PAULA JÚNIOR, F.V. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, n. 1, p. 1-20, 2012.

PEREIRA, C.A.R.; GUIMARÃES, S.A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 574-586, 2019.

PIMENTEL, S.C. **Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos**. In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva**. In: RODRIGUES, D. Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.143-155, 2009.

SIMON, L.C.S. A arte de responder: crônicas sobre entrevistas. **Revista Trama**, v. 3, n. 5, p. 111-125, 2007.

SOFFNER, R. **Projeto 914BRZ1142.3 CNE/UNESCO “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade”** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE/UNESCO, 2013.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.