

# A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA ANTICAPACITISTA

*Ana Paula Santos de Melo Fiori\**

*Glycia Guimarães Souza Mendes\*\**

**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo analisar, de forma crítico-reflexiva, os processos que se mostram implicados na formação do professor, tendo em vista a materialização de práticas educativas inclusiva-anticapacitistas no contexto da EPT. Para essa finalidade, a metodologia empregada subsidiou-se em uma abordagem qualitativa; recorrendo, para tanto, a pesquisa bibliográfica, por meio de estudos e produções de autores que tratam sobre a educação especial inclusiva e a formação de professores na EPT, sempre de modo a articular a discussão destas temáticas com o capacitismo. Como resultado da análise realizada, compreende-se a necessidade de instituir políticas públicas voltadas à formação docente, numa perspectiva anticapacitista na EPT, a fim de ressignificar a condição da deficiência, a partir de um enfoque despatologizante do indivíduo afetado pela lesão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial-inclusiva. Política pública. Formação docente na EPT. Capacitismo.

## TEACHER EDUCATION IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: THE PERSPECTIVE OF ANTIABLEISM SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

**ABSTRACT:** This study aims to analyze, in a critical-reflective way, the processes that are implicated in teacher education, with a view to the materialization of inclusive-anti-ableism educational practices in the context of EPT. For this purpose, the methodology used was based on a qualitative approach; to this end, resorting to bibliographical research, through studies and productions of authors who deal with inclusive special education and teacher education in EPT, always in order to articulate the discussion of these themes with ableism. As a result of the analysis carried out, it is understood the need to institute public policies aimed at teacher education, from an anti-ableism perspective in EPT, in order to give new meaning to the condition of disability, from a depathologizing approach to the individual affected by the injury.

**KEYWORDS:** Inclusive-special education. Public policy. Teacher education at EPT. Ableism.

---

\* Doutora em Ciências (IQB/UFAL). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT – Campus Benedito Bentes), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal). Pesquisadora nas áreas de ensino, nanotecnologias, educação e tecnologias e ciências ambientais. E-mail: [ana.fiori@ifal.edu.br](mailto:ana.fiori@ifal.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3172-0639>.

\*\* Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT – Campus Benedito Bentes), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal). E-mail: [glycia.souza@ifal.edu.br](mailto:glycia.souza@ifal.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-5405-5508>.

## Introdução

As necessidades advindas da relação do ser humano com a natureza objetivou, ao longo da história, a materialização de novas maneiras de ensinar e aprender. No conjunto dessas transformações, outras demandas, motivadas pelos saberes da prática e pelo senso comum, mobilizaram os sujeitos docentes e discentes, por meio da curiosidade e da necessidade de participarem e atuarem na dinâmica de construção social. Neste sentido, os saberes docentes foram sendo ressignificados e, assim, novas práticas educativas passaram a vigorar no cenário educacional. Um exemplo disso são as instituições de educação profissional e tecnológica (EPT), cujas práticas, hodiernamente, conforme o documento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (doravante Documento Base - EMI), devem ser subsidiadas pelo trabalho como princípio educativo (Brasil, 2007).

Tendo em seu alicerce propositivo à educação em caráter integral – em articulação com o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (Brasil, 2007) – as práticas educativas desenvolvidas nos Institutos Federais podem contribuir para a construção de uma proposta política contra-hegemônica de educação, no sentido prioritário da emancipação humana. Neste sentido, a formação docente anticapacitista pode representar essa proposta, em contraposição a uma educação subserviente à reprodução e à manutenção do sistema de divisão e hierarquização de classes sociais, próprio do modo capitalista de produção (Harvey, 2006).

O modo de produção capitalista tem como principal característica potencializar a desigualdade social a fim de garantir a manutenção da hegemonia da classe dominante, por meio da legitimação e reprodução da exploração das classes subalternas que, dentre estas, destacam-se as pessoas com deficiência. Estes sujeitos são vilipendiados mediante práticas sociais objetivadas por meio de discursos, símbolos, representações, comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias que, muitas vezes, retiram-lhes o direito do usufruto à própria vida, tanto no que diz respeito à biogenicidade do corpo, quanto em relação a uma vida humana e diligente. Tais práticas, sendo manifestadas de modo consciente ou inconscientemente, voluntária ou involuntariamente, atendem nominalmente, hoje, pela denominação de capacitismo (Campbell, 2009; Vendramin, 2019).

A primazia de uma discussão anticapacitista na EPT, justifica-se em razão da necessidade de se reconhecer a condição da diferença – que é inerente a todo e qualquer ser humano –, e se ratifica pelos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência, em ocupar as mais diversas esferas de atuação social, desde postos de trabalhos, vagas em instituições de ensino escolar, bem como agenciar a sua própria vida social e afetiva. Por isso, a EPT também passa a se constituir enquanto *locus* desse debate, precisamente no âmbito da formação docente continuada, como forma de possibilitar a ampliação da democratização do acesso e da permanência desses sujeitos nos cursos técnicos ofertados por essa modalidade de ensino.

No contexto da EPT, as pesquisas sobre a formação de professores para a inclusão educacional de pessoas com deficiência ainda apresentam pouca expressividade (Magalhães, Castaman e Vieira, 2020). É desse modo que Ferreira, Gesser, Böck e Leandro. (2023) enunciam ser primordial a necessidade de

novas investigações, a fim de respaldar práticas educativas anticapacitistas no campo da formação docente. Isto, faz-se essencial na tentativa de vislumbrar possibilidades de uma materialidade em que os processos de ensino, métodos e currículos na EPT sejam, de fato, acessíveis a toda variabilidade humana.

Com base no exposto, este estudo buscou analisar, de forma crítico-reflexiva, os processos que se mostram implicados na formação do professor, tendo em vista a materialização de práticas educativas inclusiva-anticapacitistas no contexto da EPT. Para tanto, esse estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, pautada em pesquisas bibliográficas (Gil, 2002), realizada a partir de textos de livros e artigos científicos. Segundo Gil (2002), a vantagem em se utilizar a pesquisa do tipo bibliográfica refere-se ao fato de possibilitar ao pesquisador um conhecimento mais profundo e ampliado acerca dos conhecimentos científicos produzidos historicamente, tanto no passado quanto na atualidade, acerca de um dado conjunto de fenômenos. Desse modo, a análise e a discussão empreendidas neste estudo teórico orientaram-se com base nas seguintes temáticas: formação de professores (Cardoso, 2012; Freire, 1996; Júnior, 2012; Nóvoa, 2017; Saviani, 2009, 2013; Souza e Rodrigues, 2017; Tardif, 2014), e nos estudos da deficiência e do capacitismo (Campbell, 2008; Diniz, 2007; Ferreira, Gesser e Böck, 2022; Ivanovich e Gesser, 2020; Mello, 2016, 2019, 2020; Vigotski, 2009, 2010, entre outros).

Logo, considerando os referenciais teóricos em questão, este artigo esboça em linhas gerais alguns aspectos da formação continuada de professores e suas particularidades, tendo como escopo uma acepção anticapacitista do trabalho docente na EPT. Considerou-se a análise sobre a temática em pauta, a partir de três seções: a) A pessoa com deficiência e a formação docente na EPT; b) Formação docente anticapacitista: considerações para a EPT; e c) Fundamentos para a prática docente anticapacitista na EPT.

## **A Pessoa com Deficiência e a Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica**

A educação profissional, conforme Souza e Rodrigues (2017), apresenta uma história de mais de um século de exclusão da pessoa com deficiência. No início do século XX, devido a uma preocupação higienista dos governos da época, não era permitida a matrícula de pessoas com deficiências físicas na Escola Normal de Artes e Ofício Venceslau Brás, criada por meio do Decreto nº 1880, de 11 de agosto de 1917, no Rio de Janeiro, como apontam os mesmos autores. O objetivo dessa instituição era formar professores que fossem capazes de qualificar trabalhadores estritamente técnicos – unilaterais – subordinados à lógica produtiva do regime capitalista.

Ainda de acordo com os autores supracitados, a finalidade ao qual se destinava a escola Venceslau Brás torna evidente o seu caráter segregacionista, que decorre de uma concepção utilitarista do trabalhador. Nesse contexto, já é possível observar a dicotomização dos tipos humanos em capazes e funcionais ou incapazes e inúteis; o que já é suficiente para podermos constatar a discriminação e o preconceito em relação à pessoa com deficiência. Isto é, o capacitismo e sua constituição estrutural

(Campbell, 2009; Mello, 2016) implicada no trajeto da educação profissional desde os seus primórdios em território brasileiro. Como evidência, conforme Souza e Rodrigues (2017), podemos citar o fato de que os professores da educação profissional foram preparados, historicamente, para a reprodução de um modelo de educação dualizada em classes sociais.

O capacitismo pode ser definido enquanto um sistema de opressão depreciativo do corpo com deficiência, em razão do afastamento deste corpo do padrão social normativo que julga o humano inerente apenas a um tipo corpóreo, cuja capacidade física e intelectual esteja incluída nos parâmetros da normalidade (Campbell, 2008, 2009). As relações capacitistas existem somente mediante a visibilidade do binarismo entre o normal e o patológico. Ou seja, o sujeito normado encontra-se na dependência do outro eu, deficiente. Assim, o corpo *desordenado, incivil, abjeto e deficiente* faz-se necessário ao restabelecimento da *verdade* que identifica corpos, de preferência, justificados pelas faculdades da autonomia, da beleza e da certeza normativa, sustentadas pelo ideário da branquitude e da hetero-cis-normatividade – hierarquias de opressão originárias do capitalismo neoliberal moderno – que constituem o *layout* da corponormatividade (Gesser, Block e Mello, 2020).

A ênfase à palavra *corpo*, de acordo com a acepção teórico-epistemológica adotada neste texto – que busca fundamentação no materialismo histórico-dialético –, diz respeito à síntese dos aspectos biológicos, históricos, políticos, sociais e culturais que produzem as características particulares, no âmbito das estruturas psicofísicas, de todos os indivíduos (Furtado, 2015; Furtado *et. al.*, 2022; Pessoa, 2019). Assim, o *corpo deficiente*, também entendido enquanto síntese desses aspectos, passa a se constituir como centro de visualidade e interesse das práticas capacitistas; justamente por se caracterizar como elemento central da corponormatividade, cuja materialidade expressa-se na latente imposição de submissão deste corpo às normas, à disciplina e à regulação pelo modo socioeconômico de produção capitalista (Campbell, 2008; Pessoa, 2019).

Além do ideário corpo normativo da sociedade capitalista, anteriormente mencionado, as outras questões sociopolíticas envolvidas – a exemplo da forte influência de governos militares da época (Souza e Rodrigues, 2017) – também trouxeram sérias consequências para o processo de formação de professores. Isto, por sua vez, acentuou a característica da dicotomia entre classes sociais, sempre presente desde as primeiras ações governamentais, por volta do início do século XX, destinadas à formação profissional de professores.

Segundo Souza e Rodrigues (2017), os cursos para esses profissionais eram emergenciais e, portanto, aligeirados, visando prioritariamente o atendimento e à manutenção dos interesses do mercado de trabalho. A ênfase desses cursos consistia no domínio dos conhecimentos técnico-específicos da disciplina ou área de atuação profissional, em detrimento das questões didático-pedagógicas, consideradas por Saviani (2009) essenciais à orientação do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a ação de ensinar que, aliás é o cerne da prática docente.

Essa caracterização sociopolítica da formação de professores foi, e ainda é, fortemente

influenciada pela constituição ontológica da sociedade capitalista que, de acordo com Mello (2019), funda-se em uma matriz estrutural capacitista. A consequência mais imediata a qual se pode apontar, refere-se à dualidade estrutural bastante acentuada, atualmente; em consequência de uma realidade social contraditória que favorece, simultaneamente, a materialização de noções polares: a ampliação da participação da pessoa com deficiência em várias instâncias sociais – entre elas a educação –, como também o óbice que restringe ou impede o acesso e o exercício dos seus direitos fundamentais. Sem desconsiderar a relevância da implicação dos demais fenômenos e relações constituintes da dualidade estrutural operante na realidade social capacitista, pondera-se, nesta discussão, a referência da corponormatividade, que, com base na lógica socioeconômica vigente, separa os *corpos úteis* dos *inúteis*.

Campbell (2008) afirma que a corponormatividade encontra amparo no sistema capitalista, o qual classifica as pessoas, segundo critérios estéticos e de funcionalidade, em corpos servíveis à acumulação de riqueza e em corpos improdutivos, por se desviarem do padrão social normativo. Neste último caso, tem-se as pessoas com deficiência, cujos corpos ininteligíveis ocupam a posição de maior destaque da estrutura capacitista (Campbell, 2009; Mello, 2020). Por isso, arriscamo-nos a dizer que as pessoas com deficiência são constituídas, ontologicamente, mediante reiterados processos de exclusão social, que se atualizam na medida das contradições capitalistas.

Desse modo, a baliza imposta pelo sistema capitalista ao trabalhador – que assinala uma trajetória histórica de ensino escolar massificado e segmentado – acaba operando de modo exponencial à pessoa com deficiência, uma vez que esta, ao longo da história, não pôde, tampouco, devido à corponormatividade, sujeitar-se à condição alienante e desumana de mercantilização do único bem que dispõe o trabalhador na sociedade capitalista: a sua força de trabalho.

Esses condicionantes sociais constituíram uma história de espoliação de anos de direitos à pessoa com deficiência, impedindo ou prejudicando, até os dias atuais, a participação ativa desses sujeitos na sociedade. Assim, o capacitismo foi se estruturando, sociopolítica e historicamente, mediante ideias, concepções, teorias, crenças, valores, discursos e atitudes (Campbell, 2008), as quais foram objetivadas mediante barreiras sociais diversas que expressam, entre tantas violências naturalizadas, a recusa quanto ao reconhecimento e à alteridade constitutiva do ser humano, nas mais diversas esferas de atuação social. O resultado disso é a desumanização, mediante o isolamento social, que mantém as pessoas com deficiência à margem dos processos civilizatórios (Ivanovich e Gesser, 2020).

Todas as questões até aqui mencionadas, acentuam os desafios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para as pessoas com deficiência, nos institutos federais. Nesse âmbito, outro importante desafio, também merecedor de ênfase, refere-se ao quadro docente constitutivo dessas instituições. Segundo Souza e Rodrigues (2017), o corpo docente que atua na EPT é constituído por profissionais licenciados, além de bacharéis e tecnólogos; o que indica a necessidade de uma formação específica para a EPT, haja vista a diversidade do coletivo de profissionais que atuam como docentes nos vários cursos integrantes das diferentes modalidades de ensino ofertadas pelos institutos federais.

Não obstante, mesmo para aqueles profissionais licenciados que, em tese, foram preparados para atuar no exercício do magistério, a EPT também representa um desafio. Isto porque, dificilmente os currículos dos cursos de licenciatura abordam questões que articulam as discussões relativas ao trabalho à EPT (Souza, 2022). Além disso, convém ressaltar o registro histórico da formação docente na EPT, caracterizado por programas frágeis e emergenciais que, dessa forma, não conseguiram articular, de maneira sistemática, proporcional e consistente, os conhecimentos da área técnica com os da área propedêutica.

A respeito da formação de professores para a modalidade de ensino da educação especial, Saviani (2009) menciona que nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia (Resolução CNE/CP1, de 2006) esta modalidade aparece como um apêndice de pouca importância, figurando como atividade complementar, de interesse opcional, apenas para efeito de conclusão dos estudos. Tal fato, é apenas mais um aspecto da estrutura social dual que aprofunda e atualiza a desigualdade educacional da pessoa com deficiência no ambiente institucional da escola, inclusive nos institutos federais.

Uma vez consideradas todas as particularidades acima apresentadas no que concerne ao quadro docente da EPT, constata-se a necessidade de um processo de formação continuada pautada na ótica da *omnilateralidade*; isto é, que considere o ser humano em sua integralidade física, mental, cultural, política e científica-tecnológica (Mazzotti, 2001; Ciavatta, 2014). A partir desse princípio teórico-filosófico, os professores começarão, então, a compreender a perspectiva anticapacitista como também necessária à sua formação profissional. Assim, a esses docentes será facultada a possibilidade de construir juízos mais críticos, no viés contrário à *deficientização* (Campbell, 2009) das capacidades humanas, prefigurando os objetivos de suas práticas educativas no sentido do desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes (com e sem deficiência).

O breve exame sociopolítico e histórico exposto até o momento, faz-se estritamente necessário à concepção dos elementos pressupostos a uma análise crítico-reflexiva à formação docente anticapacitista, a ser empreendida adiante.

### **Formação Docente Anticapacitista: Considerações para a Educação Profissional e Tecnológica**

A promulgação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 – que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino –, possibilitou que mais pessoas com deficiência tivessem acesso à EPT. Tal fato, de acordo com Magalhães, Castaman e Vieira (2020), representa novos desafios à formação de professores.

Apesar da instituição de novas diretrizes para a EPT, a exemplo do compromisso com a formação humana integral e o trabalho como princípio educativo, estes profissionais herdaram as bases históricas de uma formação condicionada à manutenção e à reprodução de um ensino técnico descompromissado com uma formação *omnilateral* –, e agora veem-se diante da responsabilidade de trabalhar, também, com um grupo de indivíduos, historicamente negligenciado: o das pessoas com deficiência.

A ampliação do acesso das pessoas com deficiência à EPT, de fato, tem suscitado importantes e sérias discussões que precisam, urgentemente, serem levadas ao nível dos debates escolares para o planejamento educacional no sentido de (re)orientar a prática educativa realizada pelos professores no contexto da EPT. Ferreira, Gesser e Böck (2022) mencionam a necessidade de um trabalho pedagógico inclusivo, por meio de currículos flexíveis, que contemplem atividades e avaliações condizentes com as especificidades de todos os estudantes envolvidos no ato educativo, reconhecendo, desta maneira, as particularidades dos sujeitos aprendizes.

Ferreira, Gesser, Böck e Leandro (2023) corroboram a ideia de que é preciso reconhecer e acolher a diferença humana, nos processos de organização e sistematização das atividades escolares, de modo a se construir um currículo acessível, capaz de possibilitar oportunidades de participação ativa da pessoa com deficiência para além das condições situacionais proporcionadas pelos momentos em sala de aula, também nos mais diversos espaços sociais da escola.

A formação docente, desse modo, precisa estar alicerçada na compreensão da deficiência enquanto construção social, ou seja, como processualidade que reconhece o seu caráter complexo e multidimensional, cuja visão não pode se perder dos fenômenos políticos, sociais e culturais, que constituíram e ainda constituem historicamente a condição da deficiência. Isso nos fornece pressupostos relevantes sobre a importância de o professor apreender a deficiência em articulação com as demais interseccionalidades de raça, gênero e classe (Moreira, *et al.*, 2022), as quais atualizam e potencializam modos de opressão capacitista.

Por isso, a formação de professores para a educação especial-inclusiva, na perspectiva anticapacitista, precisa ser pensada com base em objetivos e habilidades específicas, tendo em vista uma estrutura organizacional alusiva às singularidades e particularidades da pessoa com deficiência no contexto da EPT. Essa estrutura deve consubstanciar os elementos necessários a apoiar uma formação docente colimada a combater a lógica capacitista. Para tanto, reitera-se a necessidade de rever práticas educativas tradicionais e conservadoras, no sentido do currículo e dos métodos de ensino desenvolvidos na EPT. Quanto a esse propósito, Pinto (2011) considera premente refletir e discutir as relações constituídas no âmbito da instituição escolar, a exemplo do trabalho docente e pedagógico, da organização dos tempos e espaços escolares, além de outros aspectos e relações condicionados e legitimados pela cultura escolar dominante.

No contexto das demandas mencionadas pelo autor acima, percebe-se que a formação docente na EPT necessita de consistência teórico-prática, de modo a articular dialeticamente os conhecimentos técnicos e os didático-pedagógicos à processualidade histórica, política, econômica e social, conformativa da realidade capacitista (Magalhães, Castamann e Vieira, 2020). O constructo basilar desse processo formativo deve ser orientado pela *práxis*, tendo o estudante como a principal referência para uma prática educativa inclusiva-anticapacitista.

Dessa maneira, o professor da EPT terá possibilidades de superar a deficiência enquanto

perspectiva do déficit, da falta e da patologização do corpo afetado pela lesão, tomados em referência ao modelo normocêntrico de beleza, capacidade e funcionalidade, determinados socialmente (Campbell, 2008). Nesses termos, superar a deficiência, significa desconstruí-la enquanto atributo de origem exclusivamente biomédica, logo de competência irrevogável de profissionais do campo da saúde (Guerra, 2021). Isto implica administrar a deficiência como um conceito social e político, que desemboca como expressão da desigualdade social, de forma a visibilizar a categoria da deficiência como um sistema de opressão social – imposto pelo sistema político, econômico e social capitalista (Diniz, 2007; Guerra, 2021).

Destarte, compreender a deficiência, por meio de um redirecionar do olhar docente, que se afaste da visão do *inesperado*, do *acidental*, possibilita o reconhecimento da diferença, não somente quanto ao estudante com deficiência, mas em relação a todos. Isto permite que as demandas das pessoas com deficiência sejam reconhecidas como uma necessidade de justiça social. É assim que a perspectiva anticapacitista pode se equalizar com o objetivo perseguido pela EPT: a formação humana centrada no ideal da *omnilateralidade*, mediante a superação das exigências de cunho meramente mercadológico (Brasil, 2007).

Uma formação integral capaz de contemplar todos os aspectos constitutivos das diferentes dimensões da vida humana – trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Frigotto, 2007) – somente será possível mediante um projeto de educação pautada numa formação que objetive a *omnilateralidade*. Para tanto, a formação docente também necessita partir desse viés formativo. Isto é, os docentes precisam se apropriar dos conhecimentos estruturantes da sociedade e do mundo em geral, ou seja, da cultura elaborada pelas gerações precedentes, das experiências contingenciais e dos conhecimentos dos sujeitos singulares, particulares e dos outros agentes envolvidos no ato educativo.

Partindo desse fundamento, reafirma-se a necessidade de se trabalhar por uma formação docente em que o estudante com deficiência seja reconhecido como um sujeito ativo, social e histórico, isto é, também como um protagonista na prática educativa realizada pelo professor. Logo, expressa-se como imprescindível o respeito do docente quanto aos conhecimentos prévios, trazidos pelos discentes, a fim de que se compreenda a participação destes na história que originou o contexto sócio-histórico, político e cultural no qual se acham inseridos, hoje, tanto o professor quanto os seus estudantes (Freire, 1996; Vigotski, 2010).

O respeito aos conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes, do seu cotidiano familiar e da sua vida na comunidade onde reside, demanda considerar as singularidades e particularidades dos sujeitos discentes, operadas em razão de uma processualidade sócio-histórica, política e cultural com os fenômenos constitutivos do contexto macrossocial capitalista. Todas essas relações condicionam o pensar, o sentir e o agir docente, constituindo o seu foro pessoal e profissional, nas mais diversas situações de sua vida, inclusive no seu desempenho profissional na escola. Nesse sentido, a ênfase ao meio social constitutivo do indivíduo, como o ponto de partida da prática educativa docente é primordial. A realidade



do estudante deve ser a motivação precípua dos processos formativos voltados à prática docente; na direção do inteligir, de conhecer o meio social local, regional e nacional, para assim desafiar o estudante, condicionando-o ao pensar crítico, por meio da reflexão e da dialogicidade (Freire, 1996).

Dessa forma, o professor precisa captar a experiência da deficiência para além do imediato, isto é, em suas nuances, no não dito, no não observável. Ele deve conhecer a realidade do estudante com deficiência e as suas particularidades; para assim, operar no caminho da desnaturalização da deficiência, passando a olhá-la enquanto prática social de uma sociedade que legitimou a desumanização da pessoa com deficiência. Somente, desse modo, será possível a materialização e a efetivação de um trabalho docente consciente da necessidade de desincrustar o ambiente institucional da escola de práticas capacitistas.

A formação continuada docente ancorada na realidade do estudante, possibilita um pensar crítico-reflexivo, propiciando que o docente se torne um pesquisador da realidade social, ao qual ele e os estudantes estão envolvidos. Conhecer a deficiência nos seus fundamentos históricos e ontológicos é estritamente necessário para que o docente compreenda a pessoa com deficiência para além de um corpo *frágil e defeituoso*. Com isso, o professor terá subsídios a fim de repensar a deficiência, ressignificando-a, na direção de uma mudança qualitativa, rejeitando, conforme enuncia Freire (1996), quaisquer formas de preconceitos e discriminações.

O trabalho docente é dinâmico. Portanto, a formação docente também deve ser encarada em sua complexidade e dinamicidade, pois os saberes que a constitui são plurais (Tardif, 2014). Por isso, deve ser contextualizada e planejada conforme as particularidades do entorno social ao qual se encontram envolvidos os estudantes. Conforme Freire (1996), isso exige do docente a aceitação do novo, e o novo impõe riscos. A assunção de riscos por parte do docente exige a adoção de uma postura crítica, de uma atitude frente aos conflitos que são tão inerentes a uma sociedade constituída pela desigualdade social. Assim, tal postura docente, preconizada por Freire, também se faz necessária para superar os desafios impostos pelo sistema da corponormatividade, que concebe os indivíduos com base no parâmetro binarista utilidade/incapacidade, regulando os corpos dos sujeitos na sociedade capitalista.

Sendo assim, compreende-se que o ato de ensinar impõe riscos ao docente, durante o seu processo formativo, que continua a ocorrer, no âmbito da instituição escolar, com o exercício da profissão docente. Como um desses riscos, Freire (1996) cita a falta de *humildade*, que conduz o docente a dotar de absoluta suas convicções, sem considerar outras formas de pensar, valorar, ser e existir, julgadas por nós, como estranhas ou diferentes da nossa cultura. Precisamente, é essa ausência do cultivo à *humildade* que leva certos docentes a um *status* intelectual e comportamental de superioridade em relação aos seus estudantes: aos ditos *inferiores*. Neste contexto relacional, quais seriam as expectativas no que dizem respeito aos estudantes com deficiência? Certamente, não seriam melhores, consideradas na sua relação com os estudantes sem deficiência.

Na estrutura societária capitalista, a díade superioridade e inferioridade, expressamente

antagônica, materializa-se socialmente por meio do domínio de uma pessoa sobre a outra, de uma classe social sobre a outra, ou ainda de uma cultura em prejuízo de outra. Nessa relação dialética, os sujeitos estabelecidos num patamar *superior* conseguem acessar e usufruir de determinados benefícios, serviços e privilégios; em contrapartida, aos *inferiores* são incutidas ideias de responsabilização e culpabilização por seus *fracassos pessoais*. Tal relação, marcada pela dicotomia entre dois grupos diametralmente constituídos, tem como pressuposto a homogeneização dos seres humanos – imposição instituída pela corponormatividade.

A corponormatividade nos condiciona justamente à experiência do estranhamento que leva os indivíduos normados à rejeição daquilo que é tido como diferente – no caso dessa discussão, referimo-nos aos corpos das pessoas com deficiência. Dessa forma, como o docente também é formado na perspectiva da corponormatividade (Campbell, 2008; Souza e Rodrigues, 2017), a objetivação do seu trabalho na escola, tende, cada vez mais, a se manter ou a se aproximar desse paradigma hegemônico, e assim, dos limites que resistem ao desrespeito e ao desprezo à leitura de mundo (Freire, 1996) construída pelos estudantes. Isso dificulta a experiência da construção do conhecimento por parte dos discentes e do próprio docente, na perspectiva de um inteligir crítico de superação da realidade capacitista, em detrimento do pensamento corponormativo, internalizado pelo senso comum, acerca da condição da deficiência. Sugere-se assim, como vital à integralidade do processo ensino-aprendizagem, que esses conhecimentos sejam construídos, não sobre os sujeitos aprendizes, mas com estes, em meio à infinidade dos processos interativos mediados por todos eles, no contexto escolar.

Nessa ótica, salienta-se que, além dos conhecimentos específicos da área de atuação profissional docente, a sua formação deve estar centrada na apropriação dos conhecimentos sócio-históricos, políticos e culturais que constituíram o processo formativo do professor da educação profissional, desde os primórdios (início do século XX) até os dias atuais; assim como da constituição social da deficiência, em suas dimensões universais e particulares. Tais aspectos são indispensáveis à mediação das condições necessárias ao saber crítico e autônomo, capaz de orientar práticas anticapacitistas na EPT.

A urgência em se conjugar todos os conhecimentos acima elencados na formação do docente atuante na EPT, faz-se necessária uma vez que o processo educativo se constitui em uma materialidade social historicamente determinada e concreta (Tonet, 2005). Materialidade esta, na qual os seres humanos se afirmam, por meio de sua atividade concreta – trabalho –, transformando assim a realidade objetiva e a si próprios. Tal processo, é o que Konder (1992), denomina de práxis. Em outras palavras: remete à condição fundante do ser humano, a sua processualidade, a certeza de sua incompletude, de sua constante transformação (Freire, 1996; Rego, 2014). Por sua vez, isso situa o professor em um ensinar-aprender crítico, implicado na participação do docente e do estudante numa experiência total, política e ideológica em que a seriedade e o rigor epistemológico e metodológico são elementos cruciais à orientação formativa do ser humano para além de seus condicionantes sociais.

Assim, há de se pressupor a necessária demanda por um pensar, também crítico, acerca da

deficiência que, na definição apontada por Guerra (2021), refere-se a um modelo de construção social e política, em que o ideário neoliberal globalizante, na concepção capitalista de produção, age reprimindo os sujeitos destoantes da norma, selecionando e hierarquizando os corpos mediante os princípios da produtividade e da meritocracia. Dito de outra forma: a deficiência é conceituada tendo por base o parâmetro da normalidade, ou seja, a classe dominante define a condição de deficiência, prescrevendo aos sujeitos com impedimentos psicofísicos – leiam-se pessoas com deficiência – a experiência da subalternidade.

Também, como parte essencial do processo de formação continuada docente, salienta-se a importância da escuta legítima como relevante à prática educativa (Freire, 1996), como aquela que abre espaço ao diálogo com o estudante, às suas expressões e gestos, às suas diferenças, sejam elas físicas ou comportamentais. Desse modo, o professor mostra-se aberto a conhecer os contornos sociais, políticos, emocionais e culturais dos estudantes. É por meio dessa escuta ativa e afetiva que o docente, dialeticamente – no decurso do seu processo formativo na escola, que também é profissional –, vai aprendendo a lidar com os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Pois, a afetividade, segundo o mesmo autor, mantém uma relação indissociável com a cognoscibilidade.

Com vistas à afetividade, faz-se necessário salientar o que Júnior (2012) destaca acerca do sentido etimológico da palavra professor: *magister* como aquele que está sempre em formação, sempre vias de aprender. Porém, esse significado assumiu outra conotação, sendo interpretado de maneira equivocada, durante muito tempo, com a ideia de superioridade do professor em relação aos seus estudantes. Tal dualidade pode ser considerada uma evidência do capacitismo e de sua constituição estrutural, implicada na formação docente. Isto, por sua vez, trouxe consequências negativas ao processo de ensino-aprendizagem. No caso dos estudantes com deficiência, infere-se que o fenômeno da atividade professoral superior, como aquela que detém o saber, relaciona-se intimamente à elevação exponencial das dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos, no contexto escolar; as quais também são mediadas pelas condições sócio-históricas, políticas e culturais de séculos de subalternização destes sujeitos na sociedade capitalista.

A reconstrução das diretrizes para as relações escolares a partir do modelo social da deficiência apresenta-se indispensável à formação de uma racionalidade anticapacitista na EPT que compreenda a pessoa com deficiência enquanto condição de ser e estar no mundo. Nesse sentido, vislumbra-se uma nova cultura escolar como possibilidade para fins de superar a estigmatização da deficiência, resultado das comparações e constituições de corpos, de acordo com uma concepção naturalizante, pautada no binômio normalidade e desvio. Esta concepção binária, encontra sua base de sustentação no paradigma biomédico e em suas relações de patologização e medicalização das variações corporais e comportamentais, as quais incidem nas atividades realizadas pelas instituições escolares, contribuindo para a legitimação dos processos de exclusão, não somente de estudantes com deficiência, como também de todos os sujeitos que divergem do padrão psicofísico normado pela sociedade do capital (Ivanovich e

Gesser, 2020).

Desta maneira, depreende-se que as condições acima apontadas são cruciais à ampliação das oportunidades de aprendizagem aos estudantes com deficiência, numa concepção anticapacitista. Isto, certamente, implica na direção de uma perspectiva consubstanciada no trabalho como princípio educativo, como ação capaz de potencializar o desenvolvimento humano. Este, por sua vez, será a referência pressuposta primordial à viabilização das condições materiais concretas necessárias à formação integral ou *omnidimensional* destes estudantes – no sentido marxista – conforme reiterado por Mazzotti (2001), de uma educação intelectual, ginástica ou tecnológica.

Assim, compreende-se que a estrutura social que concebeu a deficiência como hoje a identificamos, no sentido biológico, sob o paradigma patologizante, constitui uma razão extremamente plausível por que se deve eleger a formação continuada de professores, na perspectiva das práticas educativas anticapacitistas, com a máxima primazia, tornando-a um dos eixos centrais de um projeto de desenvolvimento da educação especial-inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica.

### **Fundamentos para a Prática Docente Anticapacitista na Educação Profissional e Tecnológica**

A necessidade de um processo ensino-aprendizagem, pautado numa prática educativa desenvolvida pela interação e dialogicidade entre docentes e discentes, é fundamental enquanto ato pedagógico capaz de produzir, em cada estudante singular, a humanidade histórica, constituída coletivamente pela sociedade.

Como se percebe a função da educação ultrapassa as fronteiras da produção e da disseminação do conhecimento. Segundo Tonet (2005), sua função abrange também à elaboração de concepções, valores, discursos, hábitos, atitudes e comportamentos, que constituem o arranjo cultural da sociedade, forjado também pela participação de cada docente atuante na esfera educacional. Tais ideias, costumes, atitudes e práticas quando mediadas pela deficiência, performam o fenômeno do capacitismo, já anteriormente explicitado (Campbell, 2008). Nesses termos, afirma-se, por conseguinte, o papel da educação como indispensável à transformação da realidade capacitista da EPT, no horizonte da efetivação de práticas educativas emancipadoras e, portanto, anticapacitistas; pois, de acordo com Gesser, Block e Mello (2020), a perspectiva anticapacitista é emancipatória em sua gênese.

Assim, compreende-se que o trabalho docente, materializado em práticas educativas emancipadoras, logo anticapacitistas se dá, conforme enuncia Saviani (2013) e Tonet (2005) por meio da apropriação do que há de mais desenvolvido em termos do patrimônio acumulado sócio-historicamente ao longo da humanidade (Saviani, 2013). A importância desse arcabouço teórico reside na sua relação dialógica com a realidade material concreta, de modo a potencializar as mudanças sociais necessárias à superação da realidade de exploração e alienação a qual, de diferentes modos, encontram-se introjetados os nossos estudantes, também da EPT. É dessa maneira, em conjunto com as demais esferas de atuação social, que a prática educativa, mediada pelo trabalho docente e discente contribui, dialeticamente, para a

ressignificação da consciência dos estudantes e professores, a partir das relações concretas estabelecidas entre estes e o meio social (Freire, 1996).

Freire (1996) e Pinto (2011) afirmam que a consciência humana se forma a partir das relações concretas mediadas pelo trabalho. Desse modo, há que se considerar o papel fundamental da educação escolar nesse processo de formação da subjetividade humana. E nesse cenário, o professor da EPT, que pauta seu trabalho na perspectiva de uma inclusão anticapacitista, tem relevante participação.

Não obstante à demanda pela institucionalização de uma cultura escolar anticapacitista – que também deve se fazer presente na EPT –, não se pode esquecer das dificuldades enfrentadas pelo docente no contexto escolar que, ao longo dos anos, se tornaram mais complexas, de acordo com as exigências do atual regime capitalista. Pois, a formação educacional integral foi estreitada, pela ideologia neoliberal, em direção à *aprendizagem ao longo da vida*, caracterizada por conhecimentos genéricos e abrangentes, os quais são tidos como fundamentais à estruturação das subjetividades flexíveis, do trabalhador multitarefa, indispensável para atuar frente a dinamicidade e inconsistência do mercado flexível (Harvey, 2006; Kuenzer e Grabowski, 2016).

Pinto (2011) ressalta que a fragmentação curricular passa a se constituir como um aspecto central ao trabalho na atual sociedade neoliberal. Nesse sentido, Kuenzer e Grabowski (2016) afirmam que houve um deslocamento da educação para a qualificação em favor da polarização das competências, necessária às demandas do novo sistema produtivo, cada vez mais dualizado. É com uma educação centrada no desenvolvimento das competências, que o professor multitarefa deve estar apto a trabalhar, com agilidade e criatividade, sempre resiliente às exigências formativas de trabalhadores fadados ao aumento da produtividade econômica.

Além das condições de valorização profissional da carreira docente (aumentos salariais e políticas públicas para investimentos na formação inicial e continuada), o professor, na sua condição de trabalhador resiliente às múltiplas atividades, necessita, portanto, de condições materiais adequadas ao exercício da docência; tanto no quesito infraestrutura física (laboratórios, bibliotecas, refeitórios, tecnologias digitais da informação e comunicação, entre outros), quanto no que diz respeito a profissionais especializados no trabalho de apoio e cuidado aos estudantes com deficiência – condições estritamente necessárias a uma prática educativa inclusiva-anticapacitista. Tais condições, na maioria das vezes, ou se encontram ausentes ou, parcialmente, presentes nas escolas.

Ainda que as condições mencionadas acima também estejam presentes nas instituições de EPT, é possível verificar que estas apresentam melhor estrutura, quando comparadas às demais instituições públicas de ensino; isso, devido à:

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) para apoio e coordenação de atividades atreladas à inclusão dos estudantes com necessidades específicas (Magalhães, Castaman e Vieira, 2020, p. 184).

Contudo, apesar dos aspectos positivos quando à estrutura da EPT, no que diz respeito ao processo de inclusão da pessoa com deficiência, várias mudanças de ordem objetivas e subjetivas ainda se fazem necessárias nessa modalidade de ensino, a fim de tornar os espaços escolares inclusivos.

Essa breve contextualização, acerca das condições que implicam no trabalho docente, é válida no esforço de ponderar as dificuldades dessa profissão no cenário socioeconômico capitalista contemporâneo, assim como os desafios sociais enfrentados pelos profissionais docentes na perspectiva de práticas pedagógicas anticapacitistas no cenário da EPT. Deste modo, dados os entraves sociais relacionados ao exercício profissional da atividade docente, e a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem (Zabala, 1998), há de se considerar alguns saberes fundamentais ao docente na EPT.

Conforme Cardoso (2012) os saberes docentes na EPT apresentam-se classificados em: saberes relativos ao ensinar (capacidade de motivar, acolher, tornar a aula atrativa, relacionar os conhecimentos, entre outros); saberes relativos ao ser e ao agir (ter postura política crítica, ser paciente, persistente, respeitoso e compreensivo); saberes relativos às finalidades da ação educativa (vontade em ensinar e aprender, compromisso com a formação humana e com sua própria formação); saberes relativos à área técnica e ao mundo do trabalho (vivência na área profissional de atuação específica, conhecimento da realidade socioeconômica do mundo do trabalho, aproximando essas experiências formativas e profissionais dos estudantes no contexto de sala de aula). Além destes saberes, Ferreira, Gesser, Böck e Leandro (2023) acrescentam outros conhecimentos relativos ao trabalho do professor, no contexto da educação especial inclusiva: os estudos críticos da deficiência e suas interseccionalidades.

Os estudos críticos da deficiência constituem o alicerce conceitual da perspectiva anticapacitista (*ibid.*). Referem-se à construção da deficiência que adota como fulcro orientador o modelo social, a partir de uma concepção que perpassa a dimensão biológica do sujeito, na diretiva de suas condições psicológicas e sociais, dando relevo aos processos da sociabilidade que condicionam a deficiência como categoria geradora de desigualdades e, ao mesmo tempo, também de resistências, no campo contextual da sociedade capitalista neoliberal. Na esteira desses conhecimentos, inclui-se ainda o conceito de corponormatividade e, por conseguinte, as análises e debates acerca do capacitismo (Campbell, 2008, 2009; Gesser, Block e Mello, 2020).

Os saberes docentes anunciados pelos autores supracitados enfatizam a importância de planejar a prática educativa na EPT, partindo das necessidades dos estudantes, entre elas, as relações constituídas no mundo do trabalho. Essa aproximação com a realidade social permitirá ao professor um contato mais íntimo com as singularidades e particularidades dos sujeitos discentes, oportunizando interações capazes de redirecionar o olhar e o sentir docente em relação ao estudante com deficiência. Esse ponto de partida, tendo a realidade como foco, é validado por Freire (1996), quando este reitera a relação indicotomizável docência-discência como basilar à prática educativa crítica. Desse modo, tem-se aqui o subsídio medular para que o docente desenvolva práticas educativas inclusiva-anticapacitistas.

Com base em Freire (1996) e no próprio Documento Base - EMI (Brasil, 2007), pode-se inferir

que, tendo em vista a prática docente inclusiva-anticapacitista, a pesquisa é de suma relevância na elaboração de novos saberes e mediações nos contextos escolares da EPT. Segundo a perspectiva freiriana, a pesquisa visa a solução e a melhoria dos conflitos sociais vigentes na escola. O professor, uma vez imerso no universo do pesquisar, passa a ser afetado pela realidade do estudante, elevando a sua criticidade. Em consequência, o docente passa a acolher o seu aluno, atentando melhor para as particularidades deste, por desenvolver uma compreensão mais acurada acerca da realidade circundante. Nessa relação, ambos os sujeitos, docente e discentes – ativos no processo educativo – educam-se, de modo que o professor é considerado como o par mais competente, por conduzir o processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1996; Vigotski, 2009, 2010). Disso, infere-se que o compartilhamento de experiências e vivências se faz indispensável à aprendizagem de novos métodos e práticas de ensino e, dialeticamente, de outras formas de aprender, para que, assim se possa conhecer e intervir dinamicamente, no mundo em que vivemos.

Com base em Nóvoa (2017) e Tardif (2014), compreende-se que a experiência individual e coletiva do professor é que vai configurando a sua composição pedagógica - algo que lhe é totalmente inerente e particular: “Não existem professores iguais”, afirma Nóvoa (2017). Os investimentos teórico-práticos, que cada um vai empreendendo em sua formação, constitui a sua densidade pessoal e cultural e, por fim, também caracteriza a sua prática educativa.

A prática educativa realizada pelo docente com os estudantes no contexto escolar – em articulação com os saberes da teoria – é uma excelente oportunidade para os docentes desenvolverem saberes relativos ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência; constituindo assim, parte indispensável dessa densidade pessoal e cultural que, por sua vez, constituirá a identidade pedagógica do professor.

Sendo assim, a apreensão da produção material objetiva e subjetiva – nos campos históricos, sociais, políticos, simbólicos e culturais (Saviani, 2013) –, por parte do professor, torna-se fundamental no intuito de compreender quais mediações conceberam, tanto o professor quanto os estudantes (com ou sem deficiência) a partir de uma realidade social e estrutural capacitista. Esses conhecimentos – articulados com a formação inicial e os saberes experienciais do docente, construídos na relação com estudantes (Tardif, 2014; Júnior, 2012) – são basilares para transformar a prática educativa docente no caminho inverso à corponormatividade. A partir daí, o professor terá perspectivas de perceber para além da aparência do fenômeno social da deficiência, no sentido de superar a sua imediaticidade biológica que condiciona as atitudes e comportamentos humanos à supervalorização das capacidades do corpo, mediante a uma estética física e funcional conformativa à hegemonia vigente. Eis aqui a necessidade explicitada que justifica a urgência de uma prática docente anticapacitista na EPT, com a finalidade de transpor perspectivas normativas de ensino-aprendizagem fundamentadas no modelo biomédico, que normaliza os corpos das pessoas com deficiência em função de um critério expressamente patologizante.

## Considerações finais

Os institutos federais, enquanto entidades alicerçadas numa proposta de formação *omnilateral*, trazem consigo a premissa da inclusão social, prescrita em seus documentos legais. Portanto, presume-se que estas instituições se pautem por uma materialidade pertinente às pedagogias críticas, a exemplo das perspectivas freiriana e vigotskiana. Nesses termos, a formação docente anticapacitista deve se constituir enquanto papel social dessas instituições, visceralmente ligado à proteção e a garantia dos direitos às pessoas com deficiência a uma educação pública, de qualidade social, desprovida de discriminações e preconceitos e quaisquer outras formas de violências.

Por isso, neste estudo, apresenta-se conceitos e fundamentos considerados essenciais para uma discussão anticapacitista no processo de formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Percebe-se que a consolidação de uma educação especial-inclusiva somente pode se dar mediante uma perspectiva de combate às práticas capacitistas, normalizadas pela sociedade capitalista. Para tanto, as reflexões apresentadas neste artigo reconhecem a pertinência da apropriação de outros saberes, por parte do professor da EPT. Tratam-se dos saberes relativos aos estudos críticos da deficiência e suas interseccionalidades com os demais marcadores sociais de raça, gênero e classe social.

As discussões desenvolvidas neste trabalho, leva-nos a inferir a relevância da participação do docente na construção de uma EPT anticapacitista. Porém, convém salientar que a importância do docente no contexto assinalado, deve ser compreendida de modo desatrelado a uma interpretação salvífica da educação; pois muitas das necessidades deste setor educacional para a concretização de práticas educativas inclusivas provêm de fontes externas ao próprio campo da educação, a exemplo de recursos públicos financeiros correspondentes as demandas e especificidades da educação especial-inclusiva na EPT, valorização profissional que envolve melhorias salariais e investimentos em processos de formação e contratação de profissionais, entre outras condições materiais que, muitas vezes, somente são conquistadas mediante lutas, travadas não apenas pelos docentes e demais profissionais da educação, mas em articulação com toda a classe trabalhadora – cenário, provavelmente, de difícil objetivação, nos tempos hodiernos da sociedade do capital.

Desse modo, as análises críticas produzidas neste trabalho, foram sistematizadas no intuito de possibilitar reflexões que colaborem para a (re)definição de políticas públicas específicas para a formação de professores no campo da EPT, com base na perspectiva anticapacitista, as quais sejam condutoras de uma qualificação profissional, cujo horizonte formativo aponte para um paradigma despatologizante do ser humano. Paradigma este que leve o professor a repensar a deficiência como uma experiência humana, de forma a ressignificar as ideias e concepções naturalizantes, materializadas em suas práticas educativas, orientando-as no sentido do respeito, da escuta ativa e do ouvir atento a todos os estudantes (com e sem deficiência). Assim, o professor da EPT estará, por meio da sua prática, possibilitando fissuras na corponormatividade intrínseca à estrutura institucional desta modalidade de



ensino, favorecendo o reconhecimento das pessoas com deficiência enquanto sujeitos ativos em seu processo de construção histórico-social.

Isto posto, a partir do exercício reflexivo realizado no trabalho em tela, vislumbra-se e almeja-se que o processo de formação continuada para docentes, na perspectiva anticapacitista, seja compreendido enquanto necessidade de política pública na EPT, a fim de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do potencial analítico e político da categoria social da deficiência dentro desse contexto formativo, tendo como referência a educação especial-inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 27 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.11, 16 maio 2006. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 15 maio 2024.
- CAMPBELL, Fiona Kumari. Refusing Able(ness): **A Preliminary Conversation about Ableism**. **M/C Journal**, vol. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <https://www.journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/46>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of Ableism: The production of disability and abledness**. **Palgrave Macmillan**, 2009. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=sJ6HDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=sJ6HDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em 18 dez. 2023.
- CARDOSO, Aliana Anghinoni **Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional**. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012. Disponível em: [http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1637/1/Aliana%20Anghinoni%20Cardoso\\_Dissertacao.pdf](http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1637/1/Aliana%20Anghinoni%20Cardoso_Dissertacao.pdf). Acesso em: 25 out. 2023.
- Clavatta, Maria. **O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que Lutamos?** Trabalho e Educação, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, jan.-abr. 2014. DOI: Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta\\_ensino\\_integrado\\_politecnicia\\_e\\_ducacao\\_omnilateral.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnicia_e_ducacao_omnilateral.pdf). Acesso em: 07 set. 2023.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo. Brasiliense. 2007, 89p.
- FERREIRA, Simone de Mamann; GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **Práticas Educativas Anticapacitistas na Educação Básica: Análise da Literatura Internacional**. In: Anais do VIII Congresso Nacional de Educação, 2022. Disponível: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89646>. Acesso em: 28 out. 2023.

FERREIRA, Simone de Mamann; GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LEANDRO, Gabriel Carvalho. **A Produção científica sobre capacitismo na educação básica: Uma revisão integrativa de literatura.** Revista Portuguesa de Educação, v. 36, n.1, jan.-jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.27998>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/27998/22550>. Acesso em: 03 nov. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 36ª ed, São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148p.

FURTADO, Odair. **O psiquismo e a subjetividade social.** In: BOCK, Ana Maria Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). São Paulo, Cortez: 2015, p. 93-116.

FURTADO, Odair; BOCK, Ana Mercês Bahia; ROSA, Elisa Zaneratto; Maria da Graça Marchina; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **A Psicologia Sócio-Histórica e os fenômenos estruturantes na sociedade capitalista neoliberal.** In: BOCK, Ana Mercês Bahia; ROSA, Elisa Zaneratto; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (orgs.). Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais. São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022, p. 21-44.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. **Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social.** In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs). Estudos da Deficiência. Anticapacitismo e Emancipação Social. Curitiba: CRV, 2020, p. 17-35.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª Edição, São Paulo: Atlas, 2002, 176p.

GUERRA, Itxi. **Luta contra o capacitismo: anarquismo e capacitismo.** Brasil: Editora Terra sem Amos, 2021. 56p. Disponível em: <https://doceru.com/doc/cv5vx18>. Acesso em 19 jun. 2023.

HARVEY. David. **Condição Pós-Moderna.** Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. 15ª ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006. 349 p.

IVANOVICH, Ana Carolina Friggi; GESSER, Marivete. **Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a)políticos.** Quaderns de Psicologia. Santa Catarina, v. 22, n. 3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1618>. Disponível em: <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v22-n3-friggi-marivete/1618-pdf-pt>. Acesso em: 17 jul. 2023.

JÚNIOR, Francisco Vicente de Paula. **Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente.** Scientia, ano 1, edição 1, p. 01 – 191, jun.-nov. 2012. Disponível em: [http://www.faculdade.flucianofejao.com.br/site\\_novo/scientia/servico/pdfs/outros\\_artigos/Revista\\_area\\_AFIM\\_01.pdf](http://www.faculdade.flucianofejao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf). Acesso em: 21 nov. 2023.

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 141p.

KUENZER, Acacia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. **A Produção do Conhecimento no Campo da Educação Profissional no Regime de Acumulação Flexível**, *Holos*, v. 6, ano 32, p. 22- 32, ago.-set. 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.4983. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983/1566>. Acesso em: 15 nov. 2023.

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*, v. 12, n. 2, p. 176-192, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p176-192>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9883>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas**. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 5, n. 9, p. 51-64, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/FWbRBrjxV77MtQzSfNy796F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 jun. 2023.

MELLO, Anahi Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 31 maio 2023.

MELLO, Anahi Guedes de. **Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook**. In: PRATA, Nair; Pessoa, Sônia Caldas (orgs.) *Desigualdades, gênero e comunicação*. São Paulo: Intercom, 2019, 166p. Disponível em: [https://www.academia.edu/43420423/Politizar\\_a\\_defici%C3%Aancia\\_aleijar\\_o\\_queer\\_algumas\\_notas\\_sobre\\_a\\_produ%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_hashtag\\_%C3%89CapacitismoQuando\\_no\\_Facebook](https://www.academia.edu/43420423/Politizar_a_defici%C3%Aancia_aleijar_o_queer_algumas_notas_sobre_a_produ%C3%A7%C3%A3o_da_hashtag_%C3%89CapacitismoQuando_no_Facebook). Acesso em: 07 set. 2023.

MELLO, Anahi Guedes de. **Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência**. *Jacobin BrasilEspecial*, p. 99-102, 2020. Disponível em: [https://www.academia.edu/68180073/Corpos\\_in\\_capazes\\_a\\_cr%C3%ADtica\\_marxista\\_da\\_defici%C3%Aancia](https://www.academia.edu/68180073/Corpos_in_capazes_a_cr%C3%ADtica_marxista_da_defici%C3%Aancia). Acesso em: 06 jan. 2024.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; DIAS, Francine de Souza; MELLO, Anahi, Guedes de; YORK, Sara Wagner. **Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 27, n.10, p. 3949-3958, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320222710.07402022> Disponível: <https://www.scielo.br/j/csc/a/pvR4YxRFZzcpNdPCZ6YCwLw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 jun. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do Trabalho e Formação Docentes no século 21**. Youtube, 2017. 1 vídeo (1h 7min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM&t=105s>. Acesso em: 27 set. 2023.

PESSOA, Sônia Caldas. **Corpos com deficiência: movimentos de experiências e afetações por uma acessibilidade afetiva**. In: PRATA, Nair; PESSOA, Sônia Caldas (orgs.). *Desigualdades, Gêneros e Comunicação*. São Paulo: Intercom, 2019.

PINTO, Antônio Henrique. **Trabalho, Ciência e Cultura como Princípio e Fundamento da**

**Educação Profissional.** In: FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira; JORDANE, Alex; SCHIMIDT, Marcelo Queiroz.; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Orgs.). *Repensando o PROEJA. Concepções para a formação de educadores.* Vitória: Ifes, p. 49-66, 2011. Disponível em: [https://educimat.ifes.edu.br/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es/Livros/Repensando-o-PROEJA\\_2011.pdf](https://educimat.ifes.edu.br/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es/Livros/Repensando-o-PROEJA_2011.pdf). Acesso em: 15 maio 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico Cultural da Educação.** 25ª Edição, Petropolis: Vozes, 2014, 139 p.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, p.143-155, jan.-abr.2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782009000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 02 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11 edição. Campinas: Autores Associados, 2013, 137p.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. **Formação de Professores para Educação Profissional no Brasil: Percurso Histórico e Desafios Contemporâneos.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 17, n. 2 [72], p. 621-638, abr.-jun., 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8644682>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682/16935>. Acesso em: 05 dez. 2023.

SOUZA, Francisco Chagas Silva. **Formação docente para e na Educação Profissional e Tecnológica: uma ilustre esquecida.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 1070-1094, jul.-set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.22.074.ds04>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v22n74/1518-3483-rde-22-74-1070.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2014, 325p.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Unijuí, 2005, 256p.

VENDRAMIN, Carla. **Repensando Mitos Contemporâneos: O capacitismo.** In: III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos – Sofia: entre o saber e o não saber nos processos artísticos, 2019. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, Unicamp, 2019, p. 16-25. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>. Acesso em: 05 fev. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2009, 496p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** 3ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, 561p.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa.** Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998, 224p.

*Recebido em: 06 de setembro de 2024.  
Aprovado em: 04 de dezembro de 2024.*