



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**

**LUANA UGALDE DA COSTA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES DO  
NAPNE DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE**

**Manaus-AM  
2017**

**LUANA UGALDE DA COSTA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES DO  
NAPNE DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Professora Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

**Manaus-AM  
2018**

---

C837d Costa, Luana Ugalde da.

Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre. / Luana Ugalde da Costa. – 2018.

177 f. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.

I. Ensino tecnológico. 2. Educação especial. 3. Inclusão. 4. Desenvolvimento profissional. 5. Formação continuada. I. Azevedo, Rosa Oliveira Marins. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.33

**LUANA UGALDE DA COSTA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES DO NAPNE DO  
INSTITUTO FEDERAL DO ACRE**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Professora Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Aprovada em, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

---

Profa. Dra. Ana Claudia Ribeiro de Souza  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

---

Profa. Dra. Salete Maria Chalub Bandeira  
Universidade Federal do Acre (UFAC)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me permitir viver esta experiência engrandecedora e me ajudar a superar os obstáculos pessoais e acadêmico que surgiram ao longo desse processo.

Aos meus dois amores, Heitor e Hugo, que foram, e sempre serão, fonte de toda alegria e amor em minha vida, e uma constante lembrança, a cada sorriso e carinho recebido, das razões que me fazem tentar ser uma pessoa melhor a cada dia.

Ao Semmys, meu companheiro desde os tempos de faculdade, que foi meu porto seguro durante o turbilhão de emoções vivido neste processo, que em muitos momentos foi pai e mãe de nossos filhos para que eu pudesse realizar esse sonho e que, ao longo desse tempo, me mostrou que é o companheiro que eu precisava em minha vida.

À minha mãe, Raimunda, que sempre me mostrou que o estudo é o caminho para muitas vitórias em nossas vidas e que sempre foi um exemplo de mulher forte e inteligente para ser seguido.

Às minhas irmãs, Bárbara, Maitê e Daiô, das quais sei que, em breve, verei alcançando muitas realizações pessoais, acadêmicas e profissionais.

Ao meu irmão e cunhada, Emerson e Naida, que sempre me incentivaram a não me acomodar e buscar um crescimento constante quando se trata de conhecimento, e os quais fazem muita falta neste momento de tanta alegria.

Às minhas companheiras de mestrado (e agora de vida) Eliane e Luciene, que tornaram ainda melhor essa experiência por me permitir compartilhar as alegrias, sucessos, dúvidas e angústias vividas nestes últimos dois anos.

Aos demais colegas de mestrado e de trabalho, por todos os momentos de aprendizagem, e de descontração, e por compartilhar o interesse em refletir sobre a própria atuação e se tornar um profissional melhor.

Às minhas amigas Janice, Katheriny, Marcela e Rebeca, que, desde o ensino médio, me inspiram a sempre avançar na vida acadêmica e pessoal.

À minha amiga Cristina Cavalcante, a qual a vida sempre nos devolve para perto uma da outra, que nesse período também compartilhou comigo a vida de mestranda, assim como a experiência da maternidade.

Aos professores do MPET que abriram nossos olhos para um novo mundo e compartilharam conhecimentos com muito carinho e dedicação.

Ao Instituto Federal do Acre e ao Instituto Federal do Amazonas, por firmarem esta importante parceria, que possibilitou a realização desta pesquisa e a qualificação de mais oito servidores, colaborando diretamente para a qualidade do ensino ofertado em nossa instituição.

À professora Elaine Guerreiro, por contribuir com a pesquisa, orientando quanto a alguns conceitos da Educação Especial e indicando leituras que fortaleceram as discussões presentes na dissertação.

Às professoras Ana Claudia Ribeiro e Salete Maria Chalub, por contribuir com esta pesquisa, no momento da qualificação, e por estar presente em neste importante momento de nossa vida acadêmica.

E, especialmente, agradeço à professora Rosa Oliveira Marins Azevedo, por toda orientação, apoio, carinho e paciência dedicados a mim e ao meu trabalho ao longo desta pesquisa, pois sem estes não sei se teria conseguido concluir com êxito esta jornada. Agradeço, ainda, por demonstrar confiança em meu trabalho, mesmo, e principalmente, quando eu mesma não me sentia confiante e por me ensinar, com toda sua sensibilidade e competência, a ser uma pesquisadora, uma professora e uma pessoa melhor.

“E nossa história não estará pelo avesso  
Assim, sem final feliz.  
Teremos coisas bonitas pra contar.

E até lá, vamos viver  
Temos muito ainda por fazer  
Não olhe pra trás  
Apenas começamos”.

Trecho da música Metal Contra as Nuvens – Legião Urbana.

## RESUMO

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) é o setor que colabora com as ações de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Entendendo a importância da formação dos coordenadores do NAPNE para o efetivo processo de inclusão nos Institutos Federais, esta pesquisa tem como objetivo compreender em que aspectos a vivência de um plano de ação de formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre -IFAC. Para tanto, apresenta-se aspectos históricos e legais da Educação Especial, utilizando como referência os autores Pacheco e Alves (2007), Mendes (2006) e Mantoan (2006); trata-se da inclusão de alunos com deficiência nas instituições da Rede Federal, a partir das visões de Kuenzer (1999), Esteves Neto (2014), Bortolini (2012) e Nascimento, Florindo e Silva (2013); e discute-se sobre o desenvolvimento profissional de professores, tendo Day (2011), Garcia (1999) e Rodrigues (2005) como referências centrais. A pesquisa possui caráter qualitativo e, por possibilitar a problematização das questões referentes à prática cotidiana dos participantes e possuir uma característica formativa, a pesquisa-ação foi escolhida como estratégia de pesquisa, sendo realizada em quatro fases: diagnóstica; planejamento; implementação e avaliação. O IFAC foi escolhido como local de pesquisa e os coordenadores do NAPNE dos *campi* Rio Branco, Sena Madureira, Xapuri, Tarauacá e Cruzeiro do Sul participaram da investigação, no entanto somente um deles conseguiu participar de todas as fases da pesquisa. Foram utilizadas como técnicas de levantamento de dados, a entrevista e a análise documental. Utilizou-se a Análise Textual Discursiva para analisar os dados levantados a partir das ações de formação continuada implementadas com o coordenador participante de todas as fases pesquisa. A partir disso, evidenciamos que sua vivência nas ações de formação continuada contribuiu para o desenvolvimento de saberes, competências e atitudes relacionadas à sua atuação profissional. As ações formativas implementadas colaboraram para a elaboração do Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE, produto desta pesquisa, que foi avaliado quanto ao seu êxito, mérito e valor por quatro profissionais com experiência em Educação Especial de instituições da Rede Federal, dos estados da Bahia, Mato Grosso, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul, e por um representante da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do setor de Assessoria Especial para a Inclusão Social Produtiva e Diversidade na EPT. Os avaliadores *ad hoc* expediram parecer favorável ao produto, em sua maioria, de forma que o curso pode ser considerado válido em seu objetivo de colaborar para o desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE e para a inclusão de alunos com deficiência na Rede Federal.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE. Educação Especial. Inclusão. Desenvolvimento Profissional.

## ABSTRACT

The Nucleus of Assistance to People with Specific Needs (NAPNE) is the department that collaborates with the actions of inclusion of people with disabilities in the institutions of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. Understanding the importance of training NAPNE coordinators for the effective inclusion process in the Federal Institutes, this research aims to understand in which aspects the experience of an action plan of continuing education contributes to the professional development of NAPNE coordinators of the Federal Institute of Acre -IFAC. For that, we present historical and legal aspects of Special Education, using as reference the authors Pacheco and Alves (2007), Mendes (2006) and Mantoan (2006); (1999), Esteves Neto (2014), Bortolini (2012) and Nascimento, Florindo e Silva (2013); this is the inclusion of students with disabilities in the Federal Network institutions, based on the views of Kuenzer (1999); and discusses the professional development of teachers, having Day (2011), Garcia (1999) and Rodrigues (2005) as central references. The research has a qualitative character and, because of it allows the problematization of the questions concerning the daily practice of the participants and have a formative characteristic, action research was chosen as a research strategy, being carried out in four phases: diagnostic; planning; implementation and evaluation. The IFAC was chosen as a research site and the NAPNE coordinators of Rio Branco, Sena Madureira, Xapuri, Tarauacá and Cruzeiro do Sul campi participated in the research, however only one of them was able to participate in all phases of the research. Data collection techniques, interviewing and documentary analysis were used as data collection techniques. The Discursive Textual Analysis was used to analyze the data collected from the continuous training actions implemented with the participant coordinator of all research phases. From this, we show that their experience in continuing education actions contributed to the development of knowledge, skills and attitudes related to their professional performance. The training actions implemented contributed to the elaboration of the Continuing Education in Special Education for NAPNE Coordinators, the product of this research, which was evaluated for its success, merit and value by four professionals with experience in Special Education of Federal Network institutions, of the states of Bahia, Mato Grosso, Rio Grande do Norte and Rio Grande do Sul, and by a representative of the Secretariat of Professional and Technological Education (SETEC), of the Special Advisory Sector for Productive Social Inclusion and Diversity at EPT. The ad hoc evaluators issued a favorable opinion on the product, for the most part, so that the course can be considered valid in its objective of collaborating for the professional development of NAPNE coordinators and for the inclusion of students with disabilities in the Federal Network.

**Keywords:** Continuing Education of NAPNE Coordinators. Special education. Inclusion. Professional development.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Cursos do Campus Rio Branco.....	71
<b>Quadro 2:</b> Alunos com deficiência matriculados no Campus Rio Branco.....	71
<b>Quadro 3:</b> Principais atividades desenvolvidas pelo NAPNE do Campus Rio Branco de 2014 a 2016.....	72
<b>Quadro 4:</b> Cursos do Campus Sena Madureira.....	73
<b>Quadro 5:</b> Alunos com deficiência matriculados no Campus Sena Madureira.....	74
<b>Quadro 6:</b> Principais atividades desenvolvidas pelo NAPNE do Campus Sena Madureira nos anos de 2015 e 2016. ....	74
<b>Quadro 7:</b> Cursos do Campus Xapuri.....	75
<b>Quadro 8:</b> Alunos com deficiência matriculados no Campus Xapuri.....	75
<b>Quadro 9:</b> Principais atividades desenvolvidas pelo NAPNE do Campus Xapuri nos anos de 2015 e 2016.....	76
<b>Quadro 10:</b> Cursos do Campus Tarauacá.....	77
<b>Quadro 11:</b> Principais atividades desenvolvidas pelo NAPNE do Campus Tarauacá nos anos de 2014 e 2015.....	77
<b>Quadro 12:</b> Cursos do Campus Cruzeiro do Sul.....	78
<b>Quadro 13:</b> Alunos com deficiência matriculados no Campus Cruzeiro do Sul.....	78
<b>Quadro 14:</b> Principais atividades desenvolvidas pelo NAPNE do Campus Cruzeiro do Sul nos anos de 2015 e 2016.....	79
<b>Quadro 15:</b> Participação dos coordenadores do NAPNE em cada fase da pesquisa.....	82
<b>Quadro 16:</b> Procedimentos metodológico da pesquisa-ação.....	86
<b>Quadro 17:</b> Resumo do Plano de ação de formação continuada de coordenadores do NAPNE do IFAC.....	91
<b>Quadro 18:</b> Fontes de dados da pesquisa utilizada na ATD.....	96
<b>Quadro 19:</b> Unitarização da entrevista inicial com os coordenadores do NAPNE.....	97

<b>Quadro 20:</b> Categorias de análise da entrevista final.....	99
<b>Quadro 21:</b> Abordagem das dimensões de valor, mérito e êxito na ficha de avaliação do curso.....	110
<b>Quadro 22:</b> Perfil profissional dos avaliadores.....	111
<b>Quadro 23:</b> Avaliação da apresentação do curso de formação continuada.....	112
<b>Quadro 24:</b> Avaliação dos objetivos do curso de formação continuada.....	114
<b>Quadro 25:</b> Avaliação da Metodologia da Formação do curso de formação continuada.....	115
<b>Quadro 26:</b> Avaliação do 1º Encontro do curso de formação continuada.....	116
<b>Quadro 27:</b> Avaliação do 2º Encontro do curso de formação continuada.....	116
<b>Quadro 28:</b> Avaliação do 3º Encontro do curso de formação continuada.....	117
<b>Quadro 29:</b> Avaliação do 4º Encontro do curso de formação continuada.....	118
<b>Quadro 30:</b> Avaliação do 5º Encontro do curso de formação continuada.....	119
<b>Quadro 31:</b> Avaliação do 6º Encontro do curso de formação continuada.....	120
<b>Quadro 32:</b> Avaliação do 7º Encontro do curso de formação continuada.....	121
<b>Quadro 33:</b> Avaliação do 8º Encontro do curso de formação continuada.....	122
<b>Quadro 34:</b> Avaliação do 9º Encontro do curso de formação continuada.....	124
<b>Quadro 35:</b> Avaliação do 10º Encontro do curso de formação continuada.....	124
<b>Quadro 36:</b> Avaliação do 11º Encontro do curso de formação continuada.....	125
<b>Quadro 37:</b> Avaliação do 12º Encontro do curso de formação continuada.....	125
<b>Quadro 38:</b> Avaliação dos apêndices do curso de formação continuada.....	126
<b>Quadro 39:</b> Respostas da 1ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.....	126
<b>Quadro 40:</b> Respostas da 2ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.....	127
<b>Quadro 41:</b> Respostas da 3ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.....	127
<b>Quadro 42:</b> Respostas da 4ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.....	127
<b>Quadro 43:</b> Respostas da 5ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.....	128

<b>Quadro 44:</b> Respostas da 6ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.....	128
<b>Quadro 45:</b> Respostas da 7ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.....	129
<b>Quadro 46:</b> Respostas da 8ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.....	129
<b>Quadro 47:</b> Respostas da 9ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.....	129
<b>Quadro 48:</b> Pareceres finais dos avaliadores do Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE.....	130

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APADEQ	Associação de Parentes e Amigos dos Dependentes Químicos
APAE	Associação de Parentes e Amigos dos Excepcionais
ATD	Análise Textual Discursiva
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAIN	Coordenação de Ações Inclusivas
CONSU	Conselho Superior
EaD	Educação à Distância
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBC	Instituto Benjamin Constant
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPET	Mestrado Profissional de Ensino Tecnológico

NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas
ONG	Organização Não Governamental
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEC NEP	Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS: O NAPNE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES</b> .....	21
<b>1.1 Percurso histórico e legal da Educação Especial e a inclusão escolar</b> .....	22
1.1.1 Trajetória histórica da inclusão escolar: da exclusão total ao direito à educação da pessoa com deficiência.....	23
1.1.2 Inclusão escolar no Brasil: uma discussão acerca das leis e aplicabilidade na realidade educacional brasileira.....	30
<b>1.2 Inclusão de pessoas com deficiência na Rede Federal e as possibilidades de atuação do NAPNE</b> .....	34
1.2.1 O Programa TEC NEP e as ações rumo a inclusão de alunos com deficiência na Rede Federal.....	38
1.2.2 Educação especial na rede federal: realidades e possibilidades.....	44
<b>1.3 Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional de Professores</b> .....	48
1.3.1 Modelos de desenvolvimento profissional de professores.....	54
1.3.2 Avaliação do desenvolvimento profissional de professores.....	63
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	66
<b>2.1 Local da Pesquisa</b> .....	67
2.1.1 NAPNE do Campus Rio Branco.....	69
2.1.2 NAPNE do Campus Sena Madureira.....	72
2.1.3 NAPNE do Campus Xapuri.....	74
2.1.4 NAPNE do Campus Tarauacá.....	76
2.1.5 NAPNE do Campus Cruzeiro do Sul.....	77
<b>2.2 Participantes da Pesquisa</b> .....	79
<b>2.3 Abordagem Qualitativa da Pesquisa</b> .....	81

<b>2.4 Pesquisa-Ação como Estratégia de Pesquisa.....</b>	<b>83</b>
2.4.1 Fase diagnóstica.....	87
2.4.2 Fase de planejamento.....	88
2.4.3 Fase de implementação .....	90
2.4.4 Fase de Avaliação.....	94
<b>2.5 Análise Textual Discursiva.....</b>	<b>95</b>
<b>3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES DO NAPNE EM FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>100</b>
<b>3.1 Dimensão dos Saberes.....</b>	<b>101</b>
<b>3.2 Dimensão das Competências.....</b>	<b>103</b>
<b>3.3 Dimensão das Atitudes.....</b>	<b>106</b>
<b>4 AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA COORDENADORES DO NAPNE.....</b>	<b>109</b>
<b>4.1 Avaliação dos itens do curso.....</b>	<b>112</b>
<b>4.2 Avaliação geral do curso.....</b>	<b>126</b>
<b>4.3 Parecer final dos avaliadores.....</b>	<b>130</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>175</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse na Educação Especial, em particular, nos estudos na inclusão escolar de pessoas com deficiência teve início durante nosso curso de formação em Psicologia, em 2006, quando tivemos a oportunidade de acompanhar o atendimento a um adolescente com paralisia cerebral em uma instituição que atendia exclusivamente ao público da Educação Especial<sup>1</sup>. Esta experiência nos levou a algumas reflexões quanto à educação oferecida às pessoas com deficiência em escolas especiais e à formação de professores para atuar na Educação Especial, pois as atividades promovidas pela instituição pareciam evidenciar as suas incapacidades e colaborar para a manutenção das mesmas, além de não demonstrar possibilidades de progresso escolar, uma vez que a atuação dos professores repousava apenas no cuidar, perdendo de vista o processo ensino aprendizagem da pessoa com deficiência.

O foco nas questões relacionadas à educação de pessoas com deficiência foi substituído por outras temáticas da psicologia após a conclusão do curso, devido o percurso profissional seguido, e retornou em 2012, a partir do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>2</sup> de meu filho. Junto com o diagnóstico, várias preocupações surgiram quanto ao seu desenvolvimento, dentre elas, a questão escolar logo nos chamou atenção, uma vez que o mesmo já se encontrava inserido na educação infantil e era possível notar algumas dificuldades da escola em trabalhar o ensino a partir de suas especificidades.

As inquietações vividas, do ponto de vista materno, foram fortalecidas com o aspecto teórico, a partir da experiência como docente do curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior em Rio Branco-AC, onde nos foi possível ministrar a disciplina “Inclusão Social” e debater, à luz da teoria psicológica, a inclusão das pessoas com deficiência em vários aspectos da sociedade, entre eles, o espaço escolar. Com esta experiência pudemos perceber que as dificuldades encontradas no aspecto individual também se mostravam presentes em outras realidades

---

<sup>1</sup> Entende-se por Educação Especial “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, Art. 58º) e que contempla todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

<sup>2</sup> O transtorno do espectro autista é um transtorno invasivo de desenvolvimento, que se manifesta na primeira infância (0 – 3 anos) e caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação, interação e comportamento social, tendo então dificuldade para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

educacionais brasileiras, se caracterizando como uma fragilidade nacional na inclusão escolar de alunos com deficiência.

Posteriormente, ao fazermos parte do corpo docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), a questão em torno da inclusão de pessoas com deficiência no processo de ensino tornou-se ainda mais prioritária em nossa prática profissional, pois, a partir de 2015, tivemos a oportunidade de atuar na Coordenação Geral do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)<sup>3</sup> e passamos a colaborar com as ações e políticas institucionais de inclusão das pessoas com deficiência no IFAC.

Com o ingresso no programa do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), surge a oportunidade de transformar o trabalho executado como Coordenadora de Ações Inclusivas em pesquisa. Para isso, adotamos o NAPNE do IFAC como local de pesquisa e, através da pesquisa-ação, investigamos o desenvolvimento profissional dos coordenadores ao longo de uma formação continuada em Educação Especial.

Realizar uma pesquisa que aborde a temática da Educação Especial se justifica pelo atual contexto educacional que valoriza e incentiva o acesso de pessoas com deficiência nas escolas regulares do sistema de ensino brasileiro. Este incentivo, que acontece tanto do ponto de vista das políticas públicas, como a partir da visão de estudiosos da área da educação, desperta a necessidade de realizar investigações nas diferentes realidades escolares em que ocorre a inclusão do aluno com deficiência, seja para conhecer a realidade da inclusão na educação brasileira, bem como desenvolver ferramentas que colaborem para a efetivação do processo de inclusão escolar no Brasil.

As instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica<sup>4</sup>, possuem a proposta de superar a exclusão social e proporcionar uma educação humanista que possibilite a emancipação de sujeitos historicamente excluídos

---

<sup>3</sup> A partir da Resolução IFAC nº 39/2016 a Coordenação Geral do NAPNE é substituída pela Coordenação de Ações Inclusivas (COAIN), que passa a se dedicar a todas as ações e políticas de inclusão na Pró-Reitoria de Ensino do IFAC, bem como coordenar, de maneira sistêmica, os NAPNEs e os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) dos *campi*.

<sup>4</sup> A Educação Profissional e Tecnológica é caracterizada pela relação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia e se integra a diferentes níveis e modalidades de ensino, realizando ofertas de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996, Art. 39º).

(PACHECO, 2011). Nesta perspectiva, incluir alunos com deficiência nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mais que cumprir uma obrigação legal, significa agir de acordo com sua missão para a construção de uma educação democrática, e incluí-los significa proporcionar formação pedagógica e político-social.

No intuito de colaborar com o ensino dos alunos com deficiência nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o NAPNE tem como competência “[...] criar na instituição a cultura da ‘educação para a convivência’, possibilitando a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação” (CUNHA; SILVA, 2015, p. 2). Além de atendimento à alunos com deficiência e adaptação de materiais, o NAPNE também pode colaborar com capacitação e orientação aos professores da rede na sua atuação pedagógica em Educação Especial, dentro da perspectiva inclusiva, como forma de garantir a inclusão escolar para as pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma vez que é possível perceber nas práticas docentes as dificuldades de trabalhar com alunos da educação especial.

Ao refletirmos sobre possibilidades de atuação do NAPNE na formação continuada de professores, foi levantado o seguinte problema: Em que aspectos a vivência de um plano de ação de formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do IFAC?

A partir deste problema, vimos ser importante responder à questionamentos como: 1) Como elaborar um referencial teórico que articule o ensino de alunos com deficiência na Rede Federal e desenvolvimento profissional de professores?; 2) Quais as características do NAPNE do IFAC?; 3) Que ações podem ser elaboradas e implementadas tendo em vista o desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do IFAC?; 4) O que pode ser evidenciado das ações implementadas com coordenadores do NAPNE do IFAC, quanto ao desenvolvimento profissional?

A partir dos questionamentos levantados foram definidos os objetivos geral e específicos da pesquisa. Temos como objetivo geral: compreender em que aspectos a vivência de um plano de ação de formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do IFAC. Como objetivos específicos definimos: Elaborar um referencial teórico que articule o ensino de alunos com deficiência na Rede Federal e desenvolvimento profissional de professores;

caracterizar o NAPNE do IFAC; elaborar e implementar ações com vistas para o desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do IFAC; apresentar as evidências das ações implementadas com coordenadores do NAPNE do IFAC, quanto ao desenvolvimento profissional.

A pesquisa está organizada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, “Educação Especial nos Institutos Federais: o papel do NAPNE e o desenvolvimento profissional de professores”, abordamos a fundamentação teórica da pesquisa e, ao longo de suas três seções, apresenta a trajetória histórica e legal da educação de pessoas com deficiência; a inclusão de alunos com deficiência da Educação Profissional e Tecnológica; e a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores.

No segundo capítulo, “Percurso metodológico da pesquisa”, caracterizamos o local de pesquisa, o NAPNE do IFAC, e seus coordenadores, discutimos o caráter qualitativo da pesquisa e abordamos seu desenvolvimento a partir da pesquisa-ação e apresentamos as quatro fases desenvolvidas, sendo elas as fases diagnóstica, planejamento, implementação e avaliação, as quais somente um dos participantes conseguiu vivenciar as quatro fases realizadas na investigação. Apresentamos também o processo de análise de dados, ao qual utilizamos como referência a Análise Textual Discursiva (ATD).

No terceiro capítulo, “Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE em formação continuada em Educação Especial”, discutimos as contribuições referentes às dimensões dos saberes, competências e atitudes do desenvolvimento profissional que foram evidenciados na Análise Textual Discursiva, a partir dos dados do coordenador do NAPNE que vivenciou o plano de ação implementado.

No quarto, e último capítulo, apresentamos a avaliação do Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE, produto desta pesquisa, em que cinco avaliadores de diferentes estados do País, com experiência em Educação Especial, analisaram o curso quanto ao seu êxito, mérito e valor.

Em vista do exposto, esperamos que esta pesquisa possa colaborar para a reflexão sobre a atuação dos coordenadores do NAPNE e mostre caminhos para a realização de ações que favoreçam seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, contribua para a formação continuada de professores em Educação Especial.

## **1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS: O NAPNE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES.**

A Educação Especial no Brasil é caracterizada como uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas e modalidades que visa atender os alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/supertodação, de forma a garantir as condições necessárias para a educação desse grupo de estudantes (BRASIL, 2008). Nos últimos vinte anos pudemos observar um crescente acesso de pessoas com deficiência à rede regular de ensino, gerando a necessidade de adaptação das escolas no intuito de oferecer melhores condições de acesso, permanência e êxito desses alunos ao longo de todo seu processo de escolarização.

Com melhores condições de ensino, os alunos com deficiência continuam avançando no seu processo de escolarização e hoje se fazem presente não somente na educação básica, mas também ingressam de forma cada vez mais numerosa nas instituições que ofertam Educação Profissional e Tecnológica (EPT), bem Instituições de Ensino Superior e nos cursos de pós-graduação.

Este capítulo tem a proposta de construir um referencial teórico que articule o ensino de alunos com deficiência na Rede Federal e desenvolvimento profissional de professores. De maneira que seja possível refletir como a Educação Profissional tem atendido às demandas advindas do público da Educação Especial, enfatizando a atuação do NAPNE no processo de inclusão do aluno com deficiência, e a importância de proporcionar desenvolvimento profissional aos coordenadores do NAPNE como forma de colaborar com a atuação profissional.

Para isso, iniciaremos nossa discussão apresentando o “percurso histórico e legal da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” com o objetivo de contextualizar como a educação de pessoas com deficiência foi construída ao longo do tempo, do ponto de vista histórico e das políticas públicas nacionais.

Posteriormente, na seção “A inclusão de pessoas com deficiência na Rede Federal e as possibilidades de atuação do NAPNE” abordaremos sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, com foco na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, apresentando a Ação TEC NEP e papel do NAPNE na inclusão de alunos com deficiências nos Institutos Federais.

Por fim, abordaremos sobre a importância do desenvolvimento profissional e de formação continuada os educadores que trabalham com o ensino de alunos com deficiência. Nesta última seção, intitulada de “Desenvolvimento Profissional de Professores”, discutiremos sobre a formação continuada de professor para uma atuação inclusiva, bem como aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional de professores, tais como conceito, características e os diferentes modelos de desenvolvimento profissional que podem ser realizados.

### **1.1 Percurso histórico e legal da Educação Especial e a inclusão escolar**

A Educação Especial, por um longo período, teve sua organização pautada no “[...] atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais” (BRASIL, 2008, p. 6) e por isso, se caracterizava como uma educação segregadora, uma vez que impedia a diversidade dentro das instituições escolares e, conseqüentemente, dificultava a inclusão social dessas pessoas.

A partir da década de 1990, as políticas educacionais voltadas para os alunos da educação especial começaram a trabalhar com a proposta de transformação dos sistemas de ensino, com o objetivo de tornar o ambiente escolar universal, trabalhando para garantir a inclusão desta parcela da população que fora historicamente excluída dos espaços escolares e sociais. A universalização da educação também é conhecida como educação inclusiva, que defende que a escola deve ser acessível a todos os alunos, independentes de suas características individuais ou necessidades específicas (UNESCO, 1994).

Apesar da educação inclusiva trabalhar com várias temáticas de exclusão escolar (questão como gênero, afrodescendência, entre outras) o foco de nossa discussão é o ensino de pessoas com deficiência, que podem ser caracterizadas como aquela “[...] que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015a, Art. 2º).

Para compreendermos como a Educação Especial passou a atuar dentro da perspectiva da educação inclusiva, é necessário realizar um percurso histórico da

educação especial, bem como o processo de inclusão social da pessoa com deficiência, pois “[...] a forma como se ‘vê’ o indivíduo com deficiência é modificada de acordo com os valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos adotados pelas diferentes culturas em diferentes momentos históricos” (PACHECO, ALVES, 2007, p. 243), o que influenciará nas formas como a educação da pessoa com deficiência é vista ao longo do tempo.

Desta forma, abordaremos a educação especial, a partir de quatro fases de desenvolvimento definidas por Sasaki (1997) para a história da educação da pessoa com deficiências: fase de exclusão; fase de segregação institucional, fase de integração e a fase de inclusão.

### 1.1.1 Trajetória histórica da inclusão escolar: da exclusão total ao direito à educação da pessoa com deficiência

Desde o período pré-histórico podemos encontrar indícios de ações excludentes e eliminatória de pessoas com deficiência, pois devido suas características nômades e de produção coletiva, a maioria dos povos primitivos “[...] indicava o extermínio como solução para o problema de crianças ou adultos com deficiências físicas ou mentais” (SILVA, 1987 apud MATOS, 2011 p. 27) como forma de garantir a sobrevivência dos demais membros do grupo.

A Grécia Antiga, considerada uma grande colaboradora de várias condutas ocidentais, tinha como característica o interesse constante pelo aperfeiçoamento e excelência nos mais diversos aspectos culturais, tendo como objetivo a busca pela *aretê*<sup>5</sup>. Para os gregos, “[...] a cidade perfeita era aquela sem coxos, débeis, e mutilados, pois o homem deficiente físico ou mental, destoava do ideal, colocando-se como um obstáculo à forma dos gregos de ‘fazer sua beleza’” (BRUNETTO, 2008, p. 53), assim, era comum o abandono daqueles nascidos com qualquer tipo de deformidade, que eram levados para longe da *pólis* e deixado à própria sorte.

Pacheco e Alves (2007) nos alerta que se os gregos não demonstravam qualquer tipo de afeto ou reconhecimento pelos nascidos com deficiência, no entanto, outra postura era demonstrada àqueles que as adquiriam através de lutas corporais,

---

<sup>5</sup> Segundo Brunetto (2008) o termo *aretê* não possui tradução que consiga exprimir o significado que a palavra continha para os gregos, podendo ser usada para designar a excelência humana, que envolverá a presença de nobreza, honra, bravura, astúcia e beleza.

os quais eram assistidos e protegidos pela sociedade, já demonstrando certo avanço rumo à inclusão da pessoa com deficiência.

O comportamento de exclusão da pessoa com deficiência também pode ser apresentado no contexto brasileiro, pois, segundo Figueira (2011), as tribos indígenas do Brasil rejeitavam as crianças nascidas com enfermidades evidentes, abandonando-as nas matas ou atirando-as das montanhas.

A exclusão da pessoa com deficiência não acontecia somente com seu extermínio, mas era comum à sociedade, por considerar que as deficiências fossem resultadas de maldições divinas, ignorar, perseguir e explorar as pessoas que apresentassem qualquer tipo de deformidade.

Sem serem aceitas socialmente, não havia nenhuma atenção à educação de pessoas com deficiência nesta fase, e apesar de ainda presenciarmos situações de exclusão social em nossa atualidade, a partir do cristianismo podem ser observados os primeiros indícios de educação das pessoas com deficiências.

O Cristianismo vê a deficiência como uma manifestação divina, o que colabora para que fosse possível enxergar a pessoa com deficiência como alguém dotado de alma (PICOLLO; MENDES, 2012). Com esta mudança na forma de olhar a deficiência, a sociedade começa a nutrir um sentimento de misericórdia diante da deficiência, e a igreja acaba assumindo a responsabilidade de proporcionar assistência à essas pessoas.

No entanto, apesar da maior aceitação social e cuidado, a pessoa com deficiência tinha a possibilidade de conviver em sociedade somente a partir de três situações:

- a) a incorporação em tarefas secundárias nas atividades laboriosas;
- b) a institucionalização destes em asilos, manicômios, hospitais psiquiátricos, casas de detenção ou em suas próprias residências;
- c) a transformação de tais corpos em um verdadeiro negócio capitalista mediante sua exibição em eventos pagos, os famosos *freak shows*, tergiversação mercadológica dos antigos espetáculos de corte. (PICOLLO; MENDES, 2012, p.36).

Tais situações demonstram a posição ambivalente pela qual a questão da deficiência era encarada, pois ao mesmo tempo em que a sociedade se via obrigada a assistir os então chamados deformados, como oportunidade de demonstrar sua misericórdia e altruísmo, também se acreditava que

[...] as deficiências físicas/mentais e doenças eram causadas por espíritos maus, demônios ou uma forma da pessoa pagar por pecados cometidos, indicando certo grau de impureza e pecado e de uma certa maneira justificando o fato de serem apenas tolerados pela sociedade, o que reforçava a prática da marginalização, restando aos deficientes o destino de esmolar nas ruas e praças. (PACHECO; ALVES, 2007, p. 243).

A visão divina sobre a deficiência, tornou-se menos influente com o desenvolvimento da Ciência Moderna e a busca do estabelecimento de causas e efeitos para as questões da humanidade, que incentivaram as investigações médicas sobre a origem e o tratamento das deficiências. Grandes avanços também aconteceram no Sec. XIV, com os estudos de Pinel, Itard, Esquirol, Seguin e Froebel, onde se estabeleceu a visão da deficiência como uma condição, um estado de ser, do indivíduo (PACHECO; ALVES, 2007) e as primeiras tentativas de educar pessoas com deficiência.

As iniciativas de educação da pessoa com deficiência visavam proporcionar condições para que “[...] esta não se tornasse um peso morto à sociedade, por sua incapacidade de realizar um trabalho produtivo e também devido às evidências científicas que sustentavam a possibilidade de aprendizagem” (MATOS, 2011, p. 31). Isso demonstrava a força do modelo médico sobre a visão da deficiência, onde se acreditava que era preciso que a pessoa com deficiência se adaptasse às condições sociais, que se reabilitasse, para participar de maneira mais integral à sociedade.

No Brasil, a educação de pessoas com deficiência foi formalmente iniciada, no final do século XIX, com a fundação de duas instituições especializadas, o “Instituto dos Meninos Cegos”, em 1854, e o “Instituto dos Surdos-Mudos”, em 1857. Essas duas instituições fundadoras da Educação Especial no Brasil permanecem em funcionamento até os dias de hoje, sendo chamadas respectivamente de “Instituto Benjamim Constant” e “Instituto Nacional de Educação de Surdos”, ambas referências brasileiras no ensino de pessoas com deficiência (MIRANDA, 2004).

Outra instituição reconhecida na história da Educação Especial no Brasil é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1945 e especializada na educação de pessoas com deficiência intelectual. A APAE surgiu a partir da mobilização de familiares diante da necessidade de educar as crianças que não se enquadravam nas deficiências físicas, visuais ou auditivas. A fundação da

APAE colaborou para a abertura de novas instituições privadas e filantrópicas voltadas para a educação especial, porém com foco na reabilitação das deficiências.

Apesar dessas instituições serem reconhecidas por suas contribuições para o desenvolvimento da educação especial no Brasil, não podemos deixar de inseri-las na proposta segregadora da educação, pois trabalhavam a partir da visão médica e institucional da pessoa com deficiência, acreditando que elas “[...] seriam mais bem cuidadas e protegidas se confinada em ambiente separado” (MENDES, 2006, p. 387), colaborando para que a Educação Especial no Brasil fosse caracterizada como uma ação paralela ao ensino regular até a década de 1990.

A segregação institucional permaneceu atuante por um longo tempo, mantendo a pessoa com deficiência o mais longe possível da convivência social, através de instituições em que eram oferecidos “[...] todos os serviços possíveis, já que a sociedade não aceitava receber pessoas deficientes nos serviços existentes na comunidade” (SASSAKI, 1997, p. 31), mostrando-nos que apesar dos avanços médicos, científicos e sociais ao longo da história da deficiência, ainda permanecia o incomodo diante daqueles que destoam do ideal de beleza e de excelência da sociedade.

Somente na segunda metade do Século XIX, a partir da década de 1970, inicia-se o “[...] movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal” (MIRANDA, 2004, p. 2).

Os movimentos sociais de luta pelas pessoas com deficiência colaboraram para o movimento de integração social, uma vez que buscavam, e ainda buscam, a garantia do exercício dos seus direitos humanos, através da sensibilização quanto aos prejuízos que a segregação proporciona para o seu desenvolvimento (MENDES, 2006).

A integração social, ofereceu a possibilidade de a pessoa com deficiência chegar à escola e transitar no sistema escolar, podendo ser inserido desde salas de aulas comuns do ensino regular ou salas especiais, dependendo da capacidade do aluno em se adaptar às necessidades escolares exigidas (MANTOAN, 2006).

A integração escolar no Brasil tem seu início em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, e se fortaleceu com a Política Nacional de Educação Especial o qual possibilita o acesso de alunos com deficiências nas classes comuns, caso o aluno possua condições de acompanhar os alunos ditos

normais (BRASIL, 2008). A partir deste documento são definidos como possibilidades de atendimento à Educação Especial “[...] as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial e as classes comuns” (BRASIL, 2015b, p. 9).

A integração social e escolar, no entanto, insere indivíduo que possui deficiência na sociedade “[...] desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes” (SASSAKI, 1997, p. 34). Desta forma, a integração escolar exime a escola da necessidade de adaptar-se às necessidades específicas dos alunos com deficiência, e repousa sobre ele a responsabilidade de ser inserido e mantido nas classes comuns.

A ausência do olhar sobre as diversidades contidas nas variadas deficiências faz com que boa parte dos alunos com deficiência não se enquadrem nas exigências necessárias para serem inseridos nas salas de aulas comuns, tornando a classes especiais uma prática comum ao processo de integração escolar. Desse modo, a integração escolar, apesar de ser considerada um grande avanço rumo à inclusão,

[...] não se traduz em práticas transformadoras capazes de propor alternativa e estratégias de formação e implantação de recursos nas escolas que respondam afirmativamente às demandas dos sistemas de ensino. Como resultado identifica-se a continuidade das práticas tradicionais que justificam a segregação em razão da deficiência e do suposto despreparo da escola comum, historicamente desprovida de investimentos necessários ao atendimento das especificidades educacionais desse grupo. (BRASIL, 2015c, p.10).

Essas discussões traduzem a necessidade de uma escola inclusiva, para que o aluno com deficiência inserido nas classes regulares seja respeitado em suas necessidades específicas, tendo possibilidades de desenvolver habilidades acadêmicas e autonomia para o exercício da cidadania.

O movimento de inclusão escolar inicia-se na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtiem no ano de 1990, como um dos marcos do movimento de inclusão escolar. Nesta ocasião foi aprovada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* em que propõe, entre outros, o objetivo de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, promovendo medidas que garantam a igualdade de acesso à

educação às pessoas com deficiência, com atenção às suas necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990). Com isso, torna-se responsabilidade de todos os países que compactuam com a declaração fortalecer o acesso à educação das pessoas com deficiência, que ainda se mostrava pouco inexpressivo em relação ao seu número populacional.

Entendemos, porém, que o marco na busca pela educação inclusiva seja a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especial, realizada pela UNESCO, em 1994, pois nessa conferência foi produzida a Declaração de Salamanca que, a partir do compromisso das nações participantes em colocar em prática os princípios discutidos, possibilitou a disseminação dos preceitos inclusivos na educação.

A Declaração de Salamanca proclama o direito à educação de todas as crianças, bem como a necessidade de implementação de ensino que trabalhe com a diversidade de características, habilidades e necessidades dos alunos no momento de aprendizado, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais, e que a partir da prática inclusiva nas escolas será possível “[...] combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos[...].” (UNESCO, 1994, p. 1).

A Declaração de Salamanca coloca em crise o paradigma<sup>6</sup> educacional vigente, caracterizado pelo formalismo e homogeneização do ensino, e marcado por uma visão “[...] determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo [...]” (MANTOAN, 2006, p. 16), e que deposita exclusivamente no aluno a responsabilidade do sucesso ou fracasso escolar e exclui todo aquele que foge do padrão estabelecido como ideal. O modelo inclusivo propõe, no entanto que

[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajosos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3).

---

<sup>6</sup> Definido por Kuhn (2011, p.220) como “[...] toda constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhados pelos membros de uma comunidade determinada” e que norteiam seus comportamentos.

A partir disto, vemos que a educação inclusiva propõe um modelo educacional que engloba a todos, buscando a equiparação de oportunidades para uma parcela da população historicamente excluída. O documento destaca as mudanças necessárias no ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais, referenciando-se às pessoas com deficiência inseridas na educação formal, e afirma que

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994, p. 5).

Torna-se evidente que a inclusão escolar, não se contenta em somente inserir a pessoa com deficiência no espaço escolar, mas tem como objetivo principal “[...] auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola” (MENDES, 2006, p. 394). Para que isso ocorra, é preciso

[...] reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania. (MANTOAN, 2006, p.41).

Vemos, então, que o objetivo da educação inclusiva ultrapassa os aspectos acadêmicos, uma vez que busca o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência. Ao mesmo tempo, a educação inclusiva também se mostra uma oportunidade de a sociedade aceitar e valorizar a pessoa com deficiência, oferecendo condições de exercício da sua cidadania à medida que a sociedade também se adequar às suas necessidades específicas.

No sentido de fortalecer ações inclusivas no ambiente escolar, assim como orientar as práticas e adaptações necessárias para esta inclusão, o Brasil vem de maneira gradativa construindo políticas públicas educacionais que evidenciam a obrigatoriedade, e importância, do ensino de pessoas com deficiência e, principalmente, da inclusão dos mesmos em espaços comuns, retirando essa

obrigatoriedade das salas e escolas especiais para se tornar responsabilidade de toda a comunidade escolar.

### 1.1.2 Inclusão escolar no Brasil: uma discussão acerca das leis e aplicabilidade na realidade educacional brasileira

Podemos considerar a Constituição Federal de 1988 um marco legal para o início do processo de educação inclusiva, uma vez que o documento defende o direito de todos à educação, com vistas ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205), tornando o ensino acessível a todos, independentemente de sua raça, cor, gênero ou deficiência.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) regulamenta a Educação Especial definindo-a como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, Art. 58). Ao instituir esta modalidade de ensino, o documento também resguarda o direito do aluno com deficiência em receber o suporte necessário para sua permanência e êxito no processo de ensino aprendizagem, de acordo com sua necessidade, sendo possível, o atendimento especializado nos casos em que não haja a possibilidade de integrá-lo na sala de aula comum.

Ao definir a educação especial como uma modalidade de ensino, a LDB permite a sua aplicação em todos os níveis e modalidades do ensino regular, agindo como um complemento da educação regular (BRASIL, 2008). Essa transversalidade possibilita então que a pessoa com deficiência tenha a possibilidade de finalizar todo o processo de educação regular, da educação infantil ao ensino superior, tendo, conseqüentemente, maior possibilidade de inclusão social.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001) consolidaram legalmente o compromisso firmado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e trouxeram em seu texto várias características inclusivas para a Educação Especial, incluindo a redefinição do termo, que passa a ser definido como,

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar,

suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, Art. 3º).

Desta forma, a escola se compromete em receber e garantir a educação escolar de alunos com deficiências, realizando sua inclusão escolar. Podemos perceber seu posicionamento em consonância com o pensamento inclusivo, ao propor que a Educação Especial considere em sua execução, as singularidades, características biopsicossociais e perfil de aprendizado de seus alunos, de forma a assegurar:

I - A dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - A busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - O desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. (BRASIL, 2001, Art. 4º).

Assim, a Educação Especial não deve se preocupar apenas com o desenvolvimento acadêmico de seus alunos, mas proporcionar uma educação que colabore para seu desenvolvimento pessoal e psicossocial, bem como para a diminuição das situações de exclusão social vivida historicamente pelas pessoas com deficiência.

O documento define, ainda, que os alunos considerados com necessidades educacionais especiais, e conseqüentemente, público-alvo da educação especial, serão aqueles que apresentarem:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, Art. 5º).

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial caracterizam-se como um grande avanço para educação especial no Brasil por trazer maiores orientações em como realizar esse modelo de ensino, além das questões aqui apresentadas, o documento orienta ainda sobre a formação e atuação de professores para esta modalidade de ensino, assim como orientações sobre sua realização da educação profissional.

A regulamentação do Atendimento Educacional Especializado <sup>7</sup> (AEE), configura-se outro marco legal para a Educação Especial no Brasil, pois possibilita a eliminação de barreira a inclusão do aluno com deficiência através da identificação, elaboração e organização dos recursos necessários para o seu processo de aprendizagem, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). O AEE se configura num conjunto de atividades que, através de recursos pedagógicos e tecnologia assistiva, oferecem suporte complementar ou suplementar a formação dos alunos da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino brasileiro (BRASIL, 2011), e além de atuar com os alunos, pode colaborar também para o desenvolvimento da atuação inclusiva de professores e outros profissionais da educação.

Ao longo dos anos, uma série de ações de políticas públicas voltadas para a regulamentação e fortalecimento da educação especial inclusiva no Brasil foi realizada com a divulgação de Leis, Decretos, Notas Técnicas e programas educacionais que visavam orientar a atuação da educação brasileira rumo à inclusão das pessoas com deficiência.

Apesar de a inclusão escolar ter sido garantida a partir do ponto de vista legal, ainda nos deparamos com as dificuldades de escolas e professores em incluir os alunos com deficiência no processo regular de ensino, impedindo, desta forma, que a prática inclusiva se torne uma realidade constante na educação.

---

<sup>7</sup> O Atendimento Educacional Especializado foi inicialmente regulamentado pelo Decreto 6.571/2008, que foi revogado pelo Decreto 7.611/2011 que define diretrizes para a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dispõe sobre outras providências.

É comum vermos a atuação dos professores ser responsabilizada pelos vários desafios da inclusão, onde questões como o preconceito em trabalhar com os alunos com deficiências em sala de aula, ou como a insuficiência da formação inicial do professor em instrumentalizá-los para trabalhar com a diversidade (ULIANA, 2015) são constantemente apontadas como as causas de a inclusão ainda não acontecer como deveria nos ambientes escolares.

Não devemos, porém, analisar os desafios da inclusão das pessoas com deficiência com o foco somente na atitude do professor, pois, como afirmam Silva e Vitória (2015), o contexto social e seu movimento relativo à inclusão/exclusão das pessoas com deficiência influenciam diretamente a atitude dos professores, e de outros sujeitos presentes no ambiente escolar, em relação a esse processo nas escolas.

Outro obstáculo à inclusão, como nos aponta Carlou (2014, p. 37), está no modelo de escola tradicional que “[...] exige que os alunos se adaptem às regras disciplinares e às suas formas de ensino engessadas, sob pena para aqueles que não se enquadram, de punição e/ou reprovação”, e por isso não estão preparadas para atuar no modelo proposto de educação inclusiva, no qual a diversidade é ponto de partida da educação.

Mantoan (2006) nos alerta ainda que mesmo àqueles favoráveis às causas das pessoas com deficiência podem contribuir para os desafios de uma educação para todos, como as instituições especializadas e os familiares, que muitas vezes se mostram resistentes em lidar com as mudanças exigidas nesse processo, desenvolvendo uma atitude assistencialista e paternalista da educação do aluno com deficiência.

A autora defende a necessidade de “[...] formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor para que tenha condições e estímulos para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções” (MANTOAN, 2006, p. 42), uma vez que este será o principal personagem na educação inclusiva da pessoa com deficiência.

Vemos que muitos professores argumentam não terem sido preparados para trabalhar com esses alunos e que apesar da formação inicial ser responsável por introduzir questões referentes à educação especial, quando o professor encontra em sua prática profissional com o aluno com deficiência, muitas dúvidas e inseguranças emergem na sua atuação, uma vez que cada aluno traz necessidades diferentes uns dos outros, mesmo dentro da mesma classificação de deficiência. Neste sentido, faz-

se necessário direcionar atenção para as possibilidades e contribuições da formação continuada dos professores para uma atuação na educação especial.

## **1.2 Inclusão de pessoas com deficiência na Rede Federal e as possibilidades de atuação do NAPNE**

A educação profissional no Brasil tem sua origem em 1909, com a criação das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, que tinham como finalidade prover aos ‘desfavorecidos de fortunas’ meios que garantissem sua sobrevivência (BRASIL, 2010a). Essas escolas, mais que colaborar com o desenvolvimento da indústria brasileira, possuíam uma característica de repressão moral muito forte em sua finalidade, uma vez que buscavam “educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas” (KUENZER, 1999, p. 88), buscando a formação de caráter a partir do trabalho.

A delimitação inicial do público-alvo da educação profissional colaborou para a construção de um panorama dicotômico no cenário educacional brasileiro, em que “havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais” (KUENZER, 1999, p. 88-89) no mundo do trabalho. Enquanto para a elite brasileira, destinada a ocupar as funções intelectuais e gerenciais, era oferecida uma formação acadêmica, para os trabalhadores restava uma “formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento das habilidades psicofísicas” (KUENZER, 1999, p. 89), com foco na instrumentalização e no ensino da técnica de um determinado ofício.

A forte dualidade estrutural entre o ensino propedêutico e ensino profissional permaneceu até, aproximadamente, a década de 1980, com a mudança na economia mundial desencadeada pelo processo de globalização, que conseqüentemente passou a requerer novas características para seus trabalhadores e uma formação que proporcionasse,

[...] além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (BRASIL, 2012, p. 8).

Vemos a partir disso a EPT passar por mudanças significativas na sua concepção e proposta social, deixando de se identificar como um

[...] instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade (BRASIL, 2012, p. 9).

Assim, a EPT assume, cada vez mais, uma proposta emancipatória e democrática, que traz em sua concepção a oferta de educação para as classes historicamente excluídas do processo de ensino brasileiro (PACHECO, 2011).

Atualmente, a EPT é caracterizada pela relação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia e se integra a diferentes níveis e modalidades de ensino, realizando ofertas de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996, Art. 39º).

A EPT é oferecida em instituições públicas e privadas, sendo possível destacar a atuação das instituições que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A rede abrange todo o território brasileiro<sup>8</sup> e possui, como característica de sua atuação, a possibilidade de verticalização do ensino profissional e tecnológico de seus estudantes.

É possível observar que a EPT traz em sua proposta de atuação uma preocupação com a realidade social do seu entorno, bem como com as diferenças no perfil de seus alunos. Tal proposta, que busca o desenvolvimento de competências e habilidades, à medida que valoriza a educação que prepara o indivíduo para o mundo do trabalho em toda sua complexidade (VIÉGAS, 2003), reconhece a pluralidade no processo de ensino e aponta para a necessidade de um trabalho flexível em relação a conteúdos e metodologias ofertados pela instituição, afastando-se, assim, da educação tradicionalista e enciclopédica.

Essa pluralidade no processo de ensino é característica que se mostra presente não somente no público-alvo da EPT, mas também nos cursos ofertados por

---

<sup>8</sup> A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é atualmente formada por 36 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica, 25 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, uma Universidade Tecnológica e pelo Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro (REDE..., 2017).

suas instituições, que oferecem desde cursos de qualificação profissional, sem exigência de requisitos escolares prévios, até cursos de pós-graduação, como mestrados e doutorados (BRASIL, 1996). A variedade de cursos oferecidos possibilita que “os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem” (PACHECO, 2011, p. 14), o que colabora para o fortalecimento da postura democrática dessa modalidade de ensino.

Ao considerarmos as pessoas com deficiências e sua formação profissional, vemos que, apesar de terem sido ofertados cursos de cunho profissionalizantes, desde as primeiras instituições de educação especial no Brasil, no século XIX, essa parcela da população foi excluída quando a EPT foi regulamentada no Brasil, em 1909, uma vez que o decreto que instituiu as escolas de Artífices e Aprendizes estabeleceu que estas fossem destinadas, “de preferência, aos desfavorecidos da sorte, desde que não apresentassem defeitos que os inabilitassem para o aprendizado do ofício” (SILVA, 2011, p. 29).

Segundo Silva (2011), esse posicionamento de exclusão da pessoa com deficiência do processo de formação profissional permaneceu vigente mesmo diante de avanços nas regulamentações educacionais, dificultando seu acesso à educação profissional brasileira, como também sua inclusão no mundo do trabalho.

A preocupação com a formação profissional de pessoas com deficiência, segundo Cardoso (2011), passa a ser debatida, a partir da década de 1950, quando a Organização Internacional do Trabalho recomenda a adaptação e readaptação das pessoas consideradas até então como inválidas, por meio de treinamento e orientação profissional que possibilitassem sua inserção no mercado de trabalho, levando em conta suas condições específicas. A partir disso vemos crescer, em instituições especializadas, como Instituto Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), cursos voltados para a formação profissional de pessoas com deficiência, que embora muitas vezes possuam objetivos de cunho terapêutico e assistencialista colaboram para a inserção de pessoas com deficiência no mundo do trabalho.

Com o debate acerca da inclusão social da pessoa com deficiência, percebemos uma mudança gradativa na forma de se pensar e executar o ensino para essa parcela da população, conforme abordado no tópico anterior. Como consequência, é possível observar um crescimento constante do acesso de pessoas

com deficiências em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, assim como na EPT.

Segundo o Censo da Educação Básica (INEP, 2016a), no ano de 2015, a educação básica recebeu 750.983 alunos com deficiência nas classes comuns de sua rede de ensino, demonstrando um crescimento de 454% em relação ao número de estudantes regularmente matriculados no ano de 2003, que totalizava 135.409 alunos (BRASIL, 2015c). Dos alunos identificados pelo censo, 8.848 estão inseridos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio<sup>9</sup>. No ensino superior, também é possível perceber o acesso expressivo de alunos com deficiência, sendo contabilizada a matrícula de 37.927 alunos com deficiência no ano de 2015 (INEP, 2016b), o que mostra a necessidade de as instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades, desenvolverem ações que proporcionem aos alunos com deficiência condições de equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar do crescente acesso das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, a realidade mostra que “as escolas, independentemente da esfera administrativa em que se situam (públicas: federais, estaduais e municipais; ou privadas) revelam pouca sensibilidade para acolher esse aluno, embora, no discurso pedagógico e gerencial, afirme-se o contrário” (VIÉGAS, 2003, p. 23). Logo, torna-se necessário pensar em propostas que sejam capazes de proporcionar currículo e metodologia acessíveis para os diferentes tipos de aprendizagens apresentadas pelos alunos, bem como uma gestão que valorize a diversidade e invista na formação dos profissionais da educação para atuar nessa nova realidade escolar.

Logo, é importante que as instituições de ensino tenham em vista que, para incluir e garantir a permanência e êxito do aluno com deficiência no processo de formação profissional e tecnológica, é mister conciliar seus interesses e potencialidades às demandas atuais do mundo do trabalho, de forma a possibilitar um desempenho profissional eficaz e produtivo, mas também sua inclusão social e desenvolvimento de sua cidadania (BRASIL, 2009).

---

<sup>9</sup> A educação profissional técnica de nível médio pode ser ofertada de maneira *articulada*, quando o aluno passa pela formação profissional de forma integrada ou concomitante ao ensino médio, ou subsequente, quando o aluno ingressa na formação profissional após a conclusão do ensino médio (BRASIL, 2012).

### 1.2.1 O Programa TEC NEP e as ações rumo a inclusão de alunos com deficiência na Rede Federal.

No intuito de garantir condições de inclusão para as pessoas com deficiência na EPT, podemos destacar a ação iniciada no ano de 1999, pela Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, ligada à extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), que, ao realizar levantamento das ações voltadas para educação de pessoas com deficiência, nas instituições componentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, identificou que apenas 33% delas desenvolviam alguma ação voltada para a formação de pessoas com deficiência na educação profissional (ESTEVES NETO, 2014).

A partir disso, buscando o fortalecimento da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional, a Seesp passou a desenvolver algumas ações conjuntas com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SETEC), o que resultou na implantação do Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, que teve como objetivo promover

[...] a inclusão, permanência e conclusão com êxito deste público-alvo em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2010b, Art. 1º).

O programa buscou formar centros de referência em inclusão no Brasil, que deveriam “orientar e dar suporte às demais instituições - inclusive organizações não-governamentais - mediante oferta de cursos, formação de recursos humanos e apoio técnico” (BRASIL, 2009, p. 4). Para isso, trouxe em sua proposta a busca de interação com os diversos atores sociais que também trabalhavam com essa temática, buscando parceria com

[...] as Instituições Federais de Educação Tecnológica, as organizações representativas de segmentos das pessoas com deficiência, as organizações não-governamentais que atuam na educação inclusiva, os empresários, o Sistema S (SENAC, SENAI, SENAT e SENAR), etc. (BRASIL, 2009, p. 7).

A gestão do programa TEC NEP foi, inicialmente, constituída por uma estrutura hierárquica, possuindo as seguintes atribuições (BRASIL, 2010b):

a) Grupo Gestor Central, formado por representantes da SETEC/MEC, busca implementar e supervisionar as ações e políticas públicas de inclusão às pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), bem como fomentar a criação do NAPNE nas instituições da rede e incentiva o uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva.

b) Grupo Gestor Regional, presente nas cinco regiões do país, representado por profissionais dos Institutos Federais, possui papel semelhante ao Grupo Gestor Central, mas volta sua atuação ao nível regional.

c) Grupo Gestor Estadual, presente em todos os estados do país, é responsável pela execução das ações previstas pelos grupos gestores regional e central.

O programa, que iniciou seus trabalhos em meados dos anos 2000, trabalhou inicialmente na divulgação da proposta para as instituições da RFEPCT e buscou

[...] mobilizar e sensibilizar essas instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades específicas em seu projeto político-pedagógico e para que se tornassem sedes regionais que subsidiariam a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades na Educação Profissional para esse público-alvo na região administrativa em que se localizavam (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013, p. 17).

A partir desse trabalho de mobilização foram criados, no ano de 2003, cinco polos gestores regionais, que atuavam nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) dos estados do Pará, de Mato Grosso, de Minas Gerais, do Rio Grande do Norte e de Santa Catarina, no intuito de descentralizar e expandir as ações propostas pelo programa. Além da criação dos polos gestores, nesse mesmo período foram criados e implementados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), em cada unidade dos Institutos Federais e demais instituições ligadas à rede, com o objetivo de criar nas instituições a cultura da aceitação e da convivência e quebrar as barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais que dificultam o processo de inclusão (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013).

No período de 2003 a 2006, as ações do TEC NEP foram voltadas para as realidades regionais, com a realização de eventos locais com foco na capacitação dos profissionais que colaboravam diretamente para o desenvolvimento de práticas inclusivas nas instituições de ensino (ESTEVES NETO, 2014). Nos anos seguintes, o foco do programa voltou-se para a formação de recursos humanos na temática da Educação Especial, por meio da oferta do curso de pós-graduação *lato sensu* Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, realizado em parceria entre a SETEC, o CEFET de Mato Grosso, o Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES) e o Instituto Benjamin Constant (IBC), especializado no ensino de pessoas com deficiência visual (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013).

O curso de pós-graduação foi ofertado na modalidade EaD, contando com cinco polos de estudo, e formou 180 profissionais docentes e técnicos-administrativos (ESTEVES NETO, 2014). Além desse curso, foram ofertados, no período de 2007 a 2012, cursos de LIBRAS, braile, políticas públicas de inclusão e tecnologia assistiva, com o objetivo de instrumentalizar os profissionais que atuavam com a demanda da Educação Especial na RFEPCT.

O TEC NEP criou também a Comissão Técnica Nacional de Acompanhamento de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiências Múltiplas, cuja proposta estava voltada para orientação e busca de soluções para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que se enquadrassem nessas respectivas deficiências, bem como fomentar conhecimentos acerca dessa temática (BORTOLINI, 2012).

No ano de 2011, houve uma reestruturação das secretarias do MEC, o que, entre muitas mudanças, resultou na extinção da gestão central do TEC NEP. As ações propostas pelo programa foram incorporadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), na Diretoria de Educação Especial, sob a responsabilidade de uma coordenação que estava ligada à SETEC, atuando com políticas inclusivas na educação profissional (SILVA, 2014). As ações, que anteriormente tinham como característica serem de um movimento nacional, passaram a ser executadas em caráter local ou estadual, ficando a cargo de cada NAPNE ou de cada instituição de ensino da rede a definição da postura adotada perante a inclusão de pessoas com deficiência.

Cunha e Silva (2016, p. 5) debatem sobre algumas fragilidades do programa, e afirmam que a falta de “uma estrutura clara da sua formulação com: objetivos,

critérios, dinâmica de implantação, financiamento, acompanhamento e avaliação” pode ter colaborado para o enfraquecimento e a desmobilização nas suas propostas de ações. Dessa forma, a atuação do NAPNE se mostra como a ação mais exitosa do programa TEC NEP, uma vez que o núcleo se faz presente em toda RFEPCT.

O NAPNE foi idealizado para se tornar a referência local e desenvolver a cultura da inclusão nas instituições da rede. Ele atua como um setor deliberativo, com o objetivo de implementar as ações do Programa TEC NEP no âmbito local. Assim, possui como função:

[...] no âmbito interno articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas a inclusão dessa clientela na instituição, definindo prioridades e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. No âmbito externo o núcleo tem a função de desenvolver parcerias com instituições e organizações que ministram educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros. O Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (BRASIL, 2000 apud ROSA, 2011, p. 74).

Ao colocar o desenvolvimento da cultura de aceitação da diversidade como um dos principais objetivos, o NAPNE traz em sua concepção a visão de que a inclusão de pessoas com deficiência vai além da oferta de ensino ou da adequação estrutural de seus espaços, valorizando a presença de habilidades sociais, como respeito, compreensão e apoio no processo de inclusão dessas pessoas na RFEPCT.

Em relação à estrutura organizacional do NAPNE, os núcleos possuem um coordenador, que costuma ser designado pelo diretor-geral do *campus*, por meio da publicação no *Diário Oficial da União*, bem como uma equipe formada por servidores, docentes e técnico-administrativos, estudantes e comunidade geral, sendo indicada a participação na equipe de profissionais da área de psicologia e sociologia (BORTOLINI, 2012). Em algumas instituições, a formação da equipe do NAPNE e a definição de seu coordenador têm sido feita por meio de eleição da comunidade acadêmica, sendo essa prática definida pelas resoluções internas institucionais.

Quanto às funções da equipe do NAPNE, o coordenador tem a função de articular os setores institucionais nas diversas atividades desenvolvidas pelo núcleo no processo de inclusão das pessoas com deficiência, bem como buscar parcerias

com outras instituições para o desenvolvimento de ações internas e externas relacionadas à Educação Especial (BRASIL, 2010b); enquanto os membros

[...] tem como função subsidiar a Coordenação em suas atividades bem como sugerir idéias, apresentar demandas, propostas, etc., além de solicitarem adaptações que ajudem a garantir o acesso e a permanência do aluno com necessidades específicas e facilite seu encaminhando ao mundo produtivo. Devem também participar de todo o planejamento, execução e avaliação das ações do Núcleo. Podem, ainda, sugerir datas de reuniões e, eventualmente, representar o Coordenador em eventos internos (BRASIL, 2010b, p. 4).

A equipe do NAPNE, com exceção do coordenador, é formada de maneira voluntária, de acordo com o interesse pessoal ou profissional dos membros na temática trabalhada, e por isso a maioria atua de maneira colaborativa ao núcleo, desenvolvendo outras funções no seu local de trabalho. A diversidade de profissionais que atuam no núcleo possibilita uma variedade de atividades que podem ser desenvolvidas no intuito de colaborar para a inclusão de pessoas com deficiência.

Entre as possibilidades de atuação, o NAPNE pode realizar uma variedade de ações, como atividades de atendimento individualizado ao aluno com deficiência, bem como ações de ensino, pesquisa e extensão voltada para a temática da Educação Especial.

Vemos que o atendimento às demandas específicas dos alunos se mostra uma das principais atividades desenvolvidas pelos NAPNEs. Esse atendimento pode ocorrer por meio da identificação do aluno com deficiência, ingressante na instituição, e de suas necessidades específicas, podendo resultar na adaptação de materiais didáticos, conteúdos e metodologia de ensino, bem como na disponibilização de profissionais específicos para proporcionar a inclusão dos alunos com deficiência, como os tradutores-intérpretes de LIBRAS, cuidadores, mediadores, entre outros. Além dessas ações, o NAPNE pode ainda articular com os diversos setores da instituição “atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, além de material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas” (IFPB, 2013, p. 4).

Outra possibilidade de atuação do NAPNE se encontra no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Esses projetos podem gerar “produtos e serviços de Tecnologia Assistiva, além de materiais didático-pedagógicos e espaços físicos e

virtuais acessíveis, que podem determinar o sucesso da inclusão escolar e sociodigital de Pessoas com Deficiência” (SONZA et al., 2014, p. 3). Além disso, o incentivo ao desenvolvimento de projetos que trabalhem a temática da Educação Especial colabora para a disseminação da cultura da inclusão, uma vez que envolve sujeitos da instituição.

Na busca de eliminar barreiras atitudinais e colaborar com a divulgação de informações relacionadas à Educação Especial, também faz parte das atribuições do NAPNE a promoção de eventos científicos, culturais e sociais para a comunidade interna e externa (IFB, 2013; IFRS, 2015). Esses eventos, além de proporcionarem o debate relacionado ao tema, possibilitam a divulgação de experiências pedagógicas exitosas, assim como de tecnologia assistiva que podem ser utilizadas a favor do ensino de pessoas com deficiência.

No entanto uma das ações que demonstram colaborar para a efetiva inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional é a oferta de capacitações e formação continuada para professores e demais profissionais das instituições, com vistas para a redução de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (IFRO, 2011). A formação continuada de professores se mostra ação imprescindível para a inclusão de pessoas com deficiência no processo de ensino, uma vez que,

[...] para proporcionar uma educação inclusiva que atenda aos alunos de acordo com suas necessidades, caberá à instituição prover professores que possuam um conhecimento especializado para atender essa demanda. É preciso que os professores vejam seus alunos em suas especificidades, que cumpram seu papel de verdadeiros educadores e estejam munidos de um caráter transformador e incentivador, proporcionando o bem-estar e segurança, despertando a curiosidade e criticidade dos alunos e fazendo-os perceber em que eles podem contribuir para a construção de uma sociedade igualitária (BORTOLINI, 2012, p. 105).

É possível observar as diversas possibilidades que o NAPNE possui para efetivar a inclusão escolar de pessoas com deficiência em suas instituições, podendo ser destacadas como experiências exitosas:

Criação dos Centros de Equoterapia para atendimento clínico-terapêutico que são desenvolvidos nos *campi* Planaltina/DF, Barbacena/MG, Ceres/GO, Colatina/SC, Rio Verde/ GO e Sertão/RS; [...] o Programa de Tecnologia Assistiva que conserta bengalas, reglete, punção e outros apoios ao Deficiente Visual. Experiência da UTFPR – Campus Curitiba; [...] Implantação do Centro de Formação

e Treinamento de Cães guia para formação de recursos humanos que multipliquem essa prática e, ao mesmo tempo, preparem cães para esse fim (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013, p. 22).

No país temos ainda outros exemplos de experiências inclusivas exitosas que são desenvolvidas pelos NAPNEs na RFEPCT. Essas ações têm colaborado diretamente para inclusão de pessoas com deficiência na EPT, bem como em outras realidades educacionais e sociais em que eles se fazem presentes. No entanto também é possível identificar inúmeras dificuldades para que seja colocada em prática toda a potencialidade que o núcleo possui em sua atuação.

Entre as dificuldades, conforme levantamento realizado pela SETEC em 2011, sobre a realidade apresentada após dez anos de implementação do TEC NEP e dos NAPNEs nas instituições da RFEPCT, é possível observar a demanda de incentivo financeiro para a formação de uma estrutura mínima necessária para atuação do núcleo, uma vez que foi sugerido pelos participantes da pesquisa a disponibilização de rubrica específica para as ações de inclusão na instituição.

A carência de recursos humanos também se mostra como uma realidade comum ao NAPNE em todo o país, uma vez que os coordenadores sugerem “a contratação de profissionais para integrar o NAPNE” (BRASIL, 2011, p. 25), o que demonstra a dificuldade de executar as ações de inclusão necessárias devido os membros da equipe do NAPNE terem que equilibrar as atribuições exigidas pelo núcleo com as atividades relacionadas à sua função na instituição. Esta dificuldade pode ser ainda evidenciada à medida que os participantes da referida pesquisa da SETEC também sugerem que a função de coordenador do NAPNE seja de dedicação exclusiva às ações do núcleo.

As dificuldades e os obstáculos enfrentados pelo NAPNE e por outras ações desenvolvidas por meio do Programa TEC NEP se mostram presentes em diversas realidades e instituições.

### 1.2.2 Educação especial na rede federal: realidades e possibilidades

Com o amadurecimento dos debates acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência e o ingresso cada vez maior dessas pessoas nas instituições de ensino, a partir da década de 1990, observamos um crescimento gradativo na realização de pesquisas que buscam compreender a forma como o processo de

inclusão tem sido realizado nas diversas realidades da educação brasileira, bem como no intuito de propor possibilidades de atuação que colaborem para a efetivação do ensino de pessoas com deficiência.

Assim, com o intuito de conhecer pesquisas que tratem de ações de inclusão na EPT, realizamos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, a partir das palavras-chave “TEC NEP” e “NAPNE”. Foram identificados 23 trabalhos de mestrado e doutorado que pesquisaram sobre educação especial e inclusão de alunos com deficiência nas instituições da rede federal. Dentre esses, selecionamos oito para fazer uma breve análise, por consideramos mais representativos para a finalidade deste texto, a saber: Anjos (2006), Rosa (2011), Jacy (2010), Bortolini (2012) Waldemar (2012), Rech (2012), Carlou (2014) e Soares (2015).

Dos trabalhos selecionados, o de Anjos (2006) pode ser considerado um dos primeiros no Brasil a se dedicar a compreender as ações do Programa TEC NEP e suas consequências nas instituições da rede. A autora teve como objetivo avaliar os seis primeiros anos de implementação das propostas do programa, a partir da percepção dos coordenadores dos núcleos gestores de várias cidades do país. A partir da realidade investigada, foi identificado que os alunos com deficiência inseridos nas instituições participantes se concentravam em cursos de Formação Inicial e Continuada, e que seu ingresso se devia a parcerias formadas com Organizações Não Governamentais (ONGs) que se dedicavam à causa das pessoas com deficiência. A autora também identifica que o programa, durante o período de sua investigação, ainda não havia alcançado seu objetivo de estar presente em todos os *campi* das instituições da rede federal, e evidencia a preocupação dos coordenadores dos núcleos com o desafio de realizar as adequações necessárias para a diminuição de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que prejudicam a inclusão dos alunos com deficiência.

As fragilidades do Programa TEC NEP também são evidenciadas pelo trabalho de Rosa (2011), que identificou que as situações de precariedade de estrutura física, equipamentos e recursos humanos prejudicam e até inviabilizam o alcance dos objetivos propostos pelo programa. O autor destaca a ação de muitas instituições em delegar a responsabilidade da inclusão de alunos com deficiência exclusivamente para o NAPNE, afastando o envolvimento de toda a instituição para a concretização desse processo.

Rech (2012), que também realizou pesquisa sobre o TEC NEP, estudando seus documentos orientadores, assim como produções acadêmicas relacionadas à educação profissional e Educação Especial e documentos normativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, investigou as políticas de inclusão voltadas para a formação de pessoas com deficiências. O autor identificou a disseminação acrítica de conceitos humanitários nos discursos dos documentos e das produções acadêmicas investigadas, que colaboram para a legitimação e continuidade das relações excludentes e opressoras no processo educacional das pessoas com deficiência, e que, conseqüentemente, dificultam o desenvolvimento de ações efetivas em prol da inclusão de alunos com deficiência.

Além de analisar a implementação e o impacto do programa TEC NEP nas instituições de ensino profissional, Jacy (2010) identifica algumas das pesquisas que se dedicaram a investigar a atuação do NAPNE em uma instituição específica, bem como ações pontuais de inclusão. O autor apontou as dificuldades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e do desenvolvimento, bem como alunos surdos, que participam dos cursos de extensão oferecidos pelo NAPNE do CEFET-MG. Além disso, identificou que a participação dos alunos nos cursos de extensão não sustenta uma formação profissional ou possibilita sua empregabilidade. No entanto afirma que a participação desses alunos nos respectivos cursos colabora diretamente para o desenvolvimento de seu *empowerment* e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de sua cidadania.

Bortolini (2012), ao investigar as condições de acessibilidade físicas e atitudinais, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Bento Gonçalves, proporcionada aos alunos com deficiência incluídos nos seus cursos regulares, percebeu que as políticas de inclusão desenvolvidas, apesar de demonstrarem alguns êxitos, ainda precisam de atenção especial. A autora identificou que, embora o *campus* demonstre um avanço nas condições de acessibilidade física e estrutural, ainda é possível perceber a demanda por investimento na formação de seus servidores, principalmente na formação de professores, que se sentem despreparados para trabalhar com alunos com deficiência na sala de aula.

A necessidade de formação docente também foi um dos pontos identificados por Waldemar (2012) em sua pesquisa, que investigou as condições de acessibilidade do Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais,

*campus* Ouro Preto. O autor identificou avanços do *campus* relacionados à acessibilidade física e estrutural, e carência de investir na formação docente. Diz ser esta uma das principais dificuldades em garantir o sucesso escolar dos alunos com deficiência na instituição, e que falta apoio do NAPNE na mediação entre professores e alunos com deficiência, bem como falta acompanhamento pedagógico que oriente os professores na adaptação curricular, metodológica e de avaliação dos alunos.

Soares (2015), ao avaliar as condições em que se encontram os NAPNEs do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, após a implantação do Programa TEC NEP, identificou, assim como Rosa (2011), que as principais dificuldades encontradas pelos coordenadores do NAPNE são relacionadas à falta de estrutura física, recursos humanos e materiais e à falta de investimento financeiro para as ações de inclusão. Também constatou o mister de se pensar em coordenadores do NAPNE com formação que colabore para sua atuação junto a alunos com deficiência, bem como a dificuldade encontrada pelos coordenadores em atuar de acordo com as necessidades do núcleo, devido ao acúmulo de funções dentro das instituições.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Soares (2015) são semelhantes aos resultados apresentados na pesquisa de Carlou (2014), que estudou a inclusão na educação profissional, a partir da visão dos gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Em seus resultados, o autor mostra as dificuldades encontradas pelos gestores para a inclusão de alunos com deficiência, como a falta de infraestrutura acessível, nos *campi*, sem falar na falta de recursos humanos para a atuação em prol da inclusão do aluno com deficiência, a exemplo da falta da formação, com diversidade profissional suficiente para a atuação do NAPNE.

Como podemos observar nos trabalhos analisados, a rede federal ainda precisa trilhar um longo caminho para garantir a inclusão, a permanência e o êxito de pessoas com deficiência em seu sistema de ensino. Vemos que muitas dificuldades encontradas pelo NAPNE estão presentes nas realidades de diversos estados, sendo as principais focadas na acessibilidade física e estrutural e formação docente para atuar com alunos com deficiência na sala de aula.

A importância do NAPNE se dá devido ao seu caráter de ação contínua, em que por meio da presença do núcleo em cada *campus* das instituições ligadas à rede

torna-se possível desenvolver a cultura do ensino para a diversidade e promover as adaptações necessárias para que o aluno com deficiência seja incluído.

Como vimos, pesquisas realizadas sobre o processo de inclusão na Rede Federal indicam que, embora o Programa TEC NEP tenha desencadeado debates sobre o ensino de pessoas com deficiência, as instituições, de modo geral, ainda não apresentam condições adequadas para ingresso, permanência e êxito dos alunos com deficiência.

Assim, tendo em vista que a Educação Especial, desenvolvida a partir dos dispositivos legais e normativos brasileiros, busca garantir que a pessoa com deficiência tenha acesso a uma formação de qualidade, independentemente do nível ou da modalidade de ensino em que esteja inserida, esperamos que este estudo possa contribuir para reflexões acerca da inclusão de pessoas com deficiência, sem perder de vista as diversas realidades encontradas nas instituições do país, em particular, na EPT, um campo aberto e amplo para pesquisas e estudos.

### **1.3 Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional de Professores**

A proposta da educação especial na perspectiva inclusiva traz consigo uma nova configuração da sala de aula, com a presença cada vez maior de alunos com deficiências e outras características específicas. Desta forma para que o ensino, a partir da inclusão, alcance a todos, se faz necessário que o professor, mais que conhecer os conteúdos teóricos de suas disciplinas, também conheça as especificidades de seus alunos. Desta forma, podemos entender que o professor se constitui “[...] um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas (UNESCO, 1994, p. 9).

Para isso, torna-se necessário oferecer aos professores espaços de formação que lhes deem condições de “[...] adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc.” (UNESCO, 1994, p.10). Assim, evidencia-se a necessidade de uma formação que permita ao professor refletir sobre seu novo papel e as novas demandas introduzidas pela educação inclusiva, e partir disso, efetivar mudanças que colaborem para a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula.

A formação de professores para as diferentes etapas e modalidades da educação básica é abordada nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2015b), o qual afirma a necessidade de articulação entre formação inicial e continuada como forma de oportunizar a preparação e o desenvolvimento dos professores para o exercício de sua função nas diferentes situações e necessidades vivenciadas na sala de aula, proporcionando,

[...] compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015b, p. 3).

Entendemos que a formação inicial não finaliza a formação do professor, uma vez que esta deve ser “[...] sempre contínua, processual e relativa ao itinerário formativo desenvolvido e às relações estabelecidas na escola, na sala de aula e na vida (SILVA; VITORIA, 2015). Assim, a formação continuada se mostra como uma oportunidade de o professor estar em formação permanente, aperfeiçoando sua atuação profissional de maneira contextualizada e a partir de seus saberes e suas experiências (BRASIL, 2015b)

A formação continuada possibilita ao professor repensar o processo pedagógico, os saberes e valores envolvidos no processo de ensino e nas relações educacionais, podendo ser ofertada por meio de

- I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as

normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;  
VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes. (BRASIL, 2015b, p. 14).

Apesar de sua diversidade nos projetos formativos, a formação continuada mantém como ponto comum o interesse em proporcionar aos professores uma reflexão crítica sobre a prática docente, colaborando para sua atuação profissional e para a construção da identidade docente.

Os estudos acerca da formação continuada de professores tomaram força a partir da década de 1970, com estudos que analisavam as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada e a importância da participação dos mesmos no planejamento das ações formativas (IMBERNÓN, 2010). Esta década também foi marcada pela institucionalização da formação inicial dos professores e da busca individual pela formação continuada, onde os mesmos planejavam e desenvolviam “[...] as atividades de formação que acreditavam que lhes poderiam facilitar algum aprendizado” (IMBERNÓN, 2010, p. 17).

Nos anos de 1980, teve início os programas de formação continuadas com fortes características tecnicistas, que buscavam desenvolver competências técnicas através de cursos de curta duração, como seminários e oficinas, que tinham como objetivo o treinamento, e não a reflexão, do trabalho docente (IMBERNÓN, 2010).

A formação continuada de professores, nos anos de 1990, foi marcada pelo modelo de treinamento, que consiste em

[...] proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, e, apesar de poder ser planejada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de uma forma ativa (DAY, 2001, p.204).

Neste modelo de formação, as ações, que podem ser realizadas através de cursos de longa ou curta duração, ou sessões de treinamento, são elaboradas e desenvolvidas por um especialista, que tem a responsabilidade de desenvolver conhecimentos e habilidades nos professores participantes.

No entanto, a partir dos anos 2000, observamos alterações na forma de pensar e realizar a formação continuada de professores, com ações que visam

promover mudanças na prática profissional docente, ao mesmo tempo em que se preocupam com “[...] o que o professor pensa, como vive, quais experiências tem para contar, que metodologias desenvolve, qual a relação que faz entre teorias e práticas cotidianas[...]” (PAIM, 2007, p. 10). Ações estas que levam em consideração os aspectos profissionais, pessoais, políticos e sociais que envolvem a prática do professor.

A nova visão da formação continuada, se afasta cada vez mais da ideia de treinar o professor para questões específicas e pontuais que nem sempre estão presentes em seu cotidiano, e passa a se preocupar com o seu desenvolvimento profissional, que pensa a aprendizagem de maneira mais ampla, considerando como situações formadoras, tanto a aprendizagem iminentemente pessoal, quanto as oportunidades de aprendizagem organizadas e formais (DAY, 2001).

As políticas educacionais brasileiras coadunam com a atual perspectiva da formação continuada de professores, cuja a principal finalidade é proporcionar aos professores “[...] a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015b, p.13). Esta proposta de formação continuada se baseia na concepção de desenvolvimento profissional de professores, levando em consideração,

- I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015b, p. 13).

Assim, a proposta de desenvolvimento profissional de professores busca superar a continuidade da formação do professor através de cursos de curta duração de caráter estritamente técnico e passa a valorizar a participação ativa do professor em seu processo formativo.

O desenvolvimento profissional de professores pode ser definido como um processo,

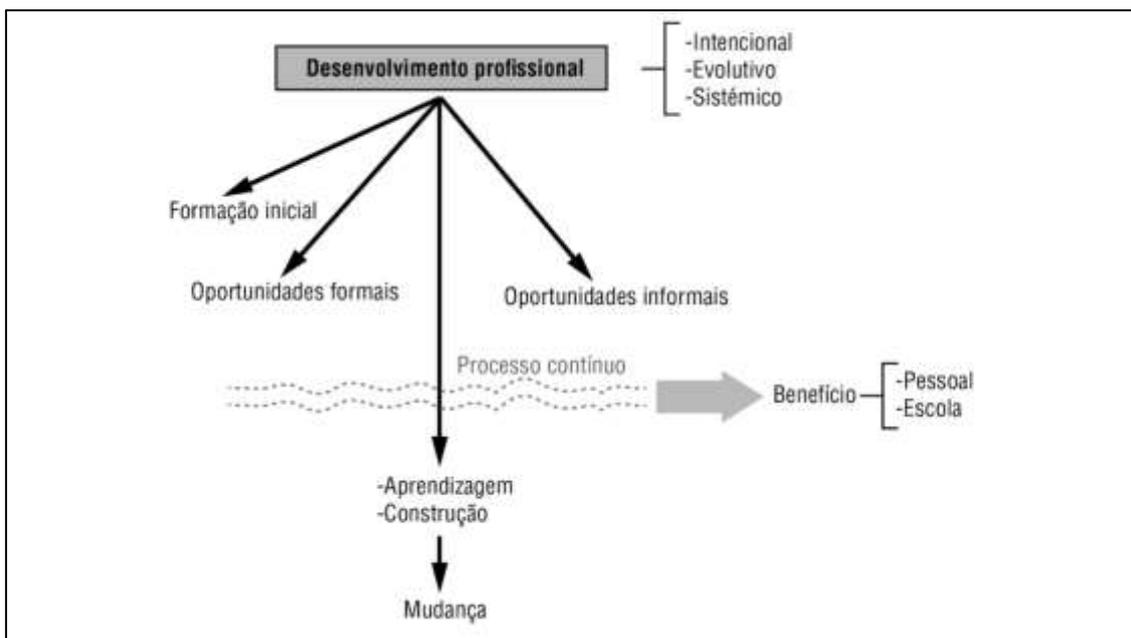
[...] através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 2001, p.21).

Nesse aspecto, podemos entender que o professor se desenvolve profissionalmente em todas as experiências pessoais e profissionais que podem levá-lo a uma atitude de questionamento e reflexão ao longo de suas vivências e, conseqüentemente, a mudanças de suas práticas.

Garcia (2009) colabora com o entendimento de desenvolvimento profissional de professores ao afirmar que o termo possui como características: a) a superação dos modelos transmissivos e a valorização do professor como aprendente ativo; b) a formação como processo de longo prazo e a prerrogativa de que os conhecimentos advindos de experiências anteriores, colaboram para o desenvolvimento profissional dos professores; c) as experiências de formação são contextualizadas à realidade da escola e das atividades diárias dos professores; d) está sempre relacionada às reformas escolares, uma vez que o desenvolvimento profissional de professores proporciona mudanças em toda a cultura escolar; e) o entendimento de que o professor é um profissional reflexivo, que adquire conhecimento a partir da reflexão sobre a experiência, e que que é necessária atividades devem auxiliar os professores a construir novas teorias e práticas pedagógicas; f) o processo é colaborativo, mas também são previsto momentos de aprendizagem individual; e g) as ações formativas podem ser realizadas em diferentes contextos e formatos, de acordo com as necessidades, crenças e práticas dos professores e da escola, podendo ser adotados diferentes modelos.

O conceito de desenvolvimento profissional de professores é também abordado por Cadório e Simão (2013), conforme mostra a Figura 1.

Figura 1- Desenho do conceito de desenvolvimento profissional de professores.



Fonte: Cadório e Simão (2013, p. 55).

Os autores entendem desenvolvimento profissional como um processo contínuo de aprendizagem, realizado a partir de diferentes ações formativas que o professor vivencia ao longo de sua carreira, inclusive sua formação inicial, as quais resultam em mudanças pessoais e profissionais que beneficiam os professores, os alunos e a escola.

As ações formativas que colaboram para o desenvolvimento profissional de professores atuam em diferentes dimensões, sendo elas: o desenvolvimento pedagógico, que está relacionado ao aperfeiçoamento do ensino do professor; o conhecimento e compreensão de si mesmo, o qual busca que o professor desenvolva uma imagem equilibrada e de autorrealização de si mesmo; o desenvolvimento cognitivo, referente à aquisição de conhecimento; o desenvolvimento teórico, o qual se baseia na atitude reflexiva do professor sobre sua prática; e o desenvolvimento profissional e de carreira, que se desenvolve através da investigação e da adoção de novos papéis (GARCIA, 1999).

Ainda podemos definir os domínios contemplados pelo desenvolvimento profissional de professores, a partir de uma classificação mais abrangente, em três dimensões: dimensão dos saberes, dimensão das competências e dimensão das atitudes dos professores (RODRIGUES, 2005).

A dimensão dos saberes se refere aos conhecimentos conceituais que orientam a atuação do professor, podendo ser trabalhados a partir de aspectos

diretamente teóricos, bem como por meio de investigações que colaboram para a fundamentação das práticas docentes. Esta dimensão se relaciona com o aspecto conceitual da atuação docente, com o saber-conhecer, os conhecimentos específicos das disciplinas, do processo educacional e das relações que envolve o trabalho docente (AZEVEDO, 2014), ou seja, diz respeito aos conhecimentos que colaborarão diretamente com a metodologia e identidade docente.

A dimensão das competências está associada às características procedimentais da formação de professores, ao saber-fazer, ao domínio de processos de avaliação, planejamento e intervenção da prática docente (RODRIGUES, 2005), ao domínio de processo de investigação, etc.

A dimensão atitudinal diz respeito ao saber-ser, a identidade pessoal e profissional do professor, aos seus valores e crenças, aos conhecimentos de si e dos outros, à reflexão sobre as próprias ações e sobre as experiências no processo de sua prática profissional, etc. (AZEVEDO, 2014).

Assim, o desenvolvimento profissional busca proporcionar a formação de professores com o intuito de oportunizar a reflexão e aprendizado das diferentes dimensões a qual está relacionada, como forma de fomentar o caráter crítico-reflexivo da prática docente.

### **1.3.1 Modelos de desenvolvimento profissional de professores**

Existem diferentes modelos de desenvolvimento profissional dos professores, os quais são caracterizados por diferentes desenhos de aprendizagem, que podem levar em consideração a origem do conhecimento e a forma como os professores adquirem o mesmo (GARCIA, 1999). Esses modelos também podem ser definidos a partir de suas intenções, como vemos nos quatro modelos de desenvolvimento profissional apresentados por Judyth Sachs (2009 apud MORGADO, 2014), sendo eles:

O desenvolvimento profissional como re-instrumentação: neste modelo a aprendizagem do professor acontecer a partir da transmissão do conhecimento de especialistas externos, que buscam melhorar a atuação do professor em sala de aula a partir do ensino de novas competências e técnicas de ensino.

O desenvolvimento profissional como remodelação: também ancorado na transmissão de conhecimento, este modelo se preocupa em modificar as práticas dos

professores, de acordo com as políticas públicas educacionais. No entanto, não oportuniza reflexão dos acerca dos conteúdos abordados ou sobre sua própria prática, o que mantém os comportamentos e crenças dos professores, em relação ao ensino, inalterado.

O desenvolvimento profissional como revitalização: estimulando a reflexão sobre a ação dos professores, este modelo se apoia na aprendizagem e renovação profissional. A partir de um trabalho colaborativo, o modelo de revitalização busca construir espaços de diálogo e compartilhamento de ideias e experiências educativas que colaboram com o desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional como re-imaginação: este modelo possui a visão de ensino como uma “[...] atividade crítica, capaz de promover a participação e emancipação tanto dos professores como dos alunos e demais agentes da comunidade educativa” (MORGADO, 2014, p.351). Assim, incentiva a postura do professor como um profissional autônomo, que se desenvolve profissionalmente de maneira colaborativa, contextualizada e reflexiva.

Os modelos de desenvolvimento profissional de Judyth Sachs (2009 apud MORGADO,2014) coadunam-se com os modelos classificação mais simples, apresentado por Garcia (1999), no qual um possui o objetivo de formação e treinamento e, por isso, são desenvolvidas por especialistas que buscam transmitir conhecimentos e competências a partir de atividades planejadas e formais, como vimos no modelo re-instrumentação e remodelação apresentados anteriormente, enquanto outro são realizadas ações formativas de apoio profissional, em que os próprios professores planejam e desenvolvem, de maneira colaborativa, o processo de formação, à exemplo dos modelos de revitalização e re-imaginação.

No entanto, outros modelos de desenvolvimento profissional de professores podem ser planejados e desenvolvidos a partir de diversos critérios, como o diagnóstico de necessidades, o papel do professor na formação, ou as estratégias de formação utilizadas. Os modelos podem ser ainda definidos em função das diferentes maneiras de aprendizagem dos professores, ou da etapa de desenvolvimento profissional a qual estes se encontram (GARCIA, 1999).

Sparks e Loucks-Horsley (1990 apud GARCIA, 1999) descreveram cinco modelos de desenvolvimento profissional de professores, a saber: 1) desenvolvimento profissional autônomo; 2) desenvolvimento profissional baseado na reflexão, apoio profissional mútuo e na supervisão; 3) desenvolvimento profissional através do

desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro; 4) desenvolvimento profissional através de cursos de formação; e 5) desenvolvimento profissional através da investigação.

O modelo de desenvolvimento profissional autônomo é caracterizado pelo interesse do professor em aprender um conhecimento ou competência que julga necessário a partir de um interesse próprio e, a partir disso, organizam e desenvolvem as atividades de formação. Ao longo desse processo de auto- formação, o professor “[...] vai formando sua própria imagem pessoal e sua visão como profissional que tão importante é no momento da sua realização como profissional” (GARCIA, 1999, p.150). Este modelo valoriza a experiência e os conhecimentos prévios dos professores, utilizando-os como fonte de formação e colaboração para o reconhecimento das mudanças necessárias em sua prática profissional.

Neste modelo os professores planejam e realizam diretamente as ações formativas, e conseqüentemente, há um aumento na comunicação horizontal entre esses profissionais, colaborando para o compartilhamento de experiências e inovações entre professores e instituições de ensino e para o aperfeiçoamento na atuação em sala de aula (GARCIA, 1999).

O modelo de desenvolvimento profissional autônomo possibilita aos professores romper com a cultura individualista, tradicionalmente presente na formação de professores, e desenvolver um trabalho colaborativo, buscando proporcionar

[...] espaços onde se dê o desenvolvimento de habilidade individuais e grupais de troca e de diálogo, a partir da análise e da discussão entre todos no momento de explorar novos conceitos. Tudo para que cada um conheça, compartilhe e amplie as metas de ensino e a informação que possui sobre o tema. (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

Esse ambiente de trabalho colaborativo pode ser vivenciado nos seminários permanentes, uma das atividades da modalidade de desenvolvimento profissional autônomo, que se configuram como espaços de formação onde professores de diferentes formações podem compartilhar experiências e refletir sobre a prática docente (GARCIA, 1999).

Os grupos de estudos e rodas de conversas podem ser outras atividades possíveis de serem realizadas neste modelo, que se mostra como um caminho alternativo de formação, o qual pode ser adequado às necessidades dos professores,

como tempo, localidade, problemáticas da atuação, entre outras. No entanto, nem sempre será fácil para os professores se organizarem e realizarem ações de formação de maneira autônoma, tendo em vista o histórico de isolamento tanto na formação como na prática docente, o que faz com que muitos não possuam o hábito da formação colaborativa.

Desta forma, é importante que este desenvolvimento autônomo fortaleça a comunicação horizontal entre os professores, e também entre as diferentes instituições de ensino, de forma que seja possível tornar as relações profissionais “[...] espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento” (DAY, 2001, p.130), colaborando para que os professores consigam lidar de maneira consciente com as diferentes demandas do processo de ensino-aprendizagem.

O segundo modelo apresentado por Garcia (1999) é o desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão, o qual aborda um importante aspecto que, apesar de ser a principal característica deste modelo, deve estar presente em qualquer estrutura de desenvolvimento profissional de professores, a reflexão como ferramenta formativa.

Ao buscar uma formação através de práticas reflexivas, entendemos que a prática profissional é geradora de conhecimento e que, ao refletir sobre uma experiência profissional, o professor tem a possibilidade de “[...]conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacente” (GARCIA, 1999, p. 153).

O desenvolvimento de uma prática reflexiva de professores, busca que estes reflitam “na” e “sobre” a ação educativa. A reflexão na ação permite a criação de esquemas teóricos a partir do conhecimento tácito, esse conhecimento é possível a partir da postura reflexiva que o professor toma no momento de uma situação problemática ou no curso da ação. A reflexão sobre a ação consiste na análise da experiência ou problemática vivenciada, em momento posterior às mesmas, gerando novos conhecimentos, mais reflexivos (DAY, 2001).

A capacidade reflexiva do professor será desenvolvida, segundo Alarcão (2007), em um contexto de liberdade e responsabilidade, de forma com que seja possível atingir interpretações articuladas e sistematizações cognitivas acerca da problemática envolvida. É preciso que haja conexão entre o conhecimento científico e o prático, resultando em uma reflexão da própria prática, de forma crítica, buscando a autonomia de pensamento.

Nem sempre os conhecimentos prévios, advindo de experiências anteriores, permitirão que os professores consigam lidar com as novas situações vividas na prática educativa, sendo necessário o contato com novas perspectivas e informações e contextos, o que possibilitará uma relação direta entre teoria e prática no processo de reflexão na e sobre a ação educativa.

Quando professor desenvolve a prática reflexiva, passa a refletir criticamente as situações que vivência, inclusive no momento em que as está vivenciando, e sobre suas ações diante destas, tornando-as significativas. Desta forma, ele então tem condições de responder a questionamentos que se fazem presentes em sua própria ação e compreender porque faz aquilo da maneira que faz (GHEDIN, 2009).

A reflexão da prática docente pode ser desenvolvida por meio de atividades que possibilitem ao professor refletir suas experiências a partir de suas próprias percepções, conhecimentos e linguagem, à exemplos de ações que trabalham com estudos de casos e biografias profissionais (GARCIA, 1999).

As atividades de estudo de caso possibilitam o compartilhamento de histórias sobre experiências e problemáticas da atuação profissional, e se mostram uma estratégia viável de formação e reflexão dos professores sobre suas práticas. Ao narrar e analisar as experiências compartilhadas, os professores têm a possibilidade de refletir sobre aspectos cognitivos, metodológicos e afetivos que permeiam suas ações, podendo ainda colaborar com o planejamento de ações formativas que respondam às necessidades dos professores (GARCIA, 1999).

As biografias profissionais também se configuram como estratégia que possibilita ao professor refletir sobre sua prática, uma vez que ao relatar seu percurso profissional, o professor “[...] passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória; mas não só isso: passa também a redefini-los, a reorientá-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história” (MORAES, 2004. p.170). Assim, o trabalho com biografias possibilita que os professores se posicionem como sujeito ativos no processo de aprendizagem, ao refletir, avaliar e modificar, quando necessário, suas práticas.

A atitude reflexiva do professor pode ser ainda estratégia de desenvolvimento profissional através de ações que utilizam da observação e análise da atuação do professor, como vemos nas atividades de apoio profissional mútuo e na supervisão clínica. Estas atividades, normalmente realizas a partir da observação e supervisão

entre colegas, abordam a reflexão sobre a ação, o qual proporcionam aos professores a análise sobre a sua prática docente (GARCIA, 1999).

O apoio profissional mútuo, o *coaching*, consiste em uma atividade que visa proporcionar apoio pessoal e profissional aos professores e que pode ter três modelos diferentes, com base no objetivo a ser pretendido: apoio profissional técnico, em que os professores podem receber apoio com estratégias de aprendizagem e modelos de ensino por meio de cursos de formação e seminários; apoio profissional de colegas, o qual objetiva a melhoria do ensino, por meio de ações que estimulam o pensamento autônomo dos professores e incentivam a colaboração e diálogo entre os profissionais; e o apoio profissional para a indagação, que busca o desenvolvimento dos professores a partir da análise das problemáticas do cotidiano do ensino (GARCIA, 1999).

A supervisão clínica pode ser utilizada para formação ou aperfeiçoamento dos professores, através de ciclos de planejamento, observação e análise intelectual intensiva da atuação do professor. Nesta ação, o professor conta com a colaboração do supervisor, que fará uma troca de informações e uma análise conjunta da prática docente, a partir da observação do supervisor (GARCIA, 1999).

Podemos observar que o modelo de desenvolvimento profissional baseado na atuação reflexiva do professor tem a possibilidade de proporcionar muitas mudanças positivas para a atuação docente, no entanto, para que seja possível mais oportunidade de ações de reflexão e colaboração entre professores, é necessário romper com isolamento típico da formação de professores.

O terceiro modelo de desenvolvimento profissional de professores apresentado por Garcia (1999, p. 166) é o desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro, o qual inclui atividades em que “[...] os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, desenham um programa ou se implicam em processos de melhoria da escola”. Este modelo de desenvolvimento profissional tem como objetivo envolver a comunidade escolar em um projeto de inovação curricular ou de revisão institucional, uma vez que se compreende que a escola e seus membros podem identificar e satisfazer suas próprias necessidades de desenvolvimento e recursos.

O desenvolvimento de projetos de inovação curricular colabora com a aprendizagem do professor, uma vez que, ao se envolverem no processo de inovação é possível rever suas práticas educativas e se encontrar em um processo permanente

de formação, devido aos novos elementos advindos das propostas inovadoras (GARCIA, 1999).

O desenvolvimento centrado na escola defende que a mudança escolar só é possível com o compromisso dos professores e das instituições escolares em buscar desenvolver programas de formação que busquem atender as necessidades definidas pela escola e elevar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos (GARCIA, 1999). Para que o desenvolvimento centrado na escola consiga ser realizado, é necessário levar em consideração alguns aspectos que influenciam no processo, entre eles o papel da liderança e do clima organizacional serão cruciais para o sucesso das tarefas, uma vez que influenciam as atitudes e motivações dos participantes dos projetos de inovação e formação (DAY, 2001).

O desenvolvimento centrado na escola colabora para o fortalecimento da profissionalização dos professores, reconhecendo a capacidade que os mesmos possuem em tomar decisões e se envolver ativamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999).

O quarto modelo de desenvolvimento profissional de professores são os cursos de formação, que já possuem tradição em formação de professores. Podemos definir um curso como um espaço em que as pessoas participam de atividades estruturadas que resultam em uma nova compreensão e mudança da atuação profissional (GARCIA, 1999). Este modelo de desenvolvimento profissional possui como característica a presença de um especialista que determina os conteúdos e as atividades a serem realizadas ao longo do período determinado para a formação, além de possuírem objetivos claros de aprendizagem, que normalmente incluem a aquisição de conhecimentos e competências educacionais (GARCIA, 1999).

Ao participar de cursos de formação, o professor tem a possibilidade de adquirir novos conhecimentos, competências e atitudes, aprender como incluí-los na prática cotidiana e, a partir das mudanças consequentes do aprendizado, proporcionar melhoras para a aprendizagem e resultados acadêmicos dos alunos (DAY, 2001). No entanto, os cursos de formação possuem como fragilidade o aspecto altamente teórico e a pouca participação dos professores no planejamento das atividades e temas a serem abordados e, por isso, correm o risco de não abordar as necessidades das escolas e gerar pouco impacto no cotidiano escolar (CADÓRIO E SIMÃO, 2013).

Desta forma, os cursos deveriam integrar componentes como “[...] apresentação da teoria, modelagem ou demonstração de competências ou modelos,

prática em situações simuladas ou em classe[...]” (CADÓRIO E SIMÃO, 2013, p. 51), entre outras, de maneira a conciliar a teoria e a prática no processo de formação, atuando a partir das necessidades dos professores e da escola e possibilitando a aplicação do aprendizado na sala de aula.

Assim, os cursos de formação devem ser entendidos como uma das estratégias de desenvolvimento profissional, que devem ser seguidas ou antecipadas por outros modelos de ações formativas, podendo, inclusive, fazer parte das ações de formação continuada de professores. A formação continuada é definida como, “[...] um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-las de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola [...]” (DAY, 2001, p. 203), que é realizada por um período limitado de tempo e, apesar de ter um líder, um facilitador ou um professor especialista que planeja e implementa as ações, pode se caracterizar como um processo que possibilita a aprendizagem ativa.

A formação continuada pode ser descrita a partir de duas perspectivas complementares. A primeira se concentra nos propósitos do desenvolvimento, defendendo que os cursos de formação continuada devem “construir e manter o sentido de auto-eficácia, motivação empenho, entusiasmo e culturas de preocupação e atenção (*care*) profissional” (DAY, 200, p. 214). Enquanto a segunda perspectiva identifica metas do desenvolvimento profissional que podem ser aplicadas à cursos de formação continuada, levando em consideração às responsabilidades morais, sociais e instrumentais dos professores. Além disso esta perspectiva “[...] reconhece a necessidade de mudança e sustenta que as próprias escolas têm um papel significativo a desempenhar na promoção de oportunidades, formais e informais, de desenvolvimento contínuo de professores” (DAY, 2001, p. 214).

Assim, a formação continuada e os cursos de formação devem superar a atuação meramente técnica, com pouca reflexão crítica e voltada para necessidades imediatas e focais dos professores e, cada vez mais, proporcionar uma formação que supra as necessidades particulares, e de longo prazo, do desenvolvimento dos professores e da escola, e que proporcione oportunidades de reflexão sobre a prática docente de maneira abrangente e profunda (DAY, 2001).

O quinto modelo consiste no desenvolvimento profissional, por meio da investigação. Esse modelo vê o professor como um investigador em ação. A investigação-ação se caracteriza pelo estudo de uma problemática social, com a

participação ativa dos sujeitos envolvidos na situação, atuando de maneira colaborativa e crítico-reflexiva, com foco na mudança e melhoria de sua prática (DAY, 2001).

Desta forma, ao trabalhar com a investigação-ação em uma situação educacional entende-se que o professor “[...]é uma pessoa capaz de reflectir sobre a sua própria atividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática [...]” (GARCIA, 1999, p.183) e pode se posicionar como um profissional reflexivo e investigador.

A relação entre o papel do professor e investigador muda de acordo com a abordagem da investigação-ação. Os professores podem se posicionar como os principais condutores da investigação, ou como colaboradores ativos, mas deixando para o investigador perito a responsabilidade de organizar o projeto, que pode ser modificado de acordo com o interesse do grupo de professores.

Assim, independente do posicionamento do professor no processo de investigação-ação, é possível perceber uma mudança no seu papel. Esse é o objetivo da investigação-ação, “[...] contribuir para melhorar a profissionalidade do professor, através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica das condições em que desenvolve o seu trabalho [...]” (GARCIA, 1999, p. 184).

A capacidade de autoanálise e autorreflexão pode ser considerada um dos princípios da investigação-ação, que deve abranger as dimensões teórica e prática, bem como os valores da escola. A investigação-ação compreende que a escola e a sala de aula são os locais mais adequados para realizar o desenvolvimento profissional do professor e a investigação-ação valoriza o trabalho colaborativo e participativo entre os professores e investigadores (GARCIA, 1999).

A investigação-ação é um modelo de desenvolvimento profissional centrado na prática docente, ou seja, as problemáticas e situações alvo da investigação são identificados a partir das situações concretas que os professores encontram na sala de aula. A partir da identificação do problema, é possível construir um projeto comum estruturado que possibilita investigar a situação problemática e, colaborativamente, propor mudanças (GARCIA, 1999).

Ao pensar sobre os propósitos e processos de ensino, a partir dos projetos de investigação-ação, o professor passa a refletir, de maneira crítica suas práticas, mas também as relações culturais escolares. Desta forma, este modelo de desenvolvimento profissional possibilita que o professor se torne autoconsciente,

comprometido com sua profissão e com seu ambiente profissional e capaz de gerar conhecimento a partir da reflexão e investigação de sua própria prática (GARCIA, 1999).

### **1.3.2 Avaliação do desenvolvimento profissional de professores**

Como todo processo de formação, atividades de desenvolvimento profissional devem passar por um processo avaliativo, com o intuito de auxiliar o planejamento das ações formativas. No entanto avaliar os programas de desenvolvimento profissional não se mostra uma tarefa fácil, uma vez que é influenciada por fatores políticos, econômicos, profissionais, pessoais e institucionais.

Entre as dificuldades encontradas nesse processo podemos citar a influência do contexto no desenvolvimento das ações e, conseqüentemente, na avaliação das mesmas, além disso, como o desenvolvimento profissional trabalha com a aprendizagem contínua e com diversas atividades, é indicado que a avaliação acompanhe essa característica, e que muitas vezes é realizado, tanto pela falha no planejamento da avaliação, como pela tradição de avaliações pontuais no encerramento das ações formativas (GARCIA, 1999).

A avaliação costuma ter uma dupla função, de traçar projetos de desenvolvimento para o indivíduo e para a escola, a partir disto, Day (2001) afirma que a avaliação pode ser orientada para o produto ou para o processo. Quando orientada para o produto, o valor da avaliação incide sobre o que resultou do processo de desenvolvimento em relação ao desempenho do professor, buscando uma avaliação representativa do desempenho do professor, porém, quando a avaliação é orientada para o processo, todos os resultados são relevantes e procura estimular a aprendizagem eficaz do professor.

O desenvolvimento profissional de professores propõe uma formação dinâmica, contínua, contextualizada e com um papel ativo do professor no processo de aprendizagem, desta forma, para que o processo de avaliação seja adequado às ações de desenvolvimento profissional, é necessário que a avaliação seja realizada de maneira contínua, contextualizada, vasta e que estimule a capacidade de autocritica dos professores (DAY, 2001).

As avaliações podem ter diferentes objetivos ou funções ao serem aplicadas, podendo ter o interesse em: conhecer a qualidade dos programas de formação, com

a função de identificar quais modelos e estratégias se mostram mais adequados para a instituição ou grupo de professores que participarão da formação; melhorar a atividade ou programa de formação, neste caso a avaliação terá um caráter formativo, proporcionando um feedback aos organizadores da formação; envolver e responsabilizar os professores no processo formativo; ou analisar o custo e benefício das atividades de formação (GARCIA, 1999).

A partir de suas funções, Garcia (1999) classifica as avaliações em somativa ou formativa, onde a avaliação somativa, a qual costuma ser habitualmente utilizada nas atividades de formação de professores, é realizada no final da formação e busca coletar informações relativas ao mérito da atividade, enquanto a avaliação formativa é efetuada ao longo do programa de formação com o intuito de coletar informações que colaborem para a melhoria do programa.

Para que a avaliação tenha a eficiência desejada, além de definir seu objetivo, é importante definir os indicadores que auxiliam a identificar se o programa de formação colaborou para a formação dos professores participantes. Com este intuito, Fenstermacher e Beliner (1986 apud GARCIA, 1999) definiram três dimensões que servem como indicadores para avaliar programas de desenvolvimento profissional, sendo elas: a dimensão do valor, do mérito e do êxito.

A dimensão de valor diz respeito às metas e finalidades da ação formativa e busca avaliar se a atividade possui bases teóricas e educativas, e se as atividades estão pautadas em evidências investigativas.

A dimensão do mérito busca verificar a qualidade dos processos que permearam a atividade, avaliando se as atividades se adaptam às diferentes formas que os professores participam e utilizam o que aprendem, se há o incentivo à participação ativa dos professores, tanto no planejamento como na implementação das ações, e apoio sistemático, ao longo do processo de formação.

Por fim, a dimensão do êxito analisa se os objetivos da atividade foram claros e adequados aos conhecimentos e necessidades dos professores, bem como a competência dos formadores.

Segundo Garcia (1999), para que seja completa e coerente com a proposta de desenvolvimento profissional, a avaliação deve acontecer nos diferentes momentos do processo de formação do professor, realizando avaliação das seguintes fases:

a) Diagnóstico de necessidades: em que seja possível analisar os objetivos que se pretendem alcançar com o diagnóstico, se o processo de identificação das necessidades foi adequado e quais mudanças são necessárias nesta fase;

b) planejamento: onde as necessidades identificadas na fase anterior se transformam em propostas formativas, e que se avalia os objetivos do plano de formação, as estratégias, a qualidade dos conteúdos, a adequação da proposta em relação às necessidades diagnosticadas, previsão e acompanhamento das atividades, entre outros;

c) desenvolvimento: independente do modelo de desenvolvimento profissional, é necessário que se avalie a viabilidade da atividade planejada, os obstáculos encontrados na implementação, resultados obtidos. A avaliação nesta fase tem função formativa, resultando em melhorias no processo de formação.

O processo de avaliação é realizado a partir da coleta de informações que possibilitarão avaliar a ação formativa, no entanto, é importante que essas informações sejam úteis, relevantes e manipuláveis em relação aos objetivos da avaliação, assim como que sejam colhidas de diferentes sujeitos e com diferentes métodos (GARCIA, 1999) para então ser possível compreender de que maneira as ações de desenvolvimento profissionais têm contribuído e podem contribuir com a formação de professores.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Não é ao acaso que o olhar investigativo surge em um pesquisador, pois assim como vários aspectos profissionais e pessoais de um indivíduo, esse olhar é construído à medida em que se avança na proposta de pesquisa. Nesse sentido, não basta iniciar uma pesquisa para que a mesma esteja traçada quanto a seu ponto de vista metodológico, uma vez que é ao longo dela que passamos a conhecer melhor o problema investigado e amadurecemos os procedimentos metodológicos necessários ao longo de sua trajetória.

Assim, buscamos neste segundo capítulo apresentar o percurso investigativo que foi trilhado no intuito de compreender em que aspectos a vivência de um plano de ação de formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do IFAC.

Neste intuito, buscamos “caracterizar o NAPNE do IFAC” e, assim, apresentamos o NAPNE de cada campus, de forma que identificamos os cursos ofertados, os alunos com deficiência regularmente matriculados, a equipe do NAPNE e as principais atividades do núcleo. Apresentamos também os coordenadores do NAPNE dos *campi* Rio Branco, Xapuri, Sena Madureira, Tarauacá e Cruzeiro do Sul, nossos participantes de pesquisa, assim como a participação desses coordenadores ao longo da investigação realizada, evidenciando que somente um dos participantes participou de todas as fases da pesquisa.

Além de apresentarmos nosso local e participantes de pesquisa, também relatamos o processo que nos possibilitou “elaborar e implementar ações com vistas para o desenvolvimento profissional dos coordenadores do NAPNE do IFAC”. Para isso, discutimos o caráter qualitativo de nossa pesquisa, bem como a sua estratégia, a qual foi definida pela pesquisa-ação, devido sua característica contextual e de problematização das práticas cotidianas do objeto de pesquisa, e apresentamos as fases de diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação vivenciadas ao longo da pesquisa.

Por fim, discorreremos sobre o processo de análise de dados e o uso da Análise Textual Discursiva para na busca de “identificar as evidências das ações desenvolvidas com coordenadores do NAPNE do IFAC, quanto ao desenvolvimento profissional”, através da construção das categorias de análise.

Desta forma, apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos que fizeram parte desta investigação e que possibilitaram a realização da pesquisa proposta sobre os coordenadores do NAPNE.

## 2.1 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, o qual foi criado a partir da Lei nº 11.92/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais do Brasil. Essa ação fez parte da segunda fase de expansão e fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica no país e teve como objetivo implantar escolas técnicas em todas as regiões do país, através da criação de 150 novas unidades de ensino até o ano 2010 (BRASIL, 2010a).

As atividades da instituição foram iniciadas em julho de 2010, com a oferta de cursos em quatro *Campi* do IFAC que se localizavam nos municípios de Rio Branco, Sena Madureira, Xapuri e Cruzeiro do Sul. Foram ofertados no referido cursos técnicos subsequentes de nível médio, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e com cursos superiores de licenciatura e tecnólogos, que contaram com o ingresso de, aproximadamente 400 alunos, no ano inaugural (IFAC, 2017a). Atualmente, além dos quatro *campi* citados, o IFAC possui ainda um campus na cidade de Tarauacá, e o Campus Avançado Baixada do Sol, localizado no Município de Rio Branco

Quanto aos cursos ofertados, o IFAC oferta em seus 06 *campi*, o total de 13 cursos técnicos de nível médio, integrado e subsequente ao nível médio, e 11 cursos superiores de licenciatura, bacharelado e Tecnólogo.

No IFAC, as políticas e ações voltadas para o ensino de alunos com deficiência ocorrem através da Coordenação de Ações Inclusivas (COAIN) e do Núcleo de Atendimento de Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que atuam, respectivamente na Pró – Reitoria de Ensino e nos *campi* do IFAC e, devido esses setores trabalharem com a temática específica da nossa investigação, também serão considerados locais de pesquisa.

A Coordenação de Ações Inclusivas é responsável desenvolver políticas de inclusão no ensino do IFAC que estejam relacionadas às questões étnico-raciais, sexualidade e gênero, bem como de pessoas com deficiências e alta

habilidades/superdotação, no intuito de proporcionar oportunidades justas para as mais variadas realidades de seus estudantes.

Enquanto a Coordenação de Ações Inclusivas trabalha com ações macro dentro da instituição, os NAPNEs são responsáveis por desenvolver atividades locais de inclusão, de acordo com a realidade do campus a qual está vinculado.

O NAPNE no IFAC foi instituído no ano de 2013, a partir da Resolução IFAC nº 145/2013, e foi implementado em todos os *campi* da instituição. Com a mudança no organograma institucional, em 2006, o Campus Avançado Baixada do Sol deixou de possuir uma coordenação de NAPNE própria, devido sua vinculação ao Campus Rio Branco, e passou a contemplado pelo núcleo deste, que deve atender aos alunos das duas unidades do IFAC. Os núcleos são constituídos por um coordenador, um coordenador substituto, que são definidos pela Direção Geral do campus, e uma equipe de voluntários que podem ser formados por servidores do IFAC, docentes e técnicos administrativos, bem como com discentes e comunidade externa (IFAC, 2013). Além disso, também faz parte do núcleo os servidores Técnicos Administrativos que atuam em área específica da inclusão de pessoas com deficiências, como o revisor braile e o tradutor e interprete de LIBRAS.

Os núcleos são responsáveis por desenvolver diversas atividades que colaborem para a promoção da inclusão de pessoas com deficiência, seja no âmbito interno da instituição ou com ações voltadas para a comunidade geral, uma vez que possui como competência:

- I – A disseminação da cultura da inclusão no âmbito do IFAC através de projetos, assessorias e ações educacionais, em parceria com as políticas de inclusão das esferas municipal, estadual e federal.
- II - Contribuir na implementação de políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos alunos com necessidades educacionais específicas;
- III - Estimular o espírito de inclusão na comunidade escolar, de modo que o aluno, em seu percurso formativo, adquira conhecimentos técnicos, científicos e também valores sociais consistentes, que o levem a atuar na sociedade de forma consciente e comprometida.
- IV - Criar na instituição, a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade, promovendo a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas.
- V – Elaborar, em conjunto com os docentes e núcleo pedagógico dos *Campi*, programa de atendimento psicopedagógico e assistencial aos alunos com necessidades específicas e auxiliar os professores a

adequarem as suas aulas conforme o programa definido. (IFAC, 2013, p. 9).

O IFAC possui trinta alunos com deficiências matriculados nos cursos regulares da instituição<sup>10</sup>, o que mostra a importância da atuação do NAPNE no campus para que esses alunos possam ser incluídos de maneira efetiva em todo o processo de ensino proposto no curso escolhido.

Os *campi* do IFAC estão distribuídos por todo o Estado do Acre, chegando a possuir uma distância de 811km entre os *campi* localizados nos municípios de Xapuri e Cruzeiro do Sul. Além da distância geográfica, os *campi* do IFAC possuem características distintas no seu funcionamento, devido a influência do entorno o qual se encontra localizado. Assim para a melhor caracterização dos locais de pesquisa de atuação dos participantes da pesquisa, visando ao nosso primeiro objetivo, que é “caracterizar o NAPNE do IFAC”, apresentaremos cada campus do IFAC, são cinco, e seu respectivo NAPNE<sup>11</sup>.

### 2.1.1 NAPNE do Campus Rio Branco

O Campus Rio Branco está localizado na Av. Brasil, nº 920, Bairro Xavier Maia, na cidade de Rio Branco, capital do Estado do Acre. Foi o primeiro campus a entrar em funcionamento com a inauguração do IFAC, em 2011, e também é considerado o maior campus da instituição no estado.

O Campus oferece 06 cursos técnicos de ensino médio e 04 cursos superiores (Quadro 1), que se distribuem entre os turnos matutino, vespertino e noturno. O NAPNE do campus iniciou os seus trabalhos no segundo semestre de 2013, a partir da definição do coordenador do núcleo e conta, atualmente, com uma equipe de 07 servidores: 02 docentes de LIBRAS (coordenadora e vice-coordenadora do núcleo), 04 Tradutores Intérpretes de LIBRAS e 01 Revisor Braille.

---

<sup>10</sup> Estes dados correspondem ao período letivo 2016.2 e foi obtido a partir das respostas dos Coordenadores do NAPNE referente ao memorando circular COAIN/PROEN/IFAC N°001/2016.

<sup>11</sup> Esses dados foram obtidos por meio das respostas ao memorando circular nº 21/2015 PROEN/IFAC; dos relatórios de atividades do NAPNE referente ao ano de 2016, em que cada coordenação enviou para a Coordenação de Ações Inclusivas; e das respostas ao memorando circular nº01/2017 COAIN/PROEN/IFAC.

Quadro 1: Cursos do Campus Rio Branco.

<b>Cursos Superiores</b>
Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas.
Curso Superior de Tecnologia em Logística.
Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares.
Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet.
<b>Cursos Técnicos de Nível Médio</b>
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações.
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática para Internet.
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores.
Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Administração.
Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Cooperativismo.
Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Informática para Internet.
Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Recursos Humanos.
Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Segurança no Trabalho.
Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Tradução e Interpretação de LIBRAS.

Fonte: Elaboração própria (2017), com base em IFAC (2017b).

Por ser o campus que possui o maior número de cursos, e consequentemente de alunos, também é o NAPNE que possui o maior número de alunos com deficiência regularmente matriculados, com 12 alunos que estão presentes desde o curso técnico integrado ao Ensino Médio até os cursos superiores (Quadro 2).

Quadro 2 - Alunos com deficiência matriculados no Campus Rio Branco.

<b>Curso</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Nº de alunos</b>
Curso Superior de Tecnologia em Logística	Deficiência Auditiva <sup>12</sup>	01
Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares.	Deficiência Auditiva	02
Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet.	Deficiência Física	01
	Deficiência Auditiva	01
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática para Internet.	Transtorno do Espectro Autista	01
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores.	Deficiência Física	01
Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Cooperativismo.	Deficiência Física	01
Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Recursos Humanos.	Deficiência Auditiva	02
Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Segurança no Trabalho.	Deficiência Física	02

Fonte: Elaboração própria (2017), com base no memorando circular COAIN/PROEN/IFAC nº01/2016.

<sup>12</sup> Como pessoa com deficiência auditiva, consideramos tanto os alunos surdos, como aqueles que possui baixa acuidade auditiva.

Apesar de ter sido criado no ano segundo semestre de 2013, O NAPNE do Campus Rio Branco iniciou suas atividades a partir de 2014, quando adquiriu um espaço físico destinado ao núcleo. Ao longo dos últimos 3 anos, o núcleo se mostra bastante atuante, desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão (Quadro 3), além do atendimento às necessidades específicas dos seus alunos.

Quadro 3 – Principais atividades desenvolvidas pelo NAPNE do Campus Rio Branco de 2014 a 2016.

Ano	Atividade	Público-alvo
2014	Curso de Extensão “TDAH e Educação”	Docentes e Técnicos administrativo, alunos e comunidade geral.
	Orientações sobre inclusão de alunos com deficiência.	Docentes, alunos com deficiência e familiares.
	Palestra “Pessoa com deficiência no Mercado de Trabalho”	Docentes e Técnicos administrativo, alunos e comunidade geral.
2015	Participação na Jornada Pedagógica.	Docentes.
	Projeto de Ensino “Ensinando Química numa Perspectiva de uma Educação Inclusiva no Instituto Federal do Acre”, resultando na Feira de Química Inclusiva.	Discentes do curso de Ciências biológicas e comunidade geral.
	Curso de Extensão “Português como Segunda Língua para Surdos”	Pessoas com deficiência auditiva da comunidade geral.
	Curso de Extensão “Curso básico de Orientação e Mobilidade”	Docentes e Técnicos administrativo, alunos e comunidade geral.
	Participação em eventos científicos do IFAC, com apresentação do Hino Nacional Brasileiro em LIBRAS e interpretação das palestras.	Docentes e Técnicos administrativo, alunos e comunidade geral.
	Feira de Ciências Inclusiva.	Docentes e Técnicos administrativo, alunos e comunidade geral.
	II Semana de Informação e Conscientização sobre TDAH.	Docentes e Técnicos administrativo, alunos e comunidade geral.
	Orientações sobre inclusão de alunos com deficiência e atendimento às necessidades de alunos com deficiência.	Docentes e Técnicos-Administrativo, alunos com deficiência e familiares.
	Curso de Extensão em LIBRAS	Docentes e Técnicos administrativo, alunos e comunidade geral.
2016	Participação na Jornada Pedagógica	Docentes.
	Palestras “Conhecendo as deficiências”	Alunos dos cursos oferecidos pelo IFAC.
	Orientações sobre inclusão de alunos com deficiência e atendimento às necessidades de alunos com deficiência.	Docentes, alunos com deficiência e familiares.
	Oficinas e palestras de inclusão em Escola Estadual da cidade.	Comunidade Geral.

Curso de Extensão “Português como Segunda Língua para Surdos”	Pessoas com deficiência auditiva da comunidade geral.
I Jornada Inclusiva do NAPNE do Campus Rio Branco	Docentes e Técnicos-Administrativo, alunos e comunidade geral.
Participação em eventos científicos do IFAC, com apresentação do Hino Nacional Brasileiro em LIBRAS e interpretação das palestras.	Docentes e Técnicos administrativo, alunos e comunidade geral.

Fonte: Elaboração própria (2017), com base no Mem. Circular COAIN/PROEN/IFAC nº01/2017

Dentre as ações desenvolvidas, as mais frequentes do núcleo são aquelas voltadas para a conscientização sobre a importância da inclusão e atividades de orientação sobre as adaptações necessárias para a inclusão dos alunos com deficiências no campus.

### 2.1.2 NAPNE do Campus Sena Madureira

O Campus Sena Madureira está localizado na Rua Cunha Vasconcelos, 708, Bairro Cohab, na cidade de Sena Madureira, há 144km de distância da capital do estado, e oferece 03 cursos para a comunidade da cidade (Quadro 4).

Quadro 4 - Cursos do Campus Sena Madureira.

<b>Cursos Superiores</b>
Curso Superior de Licenciatura em Física.
Curso Superior de Bacharelado em Zootecnia.
<b>Cursos Técnicos de Nível Médio</b>
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática

Fonte: Elaboração própria, (2017), com base em IFAC (2017b).

O NAPNE do campus iniciou suas atividades em 2014 e, desde o início de suas atividades, conta com a participação de servidores Docentes e Técnicos – Administrativos na sua equipe. Atualmente, além de sua coordenadora, Técnica-administrativa formada em Pedagogia, a equipe é formada por 07 professores de diferentes áreas do conhecimento.

O campus possui 03 alunos com deficiência regularmente matriculados (Quadro 5), e faz parte da atuação do NAPNE orientar professores e servidores sobre a atuação diante das necessidades específicas dos respectivos alunos, visando o êxito escolar dos mesmos.

Quadro 5 – Alunos com deficiência matriculados no Campus Sena Madureira.

Curso	Deficiência	Nº de alunos
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática.	Deficiência Intelectual.	01
	Transtorno do Espectro Autista.	01
Curso superior de Bacharelado em Zootecnia.	Síndrome de Down.	01

Fonte: Elaboração própria (2017), com base no memorando circular COAIN/PROEN/IFAC nº01/2016.

O NAPNE do campus realiza atividades voltadas para a comunidade interna e externa ao campus (Quadro 6), com foco no atendimento aos alunos com deficiência, com trabalho de identificação e acolhimento desses alunos, nos momentos do processo seletivo e no ingresso destes, como também ações de orientações a professores, servidores técnicos-administrativos e familiares dos alunos para o melhor desempenho acadêmico dos mesmos.

Quadro 6 – Principais atividades desenvolvidas pelo NAPNE do Campus Sena Madureira nos anos de 2015 e 2016.

Ano	Atividade	Público-alvo
2015	Identificação e acolhimento aos alunos com deficiência matriculados no campus.	Alunos com deficiência.
	Participação na Jornada Pedagógica e reuniões de Colegiado e NDE.	Docentes.
	Ações de orientações e conscientizações sobre a inclusão de pessoas com deficiência.	Docentes, Técnico-administrativo e discentes.
	Formação profissional para o corpo docente e equipe técnica do NAPNE para formulação de novas práticas para o atendimento as pessoas com deficiência	Docentes, Técnico-administrativo.
2016	Identificação e acolhimento aos alunos com deficiência matriculados no campus.	Alunos com deficiência.
	Palestra de conscientização com as turmas ingressantes do campus.	Alunos do campus.
	Palestra “Discutindo a Inclusão no Curso de Licenciatura em Física”	Alunos do curso Superior de Licenciatura em Física.
	Capacitação para profissionais de uma Creche municipal sobre Transtorno do Espectro Autista.	Comunidade Externa.
	Produção de Painel informativo sobre as diversas deficiências.	Docentes, Técnico-administrativo e alunos do campus.

Fonte: Elaboração própria (2017), com base no Mem. Circular COAIN/PROEN/IFAC nº01/2017.

O núcleo do campus passou por algumas dificuldades ao longo desses três anos de funcionamento, como a ausência de um espaço específico para a atuação do NAPNE, a falta de profissionais com formação específica para atuar diante das

deficiências identificadas em seus alunos e as substituições das pessoas responsáveis pela coordenação do núcleo, que totalizaram em três trocas até o momento, mas tem desenvolvido, dentro das suas possibilidades, o seu papel de disseminar a cultura da inclusão e da diversidade no campus.

### 2.1.3 NAPNE do Campus Xapuri.

O campus Xapuri foi inaugurado em 2011, e fica localizado na Rua Coronel Brandão, nº 1622, Centro, na cidade de Xapuri, há 175km da cidade de Rio Branco. Apesar de se localizar no interior do estado, o campus oferece 07 cursos para a comunidade local (Quadro 7).

Quadro 7: Cursos do Campus Xapuri.

<b>Cursos Superiores</b>
Curso Superior de Licenciatura em Química.
Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia.
Curso Superior de Tecnologia em Agroindústria.
Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental.
<b>Cursos Técnicos de Nível Médio</b>
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Biotecnologia.
Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Agroecologia.
Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Meio Ambiente

Fonte: Elaboração própria (2017), com base em IFAC (2017b).

O campus possui 06 alunos com deficiência matriculados no período letivo de 2017.1, matriculados no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Biotecnologia (Quadro 8). Todos eles necessitam de algum tipo de recurso de inclusão e de tecnologia assistiva para terem a oportunidade de concluir com êxito seus cursos e sua escolarização, sendo de extrema importância a atuação do NAPNE nesse processo.

Quadro 8 - Alunos com deficiência matriculados no Campus Xapuri.

<b>Curso</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Nº de alunos</b>
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Biotecnologia.	Deficiência Intelectual	02
	Deficiência Visual	01
	Deficiência Auditiva	02

Fonte: Elaboração própria (2017), com base no Mem. Circular COAIN/PROEN/IFAC nº01/2016.

O NAPNE do campus, que possui uma sala destinada às suas atividades, conta com uma pequena equipe, formada apenas pelo coordenador e vice

coordenador no núcleo, os quais exercem, respectivamente, as funções de Revisor Braille e Pedagogo no campus. O coordenador do núcleo no campus é um servidor com deficiência visual, o que colabora diretamente para o auxílio necessário do aluno, matriculado no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Biotecnologia, que também possui a mesma deficiência.

Com sua equipe limitada, o núcleo executa suas atividades (Quadro 9) com o apoio da gestão, e buscando parcerias com outros campi e outras instituições.

Quadro 9 – Principais atividades desenvolvidas pelo NAPNE do Campus Xapuri nos anos de 2015 e 2016.

Ano	Atividade	Público-alvo
2015	Identificação e acolhimento de alunos com deficiência	Alunos com deficiência do campus.
	Orientação sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência no campus.	Docentes, Técnicos administrativos, alunos com deficiência e familiares.
	Palestras informativas e de conscientização sobre pessoas com deficiência	Docentes, Técnicos administrativos, alunos e comunidade geral.
2016	Identificação e acolhimento de alunos com deficiência	Alunos com deficiência.
	Atendimento individual às necessidades dos alunos com deficiência	Alunos com deficiência.
	Encontros de formação continuada de professores sobre Educação Especial.	Docentes.
	Palestra sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento	Docentes, Técnicos administrativos, alunos e comunidade geral.
	Curso de Extensão “Curso de Técnicas de Cálculo e Didática do Soroban”	Docentes, Técnicos administrativos, alunos e comunidade geral
Curso de Extensão 2º Curso de Iniciação à Língua Brasileira de Sinais.	Docentes, Técnicos administrativos, alunos e comunidade geral	

Fonte: Elaboração própria (2017), com base no Mem. Circular COAIN/PROEN/IFAC nº01/2017.

O NAPNE do campus foi instituído em 2014, no entanto passou por três mudanças de coordenadores no ano de 2015 e 2016, o que parece ter prejudicado o desenvolvimento de suas atividades, devido ao processo de troca de coordenadores e a falta de documentos de registro referentes à ação do núcleo.

#### 2.1.4 NAPNE do Campus Tarauacá.

O Campus Tarauacá é a unidade mais recente do IFAC. Localizado na Rua João Pessoa, nº 1.135, Bairro Senador Pompeu, o campus está há 408 km de distância da capital do estado, tendo como característica a dificuldade de acesso à cidade, devido às más condições da rodovia naquela região do estado.

Devido sua recente inauguração, o campus possui um pequeno número de professores, e somente dois cursos são oferecidos até o momento (Quadro 10). Seu foco mantém-se nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, sendo os cursos técnicos subsequentes ao ensino médio ofertados somente na modalidade EaD.

Quadro 10: Cursos do Campus Tarauacá.

<b>Cursos Técnicos de Nível Médio</b>	
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agricultura	
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Florestas	

Fonte: Elaboração própria (2017), com base em IFAC (2017b).

O NAPNE do campus iniciou seus trabalhos em 2014, com a formação da equipe do NAPNE, na época formada por uma Técnica-administrativa psicóloga e por uma docente de LIBRAS. Entre os anos 2015 e 2016, houveram 03 mudanças na coordenação do núcleo, além de um período de quase um semestre sem nenhum servidor atuando como coordenador, ou seja, sem o funcionamento efetivo do NAPNE no campus. Atualmente, o núcleo conta apenas com o coordenador, servidor docente de Geografia, não possuindo equipe e espaço físico para atuar, além de não possuir, no período letivo de 2017.1, alunos com deficiência regularmente matriculado em um dos cursos oferecidos.

Quadro 11 – Principais atividades desenvolvidas pelo NAPNE do Campus Tarauacá nos anos de 2014 e 2015.

<b>Ano</b>	<b>Atividade</b>	<b>Público-alvo</b>
2014	Participação nos Seminário “Educação e TDAH” e “II Seminário do NAI: O (re)significar da prática pedagógica no Ensino Superior”.	Equipe do NAPNE.
2015 - 2016	Identificação e acolhimento de alunos com deficiência.  Atendimento das necessidades dos alunos com deficiência do campus.	Alunos com deficiência.

Fonte: Elaboração própria (2017), com base no Mem. Circular COAIN/PROEN/IFAC nº01/2017.

A dificuldade encontrada na gestão do núcleo acaba refletindo nas atividades desenvolvidas pelo mesmo (Quadro 11). Vemos a necessidade de o núcleo ser de

fato estruturado, com a formação de uma equipe mínima para o desenvolvimento de suas ações, uma vez que o NAPNE pode desenvolver a cultura inclusiva no campus, mesmo sem a presença de alunos com deficiência.

#### 2.1.5 NAPNE do Campus Cruzeiro do Sul.

O Campus Cruzeiro do Sul, o segundo maior campus do IFAC, está há 635km de distância da cidade de Rio Branco. O campus está localizado na Estrada da APADEQ, nº 1.192, Ramal da Fazenda Modelo, Bairro Nova Olinda, oferecendo 11 cursos para a região do Vale do Juruá (Quadro 12).

Quadro 12: Cursos do Campus Cruzeiro do Sul.

<b>Cursos Superiores</b>
Curso Superior de Licenciatura em Física.
Curso Superior de Licenciatura em Matemática.
Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia.
Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares.
<b>Cursos Técnicos de Nível Médio</b>
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária.
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente.
Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Aquicultura.
Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Recursos Pesqueiros.
Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Zootecnia.

Fonte: Elaboração própria (2017), com base em IFAC (2017b).

Há no campus 09 alunos com deficiência regularmente matriculados (Quadro 13), no período letivo de 2017. Com isto a atuação do NAPNE consiste não somente em identificar e acolher as necessidades específicas desses alunos, mas também trabalhar a conscientização da inclusão de pessoas com deficiência nos cursos ofertados pela instituição.

Quadro 13 - Alunos com deficiência matriculados no Campus Cruzeiro do Sul.

<b>Curso</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Nº de alunos</b>
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária.	Altas Habilidades	01
	Transtorno de Aprendizagem	02
Curso Superior de Licenciatura em Física	Deficiência Visual	01
Curso Superior de Licenciatura em Matemática	Microcefalia	01
Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia.	Deficiência Auditiva	01
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente.	Deficiência Física	01
Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Zootecnia.	Baixa Visão	01
	Deficiência Física	01

Fonte: Elaboração própria (2017), com base no Mem. Circular COAIN/PROEN/IFAC nº01/2016

Assim como os núcleos dos outros *campi*, o NAPNE do Campus Cruzeiro do Sul passou por algumas alterações em sua coordenação desde sua formação, em 2014. Além disso, o núcleo ainda passa por um processo de estruturação, uma vez que ainda não possui espaço físico específico para suas necessidades e somente no segundo semestre de 2016 sua equipe foi formada, contando além de sua coordenadora, docente de Língua Espanhola, com mais 09 docentes de áreas diversas e 05 técnicos-administrativos.

Quadro 14 – Principais atividades desenvolvidas pelo NAPNE do Campus Cruzeiro do Sul nos anos de 2015 e 2016.

Ano	Atividade	Público-alvo
2015	Identificação e acolhimento dos alunos com deficiência.	Alunos com deficiência.
	Atendimento das necessidades educacionais dos alunos com deficiência.	Alunos com deficiência
2016	Identificação e acolhimento dos alunos com deficiência.	Alunos com deficiência.
	Atendimento das necessidades educacionais dos alunos com deficiência.	Alunos com deficiência
	Participação na Jornada Pedagógica	Docentes.
	Projeto de Extensão: Palestra “Dislexia e TDAH”	Docentes, técnicos-administrativo, alunos e comunidade geral.
	Participação da Jornada Inclusiva do Campus Rio Branco.	Equipe do NAPNE.
	Participação na Jornada Nacional de Capacitação do Instituto Benjamin Constant.	Equipe NAPNE e Docentes.

Fonte: Elaboração própria (2017), com base no Mem. Circular COAIN/PROEN/IFAC nº01/2017.

Apesar de sua estrutura, o núcleo tem investido em capacitação para os servidores do campus, conforme mostra a Quadro 14, além do atendimento individualizado aos alunos com deficiência do campus.

Vemos assim, que o NAPNE no IFAC passa por um período de amadurecimento em todos os seus *campi*, com mudanças constantes em sua equipe e coordenações. Alguns ainda não possuem uma estrutura adequada para as atividades do NAPNE, ou uma equipe com formação voltada para a auxiliar nas ações de inclusão. Além disso, nem todos os coordenadores possuem experiência ou conhecimentos prévios sobre a proposta de atuação dos núcleos ou sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência, evidenciando a necessidade de formação continuada desses profissionais.

## 2.2 Participantes da Pesquisa

Nossa pesquisa investigou o desenvolvimento profissional que os coordenadores do NAPNE vivenciaram ao longo da participação de um plano de ação de formação continuada em Educação Especial. Assim, nossos participantes de pesquisa foram os coordenadores do NAPNE dos *campi* do IFAC, representando uma amostra de cinco participantes, participantes do processo de investigação proposto.

Os coordenadores do NAPNE lidam com as demandas de inclusão dos campi a qual estão ligados e costumam ser nomeados pelos Diretores de Ensino de cada Campus para exercer as seguintes atribuições:

I – Identificar e acolher a população com deficiência em cada Câmpus; II- Requerer e acompanhar, junto a equipe pedagógica, adaptações curriculares necessárias ao sucesso acadêmico de cada aluno, assim como atividades correlatas ao processo ensino-aprendizagem; III- Participar do Conselho de Classe a fim de dirimir situações relativas à população com deficiência; IV- Mediar conversação e orientação entre deficientes, professores e demais membros da equipe; V- Estabelecer parceria com a família visando compreender a dinâmica e orientar, quando necessário; VI- Realizar visitas institucionais a fim de estabelecer parcerias com instituições públicas ou privadas, visando atender demandas relacionadas à inclusão, sejam elas individuais ou coletivas; VII – Participar da discussão e adequação curricular nos cursos, visando cumprir as determinações legais; VIII - Estimular a participação dos deficientes nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, promovendo condições para sua inserção em tais projetos ;IX- Estimular a participação nas atividades de esporte, cultura e lazer; X- Auxiliar com suporte pedagógico, orientando gestores, professores e técnicos; XI- Incentivar, junto aos docentes e graduandos dos cursos superiores, o desenvolvimento de instrumentos didáticos; XII- Fiscalizar, acompanhar e buscar soluções arquitetônicas para promover acessibilidade, mobilidade e integração das pessoas com deficiência; XIII- Participar de eventos locais, regionais e nacionais; XIV – Estimular, junto aos docentes e discentes, projetos de pesquisa voltados às tecnologias assistivas; XV – Acompanhar a seleção da população com deficiência em cada Campus; XVI- Desenvolver ou articular capacitações envolvendo docentes e demais servidores, a fim de dar noções sobre Educação Especial, envolvendo todos no processo de inclusão; XVII- Articular rede de apoio intersetorial, municipal e estadual, em busca de acesso a utilização de recursos, serviços e equipamento, dentre outros, quando necessário; XVIII- Acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos utilizados pelos alunos; XIX- Aquisição de recursos materiais necessários, em tempo hábil. (IFAC, 2013, p. 9).

Os coordenadores são todos servidores efetivos do IFAC, de forma que dois atuam em cargos Técnico-Administrativo, enquanto os demais são vinculados à instituição como Docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e, por isso, precisam conciliar suas atividades regulares com as atribuições referentes à Coordenação do NAPNE.

No intuito de regular o tempo dedicado à diferentes atividades na instituição, o IFAC determina que os professores que assumem a coordenação do NAPNE devem destinar doze horas de sua carga horária semanal para as atividades do núcleo (IFAC, 2015). Como não há documentos que orientem os servidores técnicos administrativos sobre o cumprimento de sua carga horária dedicada ao NAPNE, estes definem sua atuação na coordenação em acordo com sua chefia imediata, a Direção de Ensino do campus.

O NAPNE possui uma alta rotatividade de coordenadores e, desde sua institucionalização em 2013, a média de permanência na função é de 28 meses, sendo 51 meses o maior tempo de permanência e 13 meses o menor período em que um servidor atuou nesta função<sup>13</sup>.

Os participantes são formados nas áreas de pedagogia, licenciatura em geografia e língua espanhola e em ciências econômicas; Quatro deles possuem pós-graduação *Lato Sensu*, no entanto, somente dois se especializaram em áreas relacionadas com a Educação Especial ou Educação Inclusiva.

Como forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, vamos identifica-los com nomes seguintes nomes fictícios: André, Bia, Carol, Daniel e Eva (Figura 3). Com este mesmo intuito, decidimos não relacionar os nomes ao seu respectivo campus, uma vez que facilitaria a identificação dos mesmos devido à instituição possuir apenas um coordenador de NAPNE por campus.

Destacamos que, apesar de considerarmos os cinco coordenadores apresentados como participantes de nossa investigação, quatro deles não participaram de todas as fases da pesquisa. No quadro 15 apresentamos as fases em que cada um participou.

---

<sup>13</sup> Em agosto de 2017 um dos coordenadores foi dispensado da função de Coordenador de NAPNE.

Quadro 15 – Participação dos coordenadores do NAPNE em cada fase da pesquisa.

<b>Coordenador do NAPNE</b>	<b>Diagnóstica</b>	<b>Planejamento</b>	<b>Implementação</b>	<b>Avaliação</b>
André	X	X	X	X
Bia	X	X		
Carol	X	X		
Daniel	X	X		
Eva	X	X		

Fonte: Elaboração própria, 2017, a partir dos dados da pesquisa.

No entanto, entendemos que a participação de cada coordenador contribuiu para a compreensão do processo investigado, uma vez que colaboraram para a identificação de questões envolvidas no cotidiano de coordenadores do NAPNE e para o planejamento das ações que resultaram no plano de ação de formação continuada de coordenadores do NAPNE.

O fato de apenas um coordenador participar da implementação e avaliação do curso nos levou a buscar um grupo de profissionais com experiência em educação especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para uma avaliação mais ampla do plano de ação implementado. Para isso, elaboramos o Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE, com base no plano de ação elaborado e nas vivências de sua implementação. Este curso se constituiu no produto da pesquisa e sua avaliação é apresentada no capítulo quatro.

### **2.3 Abordagem Qualitativa da Pesquisa**

A pesquisa tratou do desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE ao longo da participação em ações de formação continuada em Educação Especial, configurando-se como uma pesquisa de caráter qualitativo. Isso implicar dizer que buscou a compreensão dos comportamentos, das questões subjetivas e sociais dos participantes investigados, estudando-os a partir de suas perspectivas das realidades vividas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, é importante enfatizar a atenção que ela exige ao contexto no qual a pesquisa é realizada, em relação as questões de tempo e espaço relacionadas ao objeto investigado, uma vez que os resultados são influenciados pelo contexto, pois “[...] a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 129). Esta característica

se encontrou presente em nossa pesquisa, já que levou em consideração os diferentes contextos que os participantes se encontraram ao logo da investigação, assim como sofreu adequações devido à novas demandas que surgiram no processo.

Bogdan e Binklen (1994) apresentam ainda as seguintes descrições da pesquisa qualitativa, presentes em nosso percurso investigativo: 1) A característica descritiva dos dados investigados, onde o interesse reside em coletar e analisar as informações de maneira que não se perca a riqueza existente nos detalhes das relações, buscando descrever com maior detalhe possível as informações obtidas, pois todas elas colaboram para a melhor compreensão da investigação realizada; 2) O interesse pelo processo maior do que pelo resultado, buscando investigar o processo de elaboração e implementação do plano de ação a ser analisado, e entendendo que as situações vivenciadas no desenvolvimento da pesquisa colaboram diretamente com o resultado da mesma; 3) Não há uma hipótese clara e definida desde o início da pesquisa e o pesquisador deve se manter aberto para perceber as questões importantes que surgirem e flexível para lidar com as possíveis mudanças ocorridas no processo; 4) A importância do significado dado pelos participantes às questões investigadas, ou seja, preocupar-se em compreender as perspectivas, experiências e pontos de vistas dos participantes.

Outro aspecto importante da pesquisa qualitativa, que valorizamos, é a sua preocupação em demonstrar a variedade de perspectiva sobre o objeto estudado, levando em “[...] consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados” (FLICK, 2009, p. 24). Assim, não podemos reduzir o estudo do objeto a variáveis quantitativas, sendo necessário compreender os diversos significados que a realidade estudada pode ter para os participantes envolvidos na investigação.

A escolha pela pesquisa qualitativa também se mostrou adequada devido ao papel do pesquisador qualitativo, que possui certo nível de envolvimento emocional com o tema pesquisado, pela interação direta com o fenômeno e os participantes da pesquisa, com foco na interpretação das questões subjetivas do fenômeno estudado. Assim ao longo da investigação, nosso olhar se manteve de maneira global sobre a experiência dos participantes da investigação, sem dedicar atenção somente a partes do processo em detrimento de outras, uma vez que é importante “[...] desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para as qualidades que as regulam” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 129).

O pesquisador que atua na abordagem qualitativa deve ter a clareza de que ele mesmo se constitui como instrumento da pesquisa, através de sua interação constante com a realidade investigada (SANDÍN ESTEBAN, 2010). Durante esse processo de investigação, a subjetividade do investigador também se torna parte da pesquisa, já que suas próprias reflexões “[...] atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc. tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação[...]” (FLICK, 2000, p. 24).

Assim, nossa experiência e aprendizado proporcionado pelo papel de pesquisador ao longo do processo investigativo também foi considerado como resultados da pesquisa, já que além de vivenciar todos os processos da investigação realizada, nossa atuação profissional, diretamente ligada aos coordenadores do NAPNE do IFAC, incluíram-nos como participantes da pesquisa.

Vemos a pesquisa qualitativa sendo utilizada para possibilitar mudanças na realidade a qual se estuda (SANDÍN ESTEBAN, 2010). Nossa pesquisa possuiu características que estão associadas à esta abordagem, entre elas a de possibilitar formação durante o processo investigativo, características que se mostram também presentes na pesquisa-ação, que foi escolhida como estratégia de pesquisa, a ser utilizada durante nosso percurso investigativo.

## **2.4 Pesquisa-Ação como Estratégia de Pesquisa**

A pesquisa-ação como estratégia de pesquisa mostrou-se adequada para ser utilizada neste trabalho, uma vez que esta é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Nossa pesquisa investigou o desenvolvimento profissional de um coordenador do NAPNE do IFAC a partir de sua participação em um plano de ação de formação continuada em Educação Especial. No entanto,

[...] a finalidade essencial da pesquisa não é o acúmulo de conhecimentos sobre o ensino ou a compreensão da realidade, mas fundamentalmente, contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança *para a sua melhoria*. (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 167- grifo da autora).

Assim, mais que analisar a realidade sobre o ensino de pessoas com deficiência, ou propor uma ação, nossa pesquisa teve o objetivo de proporcionar momentos formativos que possibilitassem aos seus participantes refletir sobre sua atuação e a realidade no qual se encontram inseridos, bem como buscar mudanças qualitativas nas suas ações como coordenadores do NAPNE.

A pesquisa-ação é construída a partir da realidade situacional e prática do grupo participante da pesquisa, sendo desenvolvidas a partir dos problemas e dificuldades que estes experimentam ao realizar seu trabalho (SANDÍN ESTEBAN, 2010). Logo, tornar-se necessário, ao adotar esta estratégia, proporcionar o envolvimento das pessoas envolvidas na busca pelas possíveis transformações da realidade, através da troca de conhecimento, de experiências e de impressões sobre aquela determinada realidade.

Devido sua característica colaborativa, o próprio pesquisador, ao assumir esta estratégia, também assume um papel de participante na pesquisa, já que ele também se encontra envolvido neste processo através da interação com a realidade e com os participantes (BARBIER, 2002). Na nossa pesquisa o envolvimento da pesquisadora se mostrou evidente ao longo de todo o processo, uma vez que a realidade investigada é parte de seu trabalho como Coordenadora de Ações Inclusivas, assim como suas questões pessoais influenciaram a realização da pesquisa. Dessa forma, sua participação superou o papel de coleta e análise de dados, se caracterizando por um envolvimento profundo na busca de soluções e melhoria das ações propostas.

Por se tratar de uma pesquisa realizada no ambiente social a ser investigado, a característica de flexibilidade nos procedimentos metodológicos, devem estar presentes, de modo a permitir os ajustes identificados no decorrer da pesquisa, uma vez que não se busca controle das variáveis (FRANCO, 2005). Esta flexibilidade, em parte, se torna necessária devido a característica espiral vivenciada no processo da pesquisa-ação, em que a prática é aprimorada pela oscilação entre a ação e a investigação da ação realizada (TRIPP, 2005).

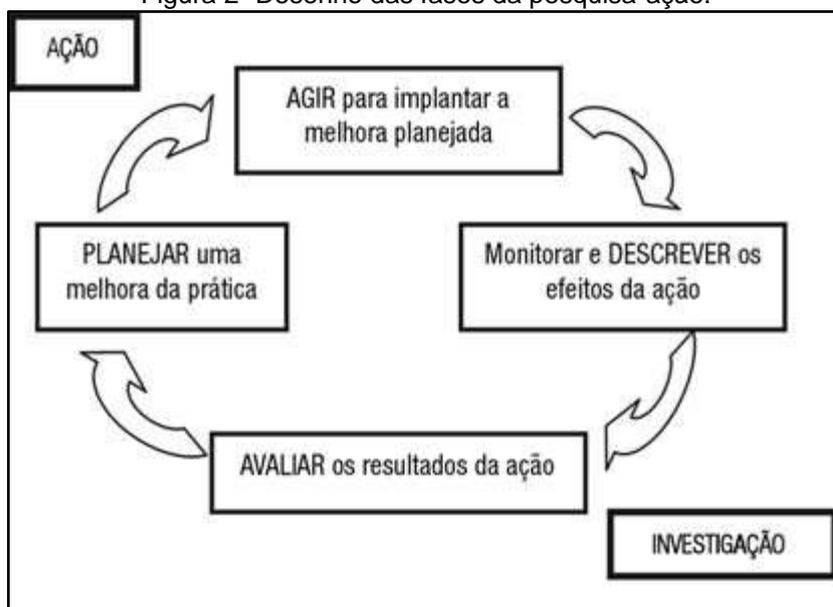
Isto indica que o avanço em pesquisa-ação ocorre através da permanente reflexão sobre a ação, o que possibilita constantes mudanças de perspectiva sobre o objeto investigado, uma vez que ele é revisado ao longo de todo o processo (BARBIER, 2002).

Nossa pesquisa trouxe como proposta a transformação da realidade a partir da participação dos coordenadores do NAPNE em uma formação continuada em Educação Especial. O qual buscou proporcionar um processo reflexivo sobre as práticas dos coordenadores do NAPNE, assim como em relação à cultura institucional sobre o ensino de alunos com deficiência.

O ciclo da pesquisa-ação colaborou para buscar a solução do problema investigado, já que após a identificação do problema da pesquisa, foram realizados o [...] planejamento da proposta de solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” (TRIPP, 2005, p. 446), conforme nos apresenta a figura 2, e apesar de possuir características bem definidas, não há uma única forma de realizá-la, cada modalidade de pesquisa ação implica em uma forma distinta de conduzi-la.

Tripp (2005) nos apresenta diferentes modalidades de pesquisa-ação que podem ser executadas. Dentre elas nossa pesquisa se caracterizou como pesquisa-ação prática, devido a pesquisadora escolher as mudanças a serem executadas a partir de uma compreensão prévia da realidade, possibilitando, no entanto, que os participantes colaborem com o processo investigativo.

Figura 2- Desenho das fases da pesquisa-ação.



Fonte: TRIPP (2005, p. 446).

Ao trabalharmos com a pesquisa-ação, como estratégia de pesquisa, comprometemo-nos com o desenvolvimento de suas fases, conforme ilustrado na Quadro 16, em que evidenciamos os procedimentos, fontes de dados e produtos de cada fase da pesquisa.

Quadro 16 – Procedimentos metodológico da pesquisa-ação.

Fase	Procedimento	Fonte de dados	Produto
Diagnóstico	Entrevistas individuais; Análise documental.	Resoluções institucionais, memorandos, relatórios e notícias institucionais; Cinco Coordenadores do NAPNE.	Perfil do NAPNE do IFAC;
Planejamento	Construção de Roteiros orientadores e direcionadores para cinco encontros formativos.	Referencial Teórico; Pesquisadora; Participantes da pesquisa; resultados da fase diagnóstica.	Plano de Ação para Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE;
Implementação	Realização de cinco encontros formativos referente ao Plano de ação de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC.	Diário de campo e respostas das atividades referentes aos Roteiros de Aprendizagem e Direcionadores.	Respostas do participante do plano de ação de formação continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC.
Avaliação	Entrevista individual com o participante da pesquisa.	Gravação em áudio das entrevistas;	Análise das contribuições evidenciadas a partir da vivência do plano de ação.

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Assim, descrevemos a seguir as etapas da pesquisa que foram vivenciadas, a partir da orientação das fases propostas por Tripp (2005) para a pesquisa-ação: planejamento, implementação e avaliação, além da fase que chamamos de diagnóstica, a qual tem o objetivo de levantar informações relacionadas ao problema de pesquisa.

### 2.4.1 Fase diagnóstica

Para Thiollent (2009, p. 53) o diagnóstico se constitui como a fase anterior ao planejamento e consiste numa “[...] tentativa de identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos[...]”. Logo, nesta fase anterior ao planejamento, o pesquisador realiza a leitura do contexto social e a definição do problema a ser investigado, junto com os participantes da pesquisa.

Thiollent (2009) afirma ainda que neste momento inicial é indicada a coleta de informações que colaborem para a definição dos objetivos da pesquisa, das condições de colaboração entre pesquisador e participantes de pesquisa, bem como a realização de estudo teórico para a melhor definição do problema de pesquisa. Para isso, a busca de documentos, notícias e referenciais teóricos sobre educação especial, educação inclusiva, desenvolvimento profissional de professores e ensino profissional e tecnológico foram realizadas ao longo de todo o processo de pesquisa.

Vemos que Tripp (2005), apesar de não considerar o diagnóstico como uma fase da pesquisa-ação, não deixa de valorizar a importância do reconhecimento da realidade e do problema para o planejamento da pesquisa, enfatizando a necessidade desta ação para o sucesso das demais fases da pesquisa-ação.

Em nossa pesquisa, a coleta de dados da fase diagnóstica foi realizada através de análise documental e de entrevistas individuais, com o intuito de reconhecer a realidade que circunda os NAPNEs em cada campus.

Para realização desta fase, analisamos documentos oficiais que abordam sobre as ações do NAPNE no IFAC, tais como: 1) a Resolução CONSU/IFAC Nº 145/2013, 2) Relatórios de atividades das Coordenações do NAPNE dos anos de 2013- 2017. A análise dos documentos nos permitiu compreender o papel do NAPNE no IFAC, as características do núcleo de cada campus, suas dificuldades e necessidades, possibilitando assim caracterizar o NAPNE do IFAC, a qual se caracteriza como o segundo objetivo específico da nossa pesquisa.

Na busca de conhecer os coordenadores do NAPNE, nossos participantes de pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturada que abordou: 1) as experiências profissionais dos coordenadores; 2) suas impressões sobre o papel do NAPNE; 3) suas percepções sobre à Educação Especial e inclusão escolar do aluno com deficiência; e 4) suas percepções sobre a formação continuada em Educação Especial.

Foi utilizado um roteiro de entrevista (APÊNDICE B) de maneira que o uso de questões abertas permitisse ao entrevistado que discorresse livremente sobre os assuntos que foram abordados e sobre os desdobramentos do tema principal (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), de maneira que algumas perguntas sofreram alterações de acordo com cada entrevista.

Devido as distâncias entre os *campi* do IFAC, os coordenadores do NAPNE dos *campi* de Rio Branco, Xapuri e Sena Madureira foram entrevistados de maneira presencial, enquanto as entrevistas dos coordenadores do NAPNE dos *campi* de Tarauacá e Cruzeiro do Sul foram realizadas de maneira virtual, através do uso do aplicativo de videoconferência *Skype*®. Esta opção se mostrou como uma forma de vencer a barreira geográfica presente em várias realidades do Brasil, e que também ocorre no Estado do Acre, permitindo que todos tivessem a oportunidade de participar desta fase da pesquisa.

Desta forma, a pesquisa documental e as entrevistas realizadas nos permitiu identificar as preocupações e necessidades que fazem parte da atuação do coordenador de NAPNE, assim como reconhecer os participantes e suas percepções em relação à Educação Especial e inclusão de alunos com deficiência. A partir disso, foi possível planejar uma formação continuada em Educação Especial voltada para os coordenadores do NAPNE, que abordassem temáticas consideradas relevantes pelos participantes e permitissem resultados que trouxessem mudanças e melhorias para sua prática (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

#### 2.4.2 – Fase de planejamento

A fase de planejamento é marcada pela necessidade de tomar “[...] decisões práticas e concretas a respeito do que se deve fazer, por quem, quando e como fazê-lo, com que recursos (materiais e temporários) podem contar, como se repartirão as tarefas entre os membros do grupo, reunião de equipes a realizar [...]” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 175). Nessa fase elaboramos o plano de ação que vistas a formação continuada de coordenadores do NAPNE.

O plano de ação se constituiu com exigência fundamental de nossa pesquisa-ação por ter sido elaborado em colaboração com os participantes da pesquisa, conforme assinala Thiollent (2009). O plano de ação foi elaborado com os coordenadores do NAPNE, a partir dos espaços de discussão definidos, com ações

que seriam realizadas em vista do desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa.

No entanto, devido questões os cortes orçamentários que a instituição sofreu no ano de 2017, não foi possível realizar reuniões presenciais com os coordenadores, conforme planejado, pois essas reuniões gerariam custos com passagens e diárias dos servidores que precisariam se deslocar para a cidade de Rio Branco, onde os encontros seriam realizados. Ao perceber a impossibilidade de reunir presencialmente o grupo, elaboramos um plano de ação, onde foi previsto seis encontros virtuais para discutir temas relacionados a Educação Especial e atuação do NAPNE no IFAC.

Entendemos que planejar é uma ação flexível e, por isso, deve estar aberta a mudanças, tendo a clareza de que “[...] apenas a colocação em prática e a sua análise permitirão coletar evidências sobre o alcance de as consequências das ações empreendidas” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 176). Assim, após a realização do primeiro encontro virtual, em junho de 2017, verificamos que os encontros realizados por meio de webconferência não atenderiam ao nosso planejamento, devido as dificuldades de acesso e permanência de conexão com a internet, conforme foi relatado pelos participantes, bem como observado pela pesquisadora no decorrer da reunião.

Essas questões demonstram a importância da reflexão e avaliação durante todo o processo da pesquisa como forma de lidar com a complexidade do contexto investigado. A complexidade é apresentada sempre “[...] que os limites de um método são mostrados e impedem o tratamento de um problema” (EL ANDALOUSSI, 2003, p.126) e é, justamente, a partir dessa complexidade que mudanças são provocadas. Isso ocorre, em particular, quando se trabalha com a pesquisa-ação.

Além das dificuldades institucionais, destacamos também que na segunda quinzena de julho, a pesquisadora, necessitou fazer uma pausa das atividades da pesquisa por dois meses, em vista do nascimento de seu segundo filho. Ao retornar às atividades, em setembro de 2017, sentimos a necessidade de readequar o plano de ação elaborado, levando em consideração a dificuldade de acesso à internet dos participantes e do tempo de realização das ações.

A partir disso, construímos o “Plano de Ação de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC” (APÊNDICE C), que consta de cinco roteiros de aprendizagens e cinco direcionadores. Estes abordam sobre diferentes temáticas da Educação Especial, além de propor aos participantes a elaboração de ações voltadas

para a formação continuada de professores em Educação Especial, como mostraremos logo a seguir, na fase de implementação da pesquisa.

A partir dessas implicações, podemos observar a importância da permanente reflexão sobre a ação ao longo desta, de forma que o pesquisador e os participantes da pesquisa, vivenciam todo o processo espiral em cada uma das fases. Assim, ao passar pela fase do planejamento “[...] planeja-se o que planejar, começa-se a planejar, monitora-se o progresso do plano e avalia-se o plano antes de ir adiante para implementá-lo” (TRIPP, 2005, p. 454).

Desta forma, após vivenciarmos esse processo espiral na fase de planejamento, definimos nosso plano de ação e iniciamos a implementação do mesmo com os coordenadores do NAPNE.

#### 2.4.3 Fase de implementação

A fase de implementação “[...] consiste em colocar em ação as ideias e ações planejadas previamente” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 176). Em nosso caso, implementamos o plano de ação de formação continuada de coordenadores do NAPNE do IFAC, o qual se caracterizou por uma formação não presencial, que abordou temáticas referentes à Educação Especial, formação de professores e inclusão escolar, com carga horária total de 60h.

As atividades do curso foram disponibilizadas aos coordenadores do NAPNE do IFAC por meio do e-mail institucional de cada um, nos modelos apresentados no APÊNDICE D. Cada semana eram enviados os “roteiros de aprendizagem” e os “direcionadores”, que abordavam sobre os diferentes temas relacionados à Educação Especial e inclusão de alunos com deficiência.

Nos roteiros de aprendizagem haviam indicações de leituras e de vídeos relacionados a diferentes temas da Educação Especial, bem como atividades reflexivas baseadas nos textos e vídeos indicados. Os Direcionadores, no entanto, solicitavam aos participantes a elaboração de ações voltadas para a formação continuada de professores do seu campus, tendo como base a temática abordada na respectiva semana.

Iniciamos as ações do curso em setembro de 2017, a partir do envio de e-mail aos coordenadores do NAPNE do IFAC, o qual disponibilizava os documentos de

apresentação do curso, bem como o roteiro de aprendizagem e o direcionador que abordavam sobre os aspectos históricos e sociais da Educação Especial, tema da primeira semana da formação.

Inicialmente, disponibilizamos o prazo de uma semana para que os participantes realizassem as atividades do curso, conforme vemos no quadro 17.

Quadro 17 - Resumo do plano de ação de formação continuada de coordenadores do NAPNE do IFAC.

<b>Tema</b>	<b>Data de envio e proposta de devolução das atividades</b>	<b>Documentos enviados</b>
Aspectos históricos e sociais da Educação Especial	25 de setembro a 01 de outubro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do curso.</li> <li>• Roteiro de Aprendizagem 1: “Educação Especial no Brasil: aspectos históricos e sociais”.</li> <li>• Direcionador 1: “Sensibilizar para Incluir”.</li> </ul>
Aspectos legais da Educação Especial no Brasil e inclusão de alunos com deficiência na Rede Federal	02 a 08 de outubro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roteiro de Aprendizagem 2: “Educação Especial no Brasil”</li> <li>• Direcionador 2: “Pelo direito de ser incluído”.</li> </ul>
Professores e a Educação Especial	09 a 15 de outubro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roteiro de Aprendizagem 3: “Professores inclusivos”.</li> <li>• Direcionador 3: “Formação de professores para a inclusão escolar”.</li> </ul>
Os alunos com deficiência em sala de aula	15 a 22 de outubro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roteiro de Aprendizagem 4: “O aluno com deficiência em sala de aula”.</li> <li>• Direcionador 4: “O aluno com deficiência em sala de aula”.</li> </ul>
Avaliação	23 a 27 de outubro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roteiro de Aprendizagem 5: “Autoavaliação”</li> <li>• Direcionador 5: “Plano de ação de formação continuada de professores em Educação Especial”.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2017.

No entanto, após se extinguir o prazo para o envio das respostas da primeira semana, verificamos que nenhum dos cinco coordenadores enviaram suas respostas a pesquisadora, conforme havia sido orientado no documento de apresentação do curso e no corpo do e-mail enviado aos mesmos.

Ao verificarmos o não cumprimento dos prazos das atividades por parte dos participantes, entramos em contato, como forma de lembrá-los da formação, bem como para ter conhecimento dos motivos do não envio. A partir desse contato, os participantes Daniel e Eva nos informaram que não haviam tido tempo para a realização das atividades proposta no plano de ação de formação continuada devido às atividades referentes à atuação da docência e da coordenação do NAPNE, mas que haviam iniciado as atividades e nos enviariam com atraso; Bia informou que não

prossequiria com a participação na formação, devido à sobrecarga de atividades relacionadas às funções que exerce na instituição; Carol comunicou sua substituição na coordenação do NAPNE, afirmando que, apesar de seu desligamento do núcleo, participaria do plano de ação por ter interesse na área; e André nos informou sobre a dificuldade de acesso aos documentos do e-mail e aos textos indicados para leitura, solicitando o reenvio dos mesmos, o que foi feito imediatamente.

Sandín Esteban (2010) defende que a ação a ser realizada nesta fase é orientada pelo plano elaborado no planejamento, mas que, no entanto, esta é sujeita a limitações políticas, institucionais e pessoais que podem alterar as ações previstas.

Assim, ao tomar conhecimento das limitações dos participantes, decidimos flexibilizar os prazos planejados para o envio das respostas das atividades do plano de ação. No entanto, com o intuito de cumprir o planejamento do curso, continuamos a realizar os envios dos roteiros de aprendizagem e dos direcionadores no período previsto na apresentação do curso.

A conversa com os participantes nos proporcionou também o primeiro *feedback* em relação a implementação do plano de ação, oportunidade em que todos eles nos informaram que a quantidade de texto sugerido no roteiro de aprendizagem era inadequada para o prazo de realização em uma semana.

No plano de ação elaborado foram sugeridos três ou quatro textos por semana aos participantes. Assim, no roteiro de aprendizagem da primeira semana, sugerimos a leitura de quatro textos que abordavam os aspectos históricos sobre a Educação Especial. Porém, a partir das observações dos participantes, nas semanas seguintes foram sugeridos um ou dois textos para a leitura, como forma de colaborar com o cumprimento dos prazos propostos no plano de ação.

Dos cinco participantes iniciais, somente André realizou todas as atividades propostas na implementação do Plano de Ação de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC. Ao longo das cinco semanas, enviamos a todos os participantes e-mails de notificação de lembrete dois dias após o término do prazo inicial, assim como mensagens via whatsapp® na tentativa de incentivar sua participação. No entanto, nenhum dos outros participantes demonstraram interesse em concluir as ações propostas no plano de ação.

Apesar de o cronograma do curso prever o encerramento no mês de outubro, encerramos o curso na primeira quinzena de novembro, após André nos enviar o seu

plano de ação para a formação continuada de professores em Educação Especial (Anexo A) e sua autoavaliação.

Ao caminharmos pela pesquisa-ação, ela nos mostrou o quanto é necessária a reflexão para

[...] compreender a realidade para transformá-la; uma compreensão profunda do que acontece e por que acontece [...] A reflexão pretende encontrar o sentido dos processos educacionais, dos problemas que surgiram na implantação do plano. (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 176).

Essa reflexão nos levou a busca por compreensão dos problemas encontrados no processo de implantação do plano de ação. Assim sendo, após o encerramento das atividades, realizamos uma entrevista final (APÊNDICE E), por contato telefônico, com Carol, Daniel e Eva procurando entender o que ocorreu para que não pudessem, de fato, concluírem as ações que tinham se disposto a realizar, pois isso poderia nos trazer indicativos para novas ações.

A partir deste contato foi possível compreender que o acúmulo de tarefas ao qual o coordenador de NAPNE é exposto dificultou sua participação nas atividades propostas, uma vez que além da coordenação foi necessário também exercer outras funções como docente ou técnico-administrativo, como podemos ver em suas falas:

[...] os motivos foram mais mesmo questões de trabalho, acúmulo de tarefas diárias no trabalho e, enfim, não foi questão de o curso estivesse ruim. Foi mesmo questão de trabalho que foi num período bem turbulento aqui no campus e eu não consegui acompanhar. (CAROL, EF<sup>14</sup>2).

[...] o tempo muito curto, junto com as atividades extras do campus. O final de semestre e a participação no viver ciência não deixaram tempo. Acredito que se fosse numa outra época do ano seria mais fácil participar. (EVA, EF2).

Acredito que por conta do tempo (para a devolutiva do trabalho) que era só uma semana e também por conta da carga de trabalho que nós temos. Por exemplo, estou com três disciplinas, onze cadernetas para dar conta, e ainda mais outras atividades como, por exemplo, fazer parte de comissões. (DANIEL, EF2).

---

<sup>14</sup> EF refere-se a Entrevista Final realizada com os coordenadores do NAPNE participantes da pesquisa (Ver quadro 18).

Os três entrevistados também disseram que o período no qual foi realizado “o curso” dificultou a participação, uma vez que no período de setembro a novembro, as atividades letivas de fim ano se tornam mais intensas.

A partir da experiência vivenciada pelos coordenadores do NAPNE e pela própria pesquisadora nesta fase da pesquisa, buscamos refletir sobre as ações implementadas, realizando uma avaliação de todo o processo.

#### 2.4.4 Fase de Avaliação

Ao assumirmos a pesquisa-ação como estratégia de pesquisa, nos comprometemos com uma contínua avaliação das ações planejadas e implementadas, a qual chamamos de espiral autoreflexiva. A partir desta espiral torna-se possível vincular “[...] a reconstrução do passado com a construção de um futuro concreto e imediato por meio da ação” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 177), possibilitando um processo contínuo de reflexão sobre e para a ação realizada.

No entanto, devido a delimitação de tempo própria da pesquisa, buscamos, além de refletir o processo da pesquisa-ação ao longo de toda a investigação, realizar uma avaliação final da pesquisa.

Considerando que somente um dos participantes da pesquisa vivenciou todas as atividades previstas no plano de ação de formação continuada de coordenadores do NAPNE do IFAC, definimos realizar uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE F) com André no intuito de identificar as evidências das ações desenvolvidas com coordenadores do NAPNE do IFAC, quanto ao desenvolvimento profissional.

Avaliar o processo investigativo na pesquisa-ação é importante, uma vez que “[...] ao participar das discussões, reflexões e avaliações múltiplas possibilitadas pela pesquisa-ação, os atores adquirem conhecimentos novos, fontes de novas necessidades de formação e de ampliação de horizontes.” (EL ANDALOUSSI, 2003, p.139).

Foi possível, a partir da avaliação, refletir sobre a vivência da pesquisa, assim como definir novas problemáticas e possibilidades de investigações futuras. Assim, compreendemos que ao investir no desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE se faz necessário pensar nas demais atribuições que estes exercem na instituição.

Durante o processo avaliativo também podemos comparar “[...] o planejado com o realmente conseguido. Reflete-se sobre as mudanças experimentadas em âmbito pessoal e grupal e sobre os efeitos de mudança experimentados na própria realidade educacional” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 176).

Como relatado, a investigação se mostrou um desafio para a pesquisadora, uma vez que fatores institucionais e pessoais, complicaram a realização das ações da pesquisa, sendo necessário flexibilidade para que fossem realizadas as adequações necessárias para a conclusão da pesquisa. No entanto, a partir desta vivência foi possível reconhecer algumas especificidades presentes no trabalho com coordenadores do NAPNE, tais como a necessidade de organizar momentos em que seja possível aos coordenadores se dedicar às ações de formação continuada ofertadas.

Observamos também a importância dos encontros presenciais nestas ações formativas, uma vez que há nestes uma rica oportunidade de compartilhamento de experiências e impressões, além de possibilitar discussão dos temas abordados e das ações a serem planejadas.

O momento da avaliação também contribuiu para identificar as evidências das ações desenvolvidas com coordenadores do NAPNE do IFAC, quanto ao desenvolvimento profissional, a partir dos dados coletados com André. Esses dados foram analisados com a metodologia de análise denominada de Análise Textual Discursiva, conforme apresentada a seguir.

## **2.5 Análise Textual Discursiva**

A Análise Textual Discursiva (ATD) tem sido utilizada com frequência em pesquisas qualitativas por possibilitar uma nova forma de compreensão dos fenômenos, e por trabalhar de maneira intermediária entre as metodologias de Análise do Conteúdo e Análise do Discurso (MORAES, 2003).

A ATD visa a análise de textos existentes ou construídos ao longo da investigação, que possibilita a compreensão do todo investigado através de um ciclo que pode ser compreendido como

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de

três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p.192).

Assim, seguindo a proposta da ATD, iniciamos a análise dos dados coletados na pesquisa com o processo de *unitarização*, que se constitui como “[...] um exercício desconstrutivo em que as informações são gradativamente transformadas em constituintes elementares” (MORAES E GALIAZZI, 2016, P.70). Para isso, é necessário um exame minucioso do *Corpus*<sup>15</sup> da pesquisa, composto de leituras e interpretações que possibilitem a identificação dos aspectos mais significantes da pesquisa, bem como a construção das unidades de significado.

Para que fosse possível realizar a *unitarização* do *corpus* em nossa pesquisa, definimos e codificamos os dez textos originais da pesquisa (quadro 18), elaborando códigos que permitiram relacionar as unidades de significados e, posteriormente, as categorias identificadas aos seus respectivos documentos originais (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Quadro 18 – Fontes de dados da pesquisa utilizada na ATD – dados de André.

Nº	Fonte de dados		Código
1	Entrevista Inicial		EI1
2	Roteiro de Aprendizagem 1	Questões	RA1 <sup>1</sup>
		Autoavaliação	RA1a
3	Direcionador 1		DR1
4	Roteiro de Aprendizagem 2	Questões	RA2 <sup>1</sup>
		Autoavaliação	RA2a
5	Direcionador 2		DR2
6	Roteiro de Aprendizagem 3	Questões	RA3
		Autoavaliação	RA3a
7	Direcionador 3		DR3
8	Roteiro de Aprendizagem 4	Questões	RA4
		Autoavaliação	RA4a
9	Direcionador 4		DR4
10	Entrevista Final		EF1

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Após a codificação, realizamos a desconstrução dos textos do *corpus*, fragmentando-os no intuito de identificar sentidos, significados e contextos que

<sup>15</sup> O *corpus* da análise textual é constituído pelas produções textuais utilizadas na pesquisa. Essas produções podem ser construídas ao longo da investigação (transcrições de entrevistas, diários de campo, depoimentos escritos, etc), como também podem ser formados de texto previamente produzidos, como textos previamente produzidos e que serão analisados de forma a construirmos categorias significantes a partir delas (MORAES, 2003).

colaboraram para o alcance do objetivo da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2016). Desta forma, as unidades de significado, em nossa pesquisa, buscaram evidenciar as possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional de André, na condição de coordenador de NAPNE, a partir da vivência do plano de Ação de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC.

A fragmentação do texto possibilita a construção das unidades de significado, que colaboram para a interpretação e compreensão do pesquisador sobre o fenômeno investigado, e a partir disto, possibilita a construção das categorias e dos metatextos que relacionarão os sentidos encontrados na pesquisa com o referencial teórico do tema investigado, bem como as percepções do próprio pesquisador (MORAES E GALIAZZI, 2016).

Assim, após a codificação e a realização de uma leitura atenta do corpus da pesquisa, que possibilitou a fragmentação dos textos, foi-nos possível chegar às unidades de significados dos documentos analisados.

Ao longo da construção das unidades de significados foi necessária atenção para que estas tivessem relação com o fenômeno investigado, de forma que fossem significativas e possibilitasse a compreensão acerca do desenvolvimento profissional do coordenador do NAPNE participante do plano de ação formação continuada, conforme vemos no quadro 19<sup>16</sup>.

Quadro 19–Unitarização da Entrevista Inicial (EI).

<b>EI Questão 13: Em sua opinião, quais as maiores dificuldades encontradas no processo de inclusão de alunos com deficiência?</b>		
<b>Participante</b>	<b>Trecho das falas</b>	<b>Unidades de significado</b>
André	[..] propor atividades que estejam de acordo com suas necessidades e que não sejam focadas nas limitações e diferenças [...] [...as dificuldades encontradas nos ambientes escolares vão desde as péssimas condições das estruturas físicas das instituições [...] barreiras de preconceitos o que dificulta fazer adaptações necessárias. [...se você tem um ambiente totalmente adaptado, se você tem todos os recursos para trabalhar, e mesmo assim os profissionais que estão ali não tem a sensibilidade com todo o processo, não vai resolver se eles não tiverem passado por cursos de formação[...]	Desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas. Dificuldades para a inclusão escolar de alunos com deficiência. Barreiras físicas institucionais. Barreiras atitudinais na atuação dos professores. Necessidade da quebra das barreiras atitudinais para a inclusão escolar de alunos com deficiência. Desenvolvimento profissional como forma de mudança de atitude.

<sup>16</sup> A unitarização da Entrevista Inicial (EI) foi utilizada para exemplificar como ocorre o processo. Para a realização ATD utilizamos as Entrevistas Inicial e Final (EI e EF), além dos documentos produzidos na vivência do plano de ação, conforme mostra o quadro 18.

	<p>Numa oficina muitas vezes é possível colocar a pessoa com deficiência para mostrar e ter uma noção do que é e passar por uma determinada limitação. E isso vai fazer a pessoa refletir e tornar o dia-a-dia da sociedade, como um todo um pouco mais inclusivo[...]</p>	
--	--	--

Fonte: Elaboração própria (2018), a partir da entrevista com André.

Após a identificação das unidades de análises, na próxima fase do ciclo construímos as “[...] relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (MORAES, 2003, p.191). Esse processo, chamado de *categorização*, possui relação direta com a teoria, uma vez que as categorias utilizadas foram construídas com base no referencial teórico utilizado na investigação e com o intuito de contribuir com a resolução do nosso objetivo geral.

A categorização é um “[...] processo de classificação em que elementos de base - as unidades de significado – são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 97) e a partir deles, é possível relacionar as questões teóricas com dados coletados ao longo da investigação realizada. As categorias podem ser construídas de forma emergentes, as quais estas são definidas a partir das unidades de significado identificadas no processo de unitarização, ou podem ser definidas *a priori*, onde possuem uma característica mais objetiva, onde são definidas previamente e orientam a construção das unidades de significado.

Em nossa pesquisa, utilizamos categorias previamente definidas, com base em nossa questão norteadora, no entanto também nos mantivemos abertos a categorias que pudessem emergir ao longo da coleta de dados que colaborassem para a análise dos nossos resultados. A partir dos recortes que deram origem as unidades de significados, buscamos aglutinar e classificar estas de maneira a formar as categorias que demonstrassem as contribuições ao desenvolvimento profissional do coordenador de NAPNE, resultantes da sua participação no Plano de Ação de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC.

Desta forma, exemplificamos no quadro 20 o processo de construção das categorias, onde buscamos identificar nas unidades de significado as dimensões do

desenvolvimento profissional de professores apresentadas por Rodrigues (2005), sendo elas as dimensões dos saberes, competências e atitudes.

Quadro 20 – Categorias de análise da Entrevista Final de André.

Unidades de Significado	Dimensões do Desenvolvimento Profissional		
	Saberes	Competências	Atitudes
Colaboração aos conhecimentos relacionados à educação especial e inclusiva.	X		
Colaboração relacionada à atuação na coordenação do NAPNE.		X	
Maior segurança em falar sobre as ações do NAPNE e sobre Educação Especial.		X	X
Aplicação dos aprendizados.	X	X	
Reflexão sobre os temas estudados e sobre a prática na coordenação.	X	X	X
Maior segurança em realizar o trabalho de orientação aos professores.			X
Atitude investigativa	X	X	X
Colaboração na prática profissional e no conhecimento de si mesmo.		X	X
Atitude reflexiva sobre a realidade institucional e as ações do NAPNE.		X	

Fonte: Elaboração própria (2018), a partir da entrevista com André.

As categorias construídas colaboram para a organização do metatexto que se pretende escrever e é a partir delas que se “[...]produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (MORAES, 2003, p. 202)

O metatexto tem o objetivo de divulgar as compreensões que foram desenvolvidas pelo pesquisador a partir das unidades e categorias identificadas ao longo de sua análise, bem como de explicitar a elaboração de argumentos que partem da análise do processo como um todo (MORAES, 2003).

Tendo como origem os textos originais, o metatexto pode ser considerado um novo texto, com característica descritiva-argumentativa, que possibilita ao pesquisador expressar sua compreensão acerca do objeto investigado (MORAES, 2003).

Assim, com o intuito de apresentar as evidências das ações implementadas com o coordenador do NAPNE do IFAC, quanto ao desenvolvimento profissional, no caso, o participante André, apresentamos no próximo capítulo o metatexto, resultante da Análise Textual Discursiva do *corpus* de nossa investigação com o referido participante.

### 3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES DO NAPNE EM FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo apresentamos o metatexto elaborado, a partir da análise dos documentos construídos na vivência do plano de ação do participante André, único coordenador do NAPNE do IFAC a vivenciar todas as fase da pesquisa.

O Plano de Ação de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE, foi idealizado com o intuito de contribuir para o desenvolvimento profissional dos coordenadores do NAPNE, abordando temáticas relacionadas à Educação Especial e formação de professores para atuação inclusiva. Ao longo da realização do curso, buscamos propor atividades que possibilitasse ao participante refletir sobre sua própria prática, de forma que esta reflexão colaborasse para sua atuação como coordenador de NAPNE.

O principal papel do NAPNE no campus, é disseminar a cultura da inclusão na instituição, inclusive nas ações relacionadas ao ensino aprendizagem dos alunos com deficiência (IFAC, 2013). Sabemos, no entanto, que aprender e ensinar envolve muito mais que a transmissão de conteúdo, uma vez que este processo se relaciona com dimensões sociais, políticas e educacionais.

Desta forma, o coordenador do NAPNE, para exercer seu papel de maneira efetiva, além conhecer as características, sintomas e necessidades relacionadas às diferentes deficiências em sala de aula, também precisará se manter em constante reflexão sobre sua pratica profissional e sobre a realidade do seu entorno, para conseguir lidar com as diversas necessidades presentes no processo de inclusão.

Quando analisamos as categorias criadas a partir do *corpus* da pesquisa e construímos o metatexto, procuramos melhorar a compreensão do objeto investigado e estabelecer pontes entre os dados empíricos e suas teorias de base (MORAES, 2003). A implementação do plano de ação de formação continuada de coordenadores do NAPNE do IFAC nos possibilitou entrar em contato com alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional desses profissionais. Pretendemos, com a interpretações desses dados, construir novos sentidos e compreensões relacionadas ao desenvolvimento profissional do coordenador do NAPNE.

Ao trabalharmos com a ATD, “[...] enxergamos as coisas, percebemos os fenômenos, lemos textos, sempre a partir de referenciais teóricos que constituem nossos domínios lingüísticos, nossos discursos (MORAES, 2003, p. 203)”. Assim,

compreendemos que durante nossa busca para identificar as evidências das ações implementadas com coordenadores do NAPNE do IFAC, quanto ao desenvolvimento profissional, tomamos como referencial teórico as ideias de Rodrigues (2005), que entende que ao se pensar em desenvolvimento profissional de educadores, é necessário analisar três dimensões da formação: os saberes, as competências e as atitudes.

### 3.1 Dimensão dos saberes

Entendemos que a dimensão dos saberes está relacionada aos conhecimentos desenvolvidos na ação formativa a qual o professor vivência. Em nosso curso estes conhecimentos estão relacionados à Educação Especial e inclusão de alunos com deficiência.

Foi possível, ao longo da realização do curso, identificar que o material e as atividades propostas contribuíram com aquisição e fortalecimento de conhecimentos relacionados aos temas trabalhados, como podemos perceber na fala de nosso participante:

[...] a gente recebeu um material novo, com fontes que nos enriqueceram enquanto profissional, enriqueceu para consolidação do trabalho[...]. (ANDRÉ, EF4).

[...] a leitura dos textos, que foram oferecidos pelo curso, com certeza colaborou porque algumas coisas, principalmente os artigos[...]. (ANDRÉ, EF1).

A percepção do participante nos mostra a importância do coordenador do NAPNE se manter em constante contato com novos conhecimentos relacionados à inclusão e Educação Especial para o exercício de suas competências. Nos últimos 20 anos, o interesse na área cresceu significativamente, resultando em pesquisas e informações que colaboram para a efetivação das ações inclusivas. Assim, levamos em consideração que os conhecimentos que se buscam desenvolver,

[...] desde aspectos mais diretamente teóricos, tais como o contacto com o pensamento e a teorização de diferentes autores, até (e sobretudo) trabalhos de investigação feitos em contextos reais que

possam fundamentar a adoção de determinadas opções metodológicas. (RODRIGUES, 2005, p.12).

Desta forma, as atividades do curso ofertado aos coordenadores do NAPNE, além de conter artigos que apresentavam pesquisas relacionadas à inclusão em diferentes contextos educacionais, também buscou despertar em seus participantes esta atitude investigativa, pois, conforme apresentado por André, no cotidiano das práticas do coordenador de NAPNE,

[...] o professor chega com a demanda, com a necessidade, e você vai ter que buscar **(meios de auxiliar o professor)**. Muitas vezes, se você não sabe como orientar, você primeiro vai buscar material para indicar, para mostrar para ele qual o caminho que ele deve trabalhar. (ANDRÉ, EF5, grifo do autor).

É importante compreender que o coordenador do NAPNE não estará preparado para lidar com todas as demandas de maneira imediata. Pois, de acordo com a realidade da instituição investigada, esses profissionais nem sempre apresentam formação prévia em educação especial, ou uma vasta experiência em ações relacionadas à inclusão, ou nas diferentes deficiências e necessidades encontradas no seu campus de atuação. Além disso, mesmo que o profissional tenha formação e experiência em inclusão escolar, ele sempre se deparará com situações em que será necessário adotar uma postura investigativa para poder exercer suas funções.

Na primeira semana do curso proposto, solicitamos aos participantes uma reflexão acerca da realidade das ações de inclusão de alunos com deficiência em seu campus de atuação, as dificuldades encontradas no processo de ensino, bem como as possibilidades para a efetivação da inclusão escolar. André informou em sua autoavaliação sobre a dificuldade que teve na resolução desta atividade e que necessito buscar uma nova estratégia para conseguir realizá-la,

[...] penso que uma das dificuldades é o fato de ser técnico e a atividade desenvolvida é voltada para docência. Por isso tive que conversar com alguns professores para entender melhor o cotidiano vivenciado em sala de aula. (ANDRÉ, RA1, autoavaliação).

A partir de seu relato, podemos perceber a necessidade de se trabalhar na formação continuada desses profissionais, aspectos teóricos, em que seja possível

aprofundar o conhecimento a partir do contato com teorias acerca de educação especial e inclusiva; bem como o desenvolvimento de uma atitude investigativa, onde o coordenador seja capaz de refletir sobre sua própria prática, identificar os obstáculos e buscar solucioná-los de maneira a colaborar para a melhoria desta.

A formação de saberes, se aproxima da dimensão de desenvolvimento cognitivo, proposto por Howey (1985 apud GARCIA, 1999) o qual compreende que as atividades formativas devem contribuir para “[...] aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação[...]” (GARCIA, 1999, p. 138), levando o participante a buscar novos conhecimentos e novas formas de aprendizagem.

Os novos olhares apresentado sobre as temáticas que permeiam o cotidiano da coordenação do NAPNE, por meio dos textos indicados para leitura e das atividades propostas, contribuíram para o desenvolvimento profissional do participante, conforme podemos observar na observação de André,

[...] você passa a ter mais propriedade para tratar do assunto, ter mais conhecimento para aplicar durante o trabalho e utilizar esses conhecimentos que foram adquiridos. [...] (ANDRÉ, EF1).

Assim, é possível compreender que o plano de ação de formação continuada proporciona aos participantes a oportunidade de desenvolver conhecimentos que colaboram: para a compreensão da realidade na qual estão inseridos, para o desenvolvimento de ações que colaboram para o processo de inclusão de alunos com deficiência, bem como para a reflexão de sua pratica profissional.

Apesar dos cursos de formação continuada estar comumente relacionada com a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos (GARCIA, 1999), estas ações formativas também colaboram para o desenvolvimento das práticas de seus participantes.

### **3.2 Dimensão das competências**

A dimensão das competências tem relação com o “saber fazer”, ou seja, com aqueles conhecimentos específicos relacionados à sua prática profissional, aos procedimentos contidos em sua atuação. O Plano de Ação de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC buscou, através das atividades dos Roteiros

de Aprendizagem e dos Direcionadores, colaborar com a atuação profissional dos participantes. Objetivo este que se mostrou exitoso, ao levarmos em consideração à seguinte:

[...] eu procurei tirar proveito dessa capacitação para poder aplicar no nosso dia-a-dia. Então houve sim esse aproveitamento, essa reflexão do que a gente poderia estar utilizando na nossa prática. (ANDRÉ, EF2).

A partir da fala do participante entendemos que, ao participar de uma ação formativa e em entrar em contato com diferentes perspectivas sobre a atuação com foco na inclusão, o coordenador de NAPNE tem a possibilidade de refletir sobre sua prática profissional e traçar novas linhas de ação.

Perrenoud (2002), afirma que a competência se manifesta “[...] por meio da articulação de diversas habilidades. [...] a competência representa um diálogo entre habilidades e aptidões que possuímos[...]” (p.164). Desta forma, ao apresentar novos conhecimentos e ao propor aos participantes a reflexão sobre sua prática, estes podem reconhecer suas habilidades e aptidões, o que resulta em mudanças em sua atuação profissional.

[...] eu já consegui aplicar algumas coisas, tipo mostrar algumas coisas para alguns professores, e aplicar para eles aplicarem com outros alunos aqui. E como era um material que eu não conhecia, influenciou na questão profissional. (ANDRÉ, EF1).

Nesta fala, é possível vislumbrar que a formação continuada permite que o participante, ao entrar em contato com novas experiências e visões acerca da inclusão escola, possa inserir essas novas informações em seu repertório profissional, resultando em uma maior competência em exercer seu papel na instituição.

André nos relatou ainda sua experiência, que ocorreu durante a vivência do curso, a qual podemos relacionar ao desenvolvimento de competências:

[...] eu vejo a necessidade de apresentar o trabalho do NAPNE para as turmas [...]principalmente as turmas de licenciatura, que são futuros docentes [...] vão mais cedo ou mais tarde se deparar com um aluno com deficiência em sala de aula. Então eu acho importante expor o trabalho do NAPNE, em relação à extensão, em relação a políticas públicas. [...] anteriormente, quando eu ainda estava começando, eu fiz umas duas apresentações e não me sentia tão preparado e hoje, que comecei a estudar um pouco mais, tenho mais propriedade para falar sobre essas questões. (ANDRÉ, EF2).

[...] quando eu estive no curso de licenciatura, quando a professora me convidou, eu consegui os por dentro da resolução do NAPNE [...]. (ANDRÉ, EF7).

Em seu relato, André demonstrou se sentir mais bem preparado para falar aos alunos sobre o NAPNE e as atividades desempenhada pelo núcleo ao participar das atividades do curso. Sabemos que uma das competências do núcleo é “criar na instituição, a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade, promovendo a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas” (IFAC, 2013, p. 3). E ao demonstrar maior destreza em lidar com a apresentação da resolução e das ações do NAPNE, podemos considerar então que houve um desenvolvimento em sua prática profissional.

Ainda com foco na dimensão das competências, André destacou em sua avaliação a necessidade de ampliação do referido curso, conforme vemos em seu relato:

[...] Inclusive eu acho que nós poderíamos ampliar, melhorar a forma como foi aplicado o curso, melhorar as atividades, sentando todos os coordenadores do NAPNE e pensar em novas propostas de atividades. (ANDRÉ, EF3).

Seu relato demonstra, sua capacidade de identificar as necessidades institucionais relacionadas ao trabalho de inclusão de alunos com deficiência, bem como a possibilidade de atuação diante do cenário apresentado. O que coaduna com a visão de Perrenoud (2002) sobre a noção de competência, a qual se refere como uma

[...] capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível. (PERRENOUD, 2002, p. 164).

A necessidade de formação continuada em Educação Especial não ocorre somente entre os coordenadores do NAPNE, mas é necessária entre toda a comunidade acadêmica, como professores e técnicos. De fato, a necessidade de formação para a inclusão de pessoas com deficiência não se restringe somente ao IFAC ou ao ambiente escolar, como o mesmo afirma em outro relato,

Então a gente podia expandir isso [...] Poderia inclusive usar o AVA<sup>17</sup> ou outras plataformas que o IFAC tem de EAD[...] E aí a gente poderia buscar, aquela questão que eu sempre falo, a parceria entre a instituição, entre o estado e município. Então você levaria todos os profissionais da educação e [...] levar isso a todos os servidores da saúde [...]. (ANDRÉ, EF3).

O participante traz essa percepção sobre a importância do IFAC atuar em parceria com outras autarquias, como forma de disseminação da cultura da inclusão para além dos muros institucionais. Acredita ainda que ao investir no desenvolvimento profissional dos professores das escolas públicas do Estado e Município, o próprio IFAC se beneficiaria:

[...] tem que fortalecer a parceria com a gestão municipal para que os alunos que a gente vai receber no integrado **(recebam uma educação de melhor qualidade)** [...] porque senão fortalecermos a base desses alunos, no Ensino Infantil e Ensino Fundamental, eles vão chegar aqui da mesma forma que estão chegando hoje, com deficiência em várias áreas [...]. (ANDRÉ, EI 10, grifo nosso).

Desta forma, é possível compreender que a vivência em um plano de ação de formação continuada possibilitou ao participante, a partir da reflexão na e sobre a prática, fortalecer a compreensão de sua prática profissional e, a partir disto, exercer suas funções de maneira segura, bem como de acordo com o contexto no qual está inserido.

Observamos, até o momento, as contribuições aos saberes e competências que a vivência no plano de ação de formação continuada dos coordenadores do NAPNE do IFAC proporcionou ao participante. No entanto, o processo de formação também colaborou com o desenvolvimento de atitudes pessoais e frente a atuação profissional como coordenador de NAPNE.

### 3.3 Dimensão das atitudes

Day (2001) apresenta as contribuições ao desenvolvimento pessoal que a vivência em uma ação formativa pode proporcionar aos seus participantes, afirmando que estes, podem desenvolver uma maior predisposição a identificar suas próprias necessidades ou avaliar seus resultados.

---

<sup>17</sup> Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Durante o processo de avaliação do curso, André relatou a experiência de apresentar aos alunos de uma turma de licenciatura as ações de inclusão do IFAC e as competências do NAPNE. Ao longo de seu relato, ele evidenciou a dificuldade que sentia ao realizar esta ação, e afirmou:

[...] anteriormente, quando eu ainda estava começando, eu fiz umas duas apresentações e não me sentia tão preparado. (ANDRÉ, EF1).

No entanto, como apresentamos, ao longo da vivência do curso, este voltou a realizar esta atividade, demonstrando maior segurança para falar de suas atribuições e da temática que envolve seu trabalho.

Vimos ainda essa uma predisposição para o desenvolvimento de autoavaliação quando, ao longo da entrevista na fase diagnóstica de nossa pesquisa, André trouxe a seguinte observação:

Eu vejo que a resolução atual do NAPNE deve mudar, ela precisa de alterações pois nós estamos atrasados em relação a outras resoluções, de outras instituições, que eu vi, então a gente precisa se sentar e dizer o que ela pode mudar, pois quando sentamos ano passado para discutir sobre isso, de certa maneira, fui pego de surpresa e acredito que a gente precisa estudar bem mais para depois discutir o que precisa de alteração. (ANDRÉ, EI5).

Com a participação do curso, André demonstrou maior clareza em relação às questões que envolvem a resolução do NAPNE do IFAC, o que colaborou para o aumento de sua confiança para apresentar esses pontos aos alunos em sua palestra. Ele demonstrou também uma compreensão dos pontos que precisam ser discutidos da resolução, em relação ao que havia demonstrado em seu relato anterior ao curso, conforme vemos no trecho a seguir:

[...] consegui ir pontuando o que a gente precisa melhorar ainda mais na resolução, também o que eu acho que a gente precisa discutir mais adiante [...]. (ANDRÉ, EF1).

Além de uma maior clareza e segurança em relação aos aspectos relacionados à sua atuação, entendemos que as ações que visam o desenvolvimento profissional buscam desenvolver uma maior atitude reflexiva em seus participantes, buscando que estes, ao refletir na e sobre a ação desencadeie mudanças positivas

em sua prática profissional (DAY, 2001). Em relação à postura reflexiva, podemos destacar o seguinte trecho da entrevista de André:

[...] você passa a ver um pouco mais quando você começa a se qualificar, quando você começa a se preparar. Aquele empoderamento muda sua concepção e aí você pode discutir melhor [...] Quais são os pontos que precisam ser alterados hoje em dia, o que a gente poderia mudar [...]. (ANDRÉ, EF7).

O relato de André nos demonstra que a vivência no processo formativo, colabora para o aprofundamento das reflexões realizadas acerca da prática profissional. A partir do momento em que o participante tem a oportunidade de conhecer novas visões acerca da sua realidade profissional, este se beneficia em diferentes aspectos e dimensões.

Vimos que as contribuições na vivência do plano de ação formação continuada dos coordenadores do NAPNE do IFAC ocorreram de maneira relacionada, onde o desenvolvimento dos aspectos conceituais, colaboraram para o desenvolvimento das competências do participante como coordenador de NAPNE, assim como para o desenvolvimento de suas atitudes e compreensão de si.

Conforme apresentado, André foi o único participante da pesquisa a vivenciar todas as ações do plano de ação implementado. Com a falta de adesão dos coordenadores do NAPNE do IFAC, entendemos ser necessária outra forma de avaliar as possíveis contribuições do plano de ação elaborado. Assim, com base no plano de ação e da vivência da fase de implementação, elaboramos o “Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE” e convidamos profissionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, de diferentes estados, para realizar a avaliação do curso, como veremos na sequência.

#### **4. AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA COORDENADORES DO NAPNE**

Neste capítulo apresentamos a avaliação do “Curso de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE em Educação Especial”, produto desta pesquisa, constituído pelo plano de ação elaborado no intuito de colaborar com a formação continuada em Educação Especial de coordenadores do NAPNE e, conseqüentemente, fortalecer o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições da Rede Federal.

O Curso consiste em um material orientativo para a realização da formação continuada de coordenadores do NAPNE, com sugestões descritivas de atividades que possibilitarão a discussão de diferentes assuntos relacionados à Educação Especial. O curso visa colaborar com o desenvolvimento profissional dos coordenadores do NAPNE, a partir de discussões, leituras e reflexão sobre temas relacionados à Educação Especial e dar condições aos participantes de elaborar um plano de ação para a formação continuada de professores em Educação Especial.

Para a avaliação do curso elaborado, entramos em contato com dezessete servidores<sup>18</sup> de diferentes Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que atuam na coordenação sistêmica do NAPNE, na direção ou coordenação de ações inclusivas da instituição ou em outro setor relacionado à inclusão de alunos com deficiências nos Institutos Federais, para colaborarem como avaliadores do produto desta referida pesquisa. Destes, cinco profissionais se dispuseram a avaliar dimensões referentes ao valor, mérito e êxito do curso apresentado, por meio do preenchimento de uma ficha de avaliação (APÊNDICE G).

Para tratar dessas três dimensões, a avaliação foi dividida em três momentos: no primeiro, uma avaliação subjetiva de cada item do curso; no segundo, os avaliadores realizaram uma análise geral do curso, respondendo às questões objetivas; no terceiro momento, foi solicitado um parecer final do curso.

A dimensão do valor está relacionada com aspectos como “[...] finalidade, metas, assim como com o carácter ético de tais metas” (GARCIA, 1999, p. 214). Desta

---

<sup>18</sup> Os dezessete profissionais convidados para realizar a avaliação do curso fazem parte do grupo de Whatsapp® “Educ. Inclusiva- Rede Fed.”, do qual a pesquisadora faz parte, que reúne servidores da Rede Federal de diferentes estados do Brasil e tem o intuito de discutir questões relacionadas à inclusão na EPT.

forma, os avaliadores analisaram as bases teóricas que fundamentam as atividades propostas no curso, assim como se elas cumprem a finalidade para qual foram propostas.

A dimensão do mérito busca verificar a qualidade das atividades proposta na ação formativa, de forma analisar a “[...] coerência com os planos de trabalho dos professores (sensibilidade), a variabilidade de atividades, a existência de incentivos positivos e o apoio e acompanhamento sistemático” (GARCIA, 1999, p. 214). Com o intuito de avaliar o mérito do curso apresentado, buscamos identificar na análise apresentadas pelos avaliadores se as atividades do curso conseguem atender a diferentes públicos e realidades.

A dimensão do êxito busca identificar se o curso cumpre sua finalidade, ou seja, se colabora com a formação continuada em Educação Especial de coordenadores do NAPNE e, conseqüentemente, para o fortalecimento do processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições da Rede Federal.

Essas dimensões foram abordadas nas questões objetivas presentes na ficha de avaliação do curso, conforme observamos no quadro 21.

Quadro 21 – Abordagem das dimensões de valor, mérito e êxito na ficha de avaliação do curso.

<b>Dimensões</b>	<b>Questões</b>
<b>Valor</b>	O curso contribui para o conhecimento e atuação dos coordenadores do NAPNE?
	O referencial teórico utilizado é adequado aos temas propostos?
<b>Mérito</b>	As atividades individuais colaboram com a aprendizagem do tema a qual estão relacionadas?
	A metodologia da formação está adequada para a formação continuada de coordenadores do NAPNE?
<b>Êxito</b>	Os objetivos do curso são claros?
	O curso atende às necessidades de formação dos coordenadores do NAPNE?

Fonte: Elaboração própria (2018), a partir da ficha de avaliação do curso.

Ao convidarmos estes profissionais para realizar a avaliação de nosso produto, um de nossos interesses consistia em verificar sua aplicabilidade em diferentes realidades brasileiras, dado que muitas decisões na metodologia do curso sofreram influência das especificidades institucionais e geográficas do local onde a pesquisa foi realizada. Assim, ao convidarmos profissionais de diferentes regiões do país, tivemos representantes dos Institutos Federais dos estados do Rio Grande do Sul, Bahia, Mato Grosso e Rio Grande do Norte, bem como do Distrito Federal, conforme observamos no quadro 22.

Quadro 22 – Perfil profissional dos avaliadores.

Avaliadores	Instituição	Formação	Atuação	Tempo de atuação em EE
AV1	IFRS	Doutorado em Informática na Educação	Assessora de Ações Inclusivas	17 anos
AV2	MEC/SETEC	Doutorado em Educação	Assessor Especial para a Inclusão Social Produtiva e Diversidade na EPT	17 anos
AV3	IFBA	Mestrado em Administração	Psicóloga	03 anos
AV4	IFMT	Mestrado em Linguística	Docente de LIBRAS	16 anos
AV5	UFRN <sup>19</sup>	Mestrado em Formação de Professores	Docente de LIBRAS	17 anos

Fonte: Elaboração própria (2018), a partir de Ficha de Avaliação do Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE.

Em relação à formação, todos os avaliadores possuem pós-graduação, na sua maioria tendo como área de pesquisa o Ensino ou a Educação. A avaliadora AV3, além de possuir o título de mestre em administração, também tem pós-graduação *lato sensu* em psicopedagogia. Enquanto a avaliadora AV4, é aluna de um programa de doutorado em Educação, com foco na formação de professores.

Uma das características principais que buscamos em nossos avaliadores estava relacionada à sua atuação no Instituto Federal do qual faz parte. Os cinco avaliadores atuam, ou atuaram, em cargos de gestão de políticas de inclusão de pessoas, como observamos no caso do avaliador AV2, que atua como Assessor Especial para a Inclusão Social Produtiva e Diversidade na EPT no MEC/SETEC, bem como a avaliadora AV1, que atua como Assessora de Ações Inclusivas no IFRS.

Podemos destacar ainda que a avaliadora AV3 atua na Pró-reitoria de Ensino do IFBA, sendo responsável por coordenar as ações de inclusão em sua instituição, desde o ano de 2014. No entanto, de acordo com a mesma, não há um cargo/função específica definida para essas atividades. A avaliadora AV4 atuou como Coordenadora de Políticas de Diversidade e Inclusão na instituição nos anos de 2014 e 2015 e o avaliador AV5, atuou no IFRN como coordenador de políticas inclusivas, no período de 2014 a 2017. Além dos cargos de gestão, todos os avaliadores possuem

<sup>19</sup> O avaliador atuou como interprete de libras do IFRN, no período de 2014 a 2017, exercendo neste mesmo período a função de Coordenador de Políticas Inclusivas na instituição.

experiência anterior com o ensino de alunos com deficiência, tendo uma média de atuação de 14 anos na Educação Especial.

Desta forma, observamos que os profissionais que realizaram a avaliação do curso tratam, em sua atividade profissional, da Educação Especial e inclusão de alunos com deficiência, o que nos leva a entender que podem contribuir com a avaliação de um curso que visa colaborar com a formação dos coordenadores do NAPNE, podendo contribuir significativamente com o curso que lhes foi apresentado para avaliar e emitir um parecer.

Assim, apresentaremos, em seguida, os três componentes da avaliação do Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE, constante da avaliação do curso submetida aos avaliadores.

#### 4.1 Avaliação dos itens do curso

A primeira parte da avaliação solicitada aos profissionais convidados, consistiu em analisar os itens presentes no Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE de maneira individual. Para isso, solicitamos a avaliação de cada item, de forma que os avaliadores poderiam considera-los ótimo, bom, regular ou ruim, justificar suas repostas, e realizar sugestões.

Foi realizada a avaliação dos 16 itens presentes no curso: apresentação, objetivos, metodologia da formação, 12 encontros formativos e apêndices, os quais apresentamos na sequência.

O primeiro item analisado pelos avaliadores foi referente a apresentação do curso, conforme mostra quadro 23. Neste item, foi avaliada a apresentação do documento assim como as justificativas para a elaboração do curso.

Quadro 23 – Avaliação da apresentação do curso de formação continuada.

Item: Apresentação	
Avaliador	Comentário
AV1	“Adequada”
AV2	“Ótima”
AV3	“[...] a formação continuada de professores deveria ser justificada”
AV4	“A apresentação está bem clara e concisa[...].”
AV5	“Boa”

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

A apresentação foi considerada adequada pelos avaliadores, que também fizeram sugestões para o item. A avaliadora AV1 sugeriu que o produto final, consequente da formação vivenciada pelos coordenadores do NAPNE, não abrangesse somente os professores, mas que fossem também incluídos os demais servidores da instituição.

Verificar a possibilidade de que o produto final seja um plano de capacitação para servidores ao invés de professores, já que diversos setores são parte do processo de inclusão dos alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas e que as equipes dos NAPNEs são formadas por professores e técnicos também. (AV1).

Entendemos que a sugestão de AV1 colabora com a elaboração do curso, bem como com a disseminação da cultura da inclusão nas instituições, desta forma decidimos incluir nesta a possibilidade do produto final abranger todos os servidores, e não somente os professores.

A avaliadora AV3 apresentou algumas sugestões para a escrita do texto do item, sugerindo também a necessidade de justificativa sobre o foco na formação continuada de professores:

Deveria justificar porque essa categoria necessita de capacitação em educação especial. (AV3).

Assim, diante da sugestão incluímos no texto de apresentação do curso a justificativa sobre a formação continuada de professores em Educação Especial.

Ainda na análise do item, a avaliadora AV4 fez o seguinte comentário.

[...] Quando tratamos de educação especial, normalmente estamos nos referindo ao atendimento de pessoas com deficiência, e como a própria sigla do NAPNE já expõe, ele é um O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, ou seja, ao meu ver, NAPNE atende também alunos com necessidades específicas, por exemplo: indígenas que não se utilizam da Língua Portuguesa e/ou que tem questões culturais diferenciadas das nossas; mulheres em situação de vulnerabilidade; alunos da modalidade de jovens e adultos que muitas vezes precisam de atendimento especializado; alunos com limitações temporárias (braço quebrado, acidentado de várias ordens, etc.), situações de racismo, de discriminação, etc. Talvez repensar as ideias acerca da educação especial e a inclusiva em seus sentidos mais macros. A não ser que isso já esteja estipulado, que será tratado apenas a educação especial, ou seja, o atendimento aos deficientes, e não a diversidade em sua totalidade [...]. (AV4).

Levando em consideração sua análise, decidimos manter o foco do curso na Educação Especial, com ênfase nos alunos com deficiência, considerando ser este o objetivo de nossa pesquisa.

Também fez parte da análise dos avaliadores os objetivos do curso, os quais foram considerados satisfatórios, como mostra o quadro 24.

Quadro 24 – Avaliação dos objetivos do curso de formação continuada.

Item: Objetivos	
Avaliador	Comentários
AV1	“Adequados”
AV2	Ótimos
AV3	“Colaborar com o desenvolvimento profissional deve ser um objetivo específico”,
AV4	“Talvez o objetivo fosse não só “Colaborar com o desenvolvimento profissional dos coordenadores do NAPNE”, mas capacitar os profissionais que atuam no NAPNE.”
AV5	Bom

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

Recebemos algumas sugestões para a melhoria do texto de AV3, assim como a sugestão de modificar o objetivo geral, no entendimento que este se enquadra melhor em um objetivo específico. No entanto, entendemos que, compreendendo o conceito de desenvolvimento profissional defendido por Day (2001) e Garcia (1999), conforme apresentamos no capítulo 2, este se mostra o objetivo geral mais adequado ao que propomos no referido curso.

A avaliadora AV4 também sugeriu modificações no texto, solicitando a mudança de “desenvolvimento profissional” para “capacitação”, porém, assim como na sugestão feita por AV3, entendemos que a manutenção do termo “desenvolvimento profissional” seja mais adequado, uma vez que ao vivenciar ações que colaboram para o desenvolvimento profissional, o participante tende refletir sobre sua prática, verificar suas necessidades de formação e, conseqüentemente, melhorar sua atuação.

No quadro 25 podemos observar a avaliação da metodologia da formação realizada pelos convidados externos, a qual consideraram o item satisfatório e realizaram algumas sugestões.

Quadro 25 – Avaliação da Metodologia da Formação do curso de formação continuada.

<b>Item: Metodologia da Formação</b>	
<b>Avaliador</b>	<b>Comentários</b>
<b>AV1</b>	“Adequada”.
<b>AV2</b>	“Ótima”
<b>AV3</b>	Sugestão de nova redação para que fique mais diretivo: “b) Orientação a cada participante na elaboração de um plano...” “c) Orientação, ao final de cada encontro, ao participante para que o mesmo faça uma autoavaliação...”
<b>AV4</b>	“A metodologia talvez proporcione uma constância maior dos servidores na função, já que há uma rotatividade muito grande de servidores. Talvez um curso de maior durabilidade leve os servidores a permanecerem um pouco mais de tempo na função.”
<b>AV5</b>	“Regular”

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

Ao analisar o item referente à metodologia da formação, AV1 traz a seguinte observação:

Apenas verificar a necessidade de produção de materiais adaptados/acessíveis em caso de algum aluno desse curso ter alguma deficiência que demande tais adaptações/acessibilidade. Não ficou claro para mim quem serão os formadores desse curso. (AV1).

Considerando a necessidade de tornar o curso claro e acessível, decidimos por incluir no texto algumas orientações referentes à sugestão da avaliadora. Destacamos também as sugestões levantadas por AV3, que aborda sobre questões relacionadas à carga horária do curso e ao número de participantes. Esta evidencia:

Pensar na quantidade de sujeitos que poderão ser capacitados por vez, pois a quantidade de horas de cada encontro pode variar conforme a quantidade de participantes, afinal o tempo é diferente se são 3 ou 10 ou 30 participantes. Poderia sugerir na metodologia a quantidade máxima e mínima de participantes. Falar na metodologia acerca da certificação, das faltas, se vai haver avaliação, etc. (AV4).

Ao analisarmos suas considerações, entendemos que estas colaboram para o esclarecimento da metodologia do curso e, portanto, serão abordadas no texto.

O 1º Encontro foi o quarto item a ser analisado pelos avaliadores (quadro 26), o qual trabalha com os relatos dos participantes da formação acerca de seu percurso pessoal e profissional.

Quadro 26 – Avaliação do 1º Encontro do curso de formação continuada.

Item: 1º Encontro	
Avaliador	Comentários
AV1	“Muito bom que cada um compartilhe sua história de vida com os colegas e formadores”.
AV2	“Ótimo – Boa a proposta de autoconhecimento”
AV3	“especificar se a atuação profissional é em geral ou na educação especial”
AV4	“Essa reflexão dos coordenadores acerca de sua trajetória e dos colegas é importante para avaliar sobre sua função, o porquê de estar ali e como ser eficaz na função que lhe foi confiada”
AV5	“Bom”

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

A avaliação do item foi positiva, e os avaliadores evidenciaram a importância do compartilhamento das histórias de vida para a formação de coordenadores do NAPNE, como observamos nas falas a seguir:

[...] dessa forma será possível trabalhar aspectos relacionados às principais demandas de cada NAPNE. (AV1).

Nesse encontro em que conheceremos os coordenadores, já podemos pensar nas habilidades e saberes de cada um, levando em conta que podemos ter coordenadores com anos de experiência (com conhecimento ou não – pois pode estar na função somente ocupando o cargo) e outros que acabaram de entrar. (AV4).

Desta forma, compreendemos que o 1º Encontro se configura como uma atividade que colabora para a apresentação e integração dos participantes da formação, assim como para a discussão acerca da atuação do coordenador de NAPNE e para o desenvolvimento profissional destes.

Seguindo as avaliações, o 2º Encontro também foi analisado pelos profissionais convidados. O Encontro trabalha os aspectos históricos do ensino de pessoas com deficiência e, como observamos no quadro 27, foi avaliado de maneira satisfatória pelos avaliadores.

Quadro 27 – Avaliação do 2º Encontro do curso de formação continuada.

Item: 2º Encontro	
Avaliador	Comentários
AV1	“Muito bom apresentar os aspectos históricos/paradigmas da Educação Especial e linha do tempo para que os formandos possam situar-se sobre os conceitos e formas de agir da sociedade em cada época”
AV2	“Ótima – Bom o propósito do conhecimento a partir da linha do tempo e do processo histórico”
AV3	“Acrescentar no objetivo: sobre a educação especial e trabalhar na identificação e formas de superação das barreiras atitudinais”
AV4	“Creio que nesse segundo encontro seja necessário levar os coordenadores a refletir sobre as necessidades de cada contexto, ou seja, eles precisam pensar na formação dos professores a partir da realidade que eles ou cada campus enfrenta”

<b>AV5</b>	“Razoável, pois é preciso saber o que os participantes já sabem sobre o assunto. Pois se eles já dominarem essas discussões, esse encontro será improdutivo”
------------	--

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

A avaliação de AV4, também incluiu a seguinte observação:

O projeto precisa levar em conta que o coordenador não trabalha sozinho, uma vez que o pressuposto para o NAPNE é o trabalho em equipe multiprofissional. O coordenador deve ser levado a refletir também sobre sua função junto aos alunos, mas também junto aos professores, de capacitação e acompanhamento, pois infelizmente os professores acham que a função de incluir é somente do NAPNE, e alguns coordenadores por sua vez, acham que só têm que atender os estudantes. (AV4).

A partir do comentário de AV4, compreendermos ser importante o envolvimento da equipe do NAPNE nas ações proposta pelo curso, possibilitamos para que as atividades individuais sejam realizadas em parceria com os demais membros do NAPNE. Além disso, conforme o informado no item de apresentação, também foi dada a possibilidade do curso ser aplicado para toda equipe do NAPNE, e não somente ao seu coordenador.

O sexto item avaliado é referente ao 3º Encontro (quadro 28), o qual aborda sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, a partir de referências legais que orientam a atuação da Educação Especial no Brasil.

Quadro 28 – Avaliação do 3º Encontro do curso de formação continuada.

<b>Item: 3º Encontro</b>	
<b>Avaliador</b>	<b>Comentários</b>
<b>AV1</b>	“Muito bom abordar a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão no sentido de apresentar aos alunos do curso trazendo para discussão a Declaração de Salamanca e textos de Rosana Glat e Hugo Beyer”
<b>AV2</b>	“Bom”
<b>AV3</b>	“Reflexões sobre o encontro: a declaração de Salamanca deveria estar na leitura obrigatória”
<b>AV4</b>	“Talvez as perguntas do terceiro encontro deveriam ser feitas antes mesmo do coordenador pensar ou planejar a formação de outros sujeitos.”
<b>AV5</b>	“Razoável”

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

Das avaliações recebidas, AV1, AV2 e AV3 consideraram o item satisfatório, sendo que AV3 fez algumas sugestões na redação do encontro. Porém AV4 e AV5, consideraram o item razoável. Em sua análise, AV4 defende que o encontro deveria preceder as atividades relacionadas à elaboração de ações para a formação continuada de professores, e também considera que o encontro deveria ser mais

dinâmico, como forma de manter o interesse dos alunos na formação. Já AV5, acredita que, assim como no item anterior, o encontro seria mais eficiente caso trabalhasse com aprendizagem através de problemas, com casos reais identificados pelos próprios participantes.

Consideramos suas observações e entendemos que elas podem tornar o curso mais adequado aos diferentes públicos e realidades, assim, adicionamos um novo capítulo no curso, o qual trata sobre outras possibilidades na realização das ações formativas presentes na mesma.

O 4ª Encontro aborda sobre as principais referências legais que orientam a atuação da Educação Especial no Brasil e foi considerado pelos avaliadores como adequado, conforme observamos no quadro 29.

Quadro 29 – Avaliação do 4º Encontro do curso de formação continuada

Item: 4º Encontro	
Avaliador	Comentários
AV1	“Adequado”
AV2	“Ótimo”
AV3	“Muito bom”
AV4	“EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – Legislação, já que na descrição você diz que esse encontro tratará das questões legais.”
AV5	“Bom”

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

Os avaliadores também fizeram algumas observações e sugestões sobre o encontro, como vemos nas falas de AV1 e AV3, que sugerem a inclusão de uma legislação específica na abordagem do encontro:

Sugeriria, assim como foi evidenciada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dar um enfoque maior à LBI (Lei 13.146/15), já que é o documento nacional mais recente e que se trata do Estatuto da Pessoa com Deficiência (AV1)

Apenas sugiro verificar a pertinência de colocar a LBI na leitura obrigatória, ao menos, o capítulo da educação. (AV3).

Levando em consideração a sugestão das avaliadoras, incluímos a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/15), nos materiais e recursos necessários para a realização do encontro. Ainda em relação à inclusão de referências que tratem sobre as questões legais, AV5 fez a seguinte sugestão:

[...] seria importante incluir informações sobre terminalidade específica na rede federal (AV5).

Entendemos, no entanto, que seria mais interessante incluir esse tema no 5º Encontro, pois nele é abordado a questão da inclusão escolar na Rede Federal. Também recebemos sugestões de AV4, que comentou sobre a metodologia do encontro fazendo as seguintes indicações:

Creio que o acesso ao conhecimento acerca das legislações também deve anteceder à preparação de formação para os professores. Talvez nesse momento os coordenadores devam selecionar quais as legislações são importantes que sejam levadas ao conhecimento da escola como um todo (alunos, professores, gestão, etc.). Você percebe que a instituição/campus tem deixado de cumprir alguma dessas exigências? como podemos mudar isso?

Talvez a atividade que devesse ser proposta seria a discussão de planos de ação na instituição ou no campus que levasse a escola a ter conhecimento das leis mais importantes acerca da educação inclusiva ao invés da “elaboração de um pequeno texto com o registro das aprendizagens e percepções da vivência do encontro”. (AV4).

Diante do exposto pela avaliadora, retornamos ao encontro e realizamos algumas alterações na metodologia do encontro, de forma a deixá-lo mais adequado ao que foi proposto.

No quadro 30, apresentamos as avaliações referente ao 5º Encontro, que trabalha a questão da inclusão de alunos com deficiência nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Quadro 30 – Avaliação do 5º Encontro do curso de formação continuada

Item: 5º Encontro	
Avaliador	Comentários
AV1	“Adequado”.
AV2	“Ótimo”
AV3	“Sugiro acrescentar mais um tópico: “Consegue identificar diferenças na educação especial no ensino básico e no técnico?”
AV4	“A atividade individual deste encontro é bem parecida com a do encontro anterior e podem ser confundidas ou realizadas em conjunto”
AV5	“Bom”

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

Dentre as sugestões recebidas neste item, podemos destacar as falas de AV1 e AV4, que sugerem:

[...] trazendo discussões sobre o Currículo Inclusivo (Adaptações Curriculares), Atendimento Educacional Especializado, Tecnologia Assistiva. (AV1).

Levar os formandos a pensar: o que tem sido exigido e o que realmente tem sido cumprido? O que falta? Como suprir essa lacuna? Já que esse encontro é sobre a rede, talvez seja aqui que deva se discutir o que o NAPNE, sua função, o que atende, o que não atende, seu papel diante das várias frentes de educação, se é responsabilidade só do NAPNE realizar inclusão e como articular todos mundo na proposta inclusiva da educação. (AV4).

Após analisarmos as observações das avaliadoras, retornamos ao texto do 5º Encontro e incluímos referências que abordem os temas propostos por AV1, bem como realizamos adequações nos procedimentos deste, como forma de incluir o debate sugerido por AV4.

O item seguinte a ser analisado pelos avaliadores foi o 6º Encontro do curso, em que aborda sobre a importância da formação de professores voltadas para a atuação em relação à alunos com deficiência que se encontram incluídos nas salas regulares.

Quadro 31 – Avaliação do 6º Encontro do curso de formação continuada.

Item: 6º Encontro	
Avaliador	Comentários
AV1	“Muito bom. Os textos de Teófilo Galvão Filho abordam temas importantes sobre a Educação Inclusiva”
AV2	“Bom”
AV3	“A proposta está muito ampla, o que pode gerar respostas rasas a respeito do que está sendo solicitado”
AV4	O assunto formação de professores é muito delicado e precisa ser bem pensado para ser abordado com os coordenadores.
AV5	“Bom”

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

De maneira geral, o item foi avaliado positivamente. No entanto, os avaliadores também fizeram contribuições para o referido encontro, as quais destacamos:

Sugiro especificar mais a respeito do que se pede sobre a formação do professor. Por exemplo, como o professor pode promover a acessibilidade pedagógica e/ou atitudinal em sala de aula. Esses são os dois tipos de acessibilidade que são imprescindíveis para um professor. (AV3).

É preciso levar em consideração inúmeros fatores que envolvem a realidade dos Ifs (as titulações dos professores, a falta de formação docente, etc.), além de sabermos que o problema da educação não se resume apenas à formação de professores, o que é dito por muitos nos IFs, na educação, na sociedade. Talvez fosse importante trazer relatos de atitudes positivas de professores frente a formação para inclusão, relatos de experiências (bem e mal sucedidas) em sala de aula, para que os coordenadores também sejam sensibilizados acerca de todo o processo que circunda a formação do professor. Creio que

seja necessário rever as perguntas da roda de conversa, talvez sejam um tanto subjetiva para serem respondidas sem um estudo aprofundado por parte dos coordenadores. É importante o coordenador ter sempre em mente que está na função para contribuir, para uma troca, para não ser visto pelos docentes, ou alunos, ou gestão, como um ditador do que deve e do que não deve. (AV4).

[...] é preciso incluir discussões sobre adaptações metodológicas nesse encontro (FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA). E lembrar que a maioria dos coordenadores dos NAPNES não são docentes, e sim, técnicos. Dessa maneira é preciso uma articulação com o setor pedagógico do campus. (AV5, grifos do avaliador).

Analisamos e concordamos com as observações dos avaliadores, de forma que decidimos incluir nas referências e no debate as questões relacionadas à adaptação pedagógica e à barreira atitudinal na atuação do professor, conforme sugerido por AV3. Também revisamos as discussões do encontro de maneira que a realidade institucional seja inserida na discussão, sugerido por AV4, assim como abrimos a possibilidade para ser feito o trabalho de relato de experiência e convite de profissionais, como sugere AV5 ao solicitar a participação do setor pedagógico do campus.

O 7º encontro é avaliado pela maioria dos convidados de maneira satisfatória, conforme mostra quadro 32, que também fizeram sugestões para a melhoria da atividade.

Quadro 32 – Avaliação do 7º Encontro do curso de formação continuada.

Item: 7º Encontro	
Avaliador	Comentários
AV1	“Adequado trazer esse tema para discussão”
AV2	“Ótimo”
AV3	“Muito bom”
AV4	“Esse texto elucida o que foi sugerido no encontro anterior”.
AV5	“Razoável, pois essa parte se adequaria ao uso da aprendizagem baseada em problemas reais apresentados pelos participantes ou, em último caso, propostos pelo formador, baseado em problemas de outros campi dos IF do Brasil”

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

A avaliadora AV1 colaborou com sugestões de temáticas relacionadas à deficiência visual que julga ser importante para abordar em uma formação que trata do assunto.

[...] daria apenas um enfoque aos recursos de acessibilidade/tecnologia assistiva, indispensáveis para o processo de inclusão desse perfil de estudante. Alguns exemplos: leitores de tela,

amplificadores de imagem, impressora braile, máquina *perkins*, sorobã... Também seria interessante abordar a adaptação de materiais, audiodescrição, acessibilidade à web. (AV1).

Em sua avaliação, a convidada ainda fez sugestões de referências para a abordagem do tema. Desta forma, decidimos aceitar a sugestão da avaliadora e incluir textos sobre os temas. Também recebemos sugestões acerca da metodologia do encontro, de forma que AV4 fez a seguinte observação:

Creio que fosse importante usar outras ferramentas de abordagem dos assuntos, por exemplo, temos tantos filmes que falam de deficiência visual, alguns curta metragem. Atividades dinâmicas que possibilitem os coordenadores a refletir acerca da deficiência visual e também dar munição para a elaboração do plano de formação [...] Ou o formador já levar textos já selecionados para leitura em grupo ou em dupla para levantamento de situações que envolvam alunos cegos. Sugerir filmes, livros, textos que embasem os coordenadores a planejar as formações. Pode trazer uma mensagem em braile com uma frase de efeito ou uma frase conhecida da área para que eles tentem decifrar, e o formador fornece as letras em braile. Levar as possíveis formas de comunicação dos cegos (e outros) e de leitura deles (braile, lupa, letra grande, ledor, etc.). (AV4).

Considerando as sugestões da avaliadora, decidimos revisar os encontros do curso e indicar filmes e/ou curta metragem que aborde sobre o tema do encontro, bem como outros recursos que auxiliam na dinâmica da atividade.

Os avaliadores analisaram também o 8º Encontro do curso, como mostra o quadro 33, de forma que três consideraram o item satisfatório, e dois avaliaram o mesmo como razoável, propondo algumas mudanças para a atividade.

Quadro 33 – Avaliação do 8º Encontro do curso de formação continuada.

Item: 8º Encontro	
Avaliador	Comentários
AV1	“Adequado trazer esse tema para discussão”
AV2	“Ótimo”
AV3	“Muito bom”
AV4	“As duas perguntas também me parecem muito subjetivas e aleatórias”
AV5	“Razoável, mesmas observações do encontro 7”

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

As observações apresentadas pelos avaliadores giraram em torno de como abordar a inclusão de alunos surdos, tema central do encontro, de forma a colaborar de maneira mais efetiva com o desenvolvimento profissional dos coordenadores do

NAPNE e, conseqüentemente, com sua atuação. Assim, AV1 e AV4 fazem as seguintes considerações para o encontro:

Sugiro conceituar a surdes e a deficiência auditiva e complementar com a apresentação de recursos adaptados para surdos, indispensáveis para o processo de inclusão dos estudantes surdos, além é claro, do papel dos TILS (tradutores intérpretes de Libras) nesse processo. (AV1)

Que tal perguntar sobre as ferramentas que podem auxiliar na inclusão do surdo na escola? Fazer um dinâmica de abertura do assunto, por exemplo: os formandos assistirem juntos um vídeo sem áudio e descreverem o que foi visto. Ou uma dinâmica que levem eles a gesticularem, como o jogo "Imagem e ação", seja com música, com frases ou com palavras. Falar da importância da Libras e até compartilhar o alfabeto ou um conjunto de palavras que sejam necessárias na escola (as disciplinas, sinal de água, banheiro, professora, aluno, estudar, silêncio, etc.). Levar um intérprete ou professor de Libras para sala para ensinar esses léxicos e/ou um surdo junto com ele para contar sua experiência em sala de aula com e sem intérprete, sobre o professor que é sensível a inclusão e o que não. (AV4).

Como um dos objetivos do curso de formação continuada, consiste possibilitar ao coordenador do NAPNE, participante da formação, refletir sobre sua atuação profissional, acreditamos que as observações das avaliadoras colaboram para melhorar a abordagem do tema no 8º Encontro. Assim, decidimos realizar adequações do encontro, inserindo a discussão sobre o papel dos tradutores e intérprete de libras no contexto da sala de aula, bem como com atividades mais dinâmicas para a abordagem do assunto.

No quadro 34 observamos as avaliações do 9º Encontro do curso, que trata sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual e apresenta uma ferramenta de auxílio nesse processo, o Plano Educacional Individualizado. Os avaliadores, de maneira geral, analisaram positivamente o encontro, considerando a discussão importante para a formação de coordenadores do NAPNE.

Como colaboração, AV1, AV4 e AV5 sugeriram atividades mais dinâmicas para abordar o assunto, através de filmes ou relatos de experiência. De forma que decidimos deixar como sugestões para o formador, utilizar outras metodologias para a realização da atividade.

Quadro 34 – Avaliação do 9º Encontro do curso de formação continuada.

<b>Item: 9º Encontro</b>	
<b>Avaliador</b>	<b>Comentários</b>
<b>AV1</b>	“Adequado. Importante trazer para discussão Plano Educacional Individualizado (Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado) – PEI”.
<b>AV2</b>	“Ótimo”
<b>AV3</b>	“Muito bom”
<b>AV4</b>	“[...] é necessário discutir particularidades acerca das pessoas com limitações intelectuais”.
<b>AV5</b>	“Razoável, mesmas observações do encontro 7”

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

O 10º encontro aborda sobre a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista e em sua avaliação (Quadro 35) foi considerado adequado para a formação de coordenadores do NAPNE.

Quadro 35 – Avaliação do 10º Encontro do curso de formação continuada.

<b>Item: 10º Encontro</b>	
<b>Avaliador</b>	<b>Comentários</b>
<b>AV1</b>	Adequado trazer essa temática do TEA para discussão. Sugiro conceituar o transtorno do espectro autista e abordar a temática “Comunicação Alternativa”
<b>AV2</b>	“Ótimo”
<b>AV3</b>	“Muito bom”
<b>AV4</b>	Antes de refletir sobre o processo de inclusão, é preciso conhecer essa limitação, como se dá, as individualidades de cada sujeito que seja autista, como funciona o diagnóstico, etc.
<b>AV5</b>	“Razoável, mesmas observações do encontro 7”

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

Observamos que AV1 sugere que seja também trabalho neste encontro as comunicações alternativas, as quais incluímos algumas sugestões no encontro para serem trabalhadas de acordo com o interesse do formador. Além disso, AV5 defende a necessidade de se trabalhar com aprendizagem baseada em problemas reais, enquanto AV4 sugere:

É importante realizar dinâmicas que mostre que existem muitas coisas do nosso dia a dia que precisamos da ajuda de outros para realizar.

Conforme exposto anteriormente, essas sugestões foram colocadas em um capítulo próprio do curso, em que são discutidas outras possibilidades para a implementação do mesmo;

O 11º encontro foi seguinte item avaliado, em que se propõe a elaboração de um plano de ação para a formação continuada de professores em Educação Especial.

Vemos no quadro 36 que os avaliadores AV3 e AV5, consideraram a atividade do 11º Encontro adequada, enquanto AV1 e AV2 sugeriram que o plano de ação elaborado ao fim do curso seja para todos os servidores do campo, e AV4 considerou a importância de abordar sobre o processo de construção de um plano de ação para os participantes da formação, como forma de apoiá-los neste processo.

Quadro 36 – Avaliação do 11º Encontro do curso de formação continuada.

Item: 11º Encontro	
Avaliador	Comentário
AV1	“Sobre o Plano de Ação, uma sugestão que faço é de fazer um Plano de Formação para Servidores que atuam no setor pedagógico (ao menos), NAPNE e Professores, pois são esses os servidores que atuam mais fortemente com o processo de inclusão dos estudantes com necessidades específicas”
AV2	“Bom – Esse Plano de Ação deveria prever a formação continuada de todas as pessoas envolvidas no processo de inclusão deve considerar todos os envolvidos no processo, inclusive o docente (mas não só ele)”
AV3	“Muito bom”
AV4	“Levar ou construir junto com os coordenadores o que seria o plano (objetivo, conteúdo, metodologia, material a ser utilizado, horas, público alvo, etc.)”
AV5	“Bom”

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

No quadro 37 apresentamos a avaliação 12ª encontro do Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE. Nele podemos observar que os convidados aprovaram a atividade avaliativa do curso.

Quadro 37 – Avaliação do 12º Encontro do curso de formação continuada.

Item: 12º Encontro	
Avaliador	Comentário
AV1	“Adequado”
AV2	“Ótimo”
AV3	“4º momento, sugestão de acrescentar: O que muda com o conhecimento adquirido?”
AV4	“É importante que o coordenador elenque de forma oral ou escrita os tópicos que “aprendeu” ou faça uma espécie de “antes e depois” para identificar seu próprio desenvolvimento”
AV5	“Razoável, pois a formação proposta é para docentes, mas o processo de inclusão tem que envolver também todos os servidores da instituição, incluindo os terceirizados, que muitas vezes são esquecidos”

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

No interesse de colaborar com o encontro, AV4 fez a seguinte sugestão:

É importante que o formando se auto avalie, mas também é imprescindível que ele avalie individualmente e talvez em grupo também, a formação em si, para que o formador possa corrigir as falhas e melhorar uma próxima atividade. O formando tem que se sentir livre para fazer críticas construtivas e também sugerir para as próximas formações.

Desta forma, decidimos incluir no encontro avaliativo, questões em que o participante tenha a possibilidade de avaliar o processo formativo o qual vivenciou, assim como realizar críticas e expor sugestões.

Quadro 38 – Avaliação dos apêndices do curso de formação continuada.

Item: Apêndices	
Avaliador	Comentário
AV1	Adequado, importante por mostrar a organização do trabalho.
AV2	Ótimo.
AV3	Não fez comentários.
AV4	Estruturar os apêndices esteticamente para que haja espaço apropriado em cada um deles para as produções escritas.
AV5	Bom.

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

O último item avaliado nesta etapa é referente aos apêndices presentes no curso. Estes, auxiliam o formador a realizar as atividades que compõem a formação. Observamos no quadro 38, que os apêndices foram avaliados como satisfatórios, com a presença de sugestões para a melhoria da estética dos mesmos, feitas pela avaliadora AV4.

## 4.2 Avaliação geral do curso

Após a análise de cada item do Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE, solicitamos aos convidados externos a realizar uma avaliação geral do documento, respondendo 9 questões objetivas.

Inicialmente, foi perguntado aos avaliadores sobre a clareza dos objetivos do curso, uma vez que estes precisam ser bem definidos e as ações apresentadas precisam colaborar para o atendimento dos mesmos. Conforme mostra o quadro 39, todos os avaliadores concordaram de maneira afirmativa com o questionamento, confirmando que o curso está claro quanto aos seus objetivos.

Quadro 39 – Respostas da 1ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.

Os objetivos do curso são claros?			
AVALIADOR	SIM	NÃO	EM PARTE
AV1	X		
AV2	X		
AV3	X		
AV4	X		
AV5	X		

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

No segundo questionamento, buscamos verificar se o curso contribui para o conhecimento e a atuação profissional dos coordenadores do NAPNE. Todos os avaliadores responderam afirmativamente à pergunta, como mostra o quadro 40, nos levando a crer que os temas abordados no curso estão relacionados aos saberes e competências necessárias para a atuação dos coordenadores do NAPNE.

Quadro 40 – Respostas da 2ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.

<b>O curso contribui para o conhecimento e atuação dos coordenadores do NAPNE?</b>			
<b>AVALIADOR</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>
AV1	X		
AV2	X		
AV3	X		
AV4	X		
AV5	X		

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

Perguntamos também aos avaliadores, se o curso atende às necessidades de formação dos coordenadores do NAPNE. Em resposta a esta pergunta, todos os avaliadores concordam que o curso atende em parte as necessidades dos coordenadores, com exceção do avaliador AV1, que respondeu de modo afirmativo o referido questionamento.

Quadro 41 – Respostas da 3ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.

<b>O curso atende às necessidades de formação dos coordenadores do NAPNE?</b>			
<b>AVALIADOR</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>
AV1			X
AV2	X		
AV3			X
AV4			X
AV5			X

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

Ao longo da avaliação individual, os avaliadores apresentaram observações que demonstraram suas inquietações e sugestões referente às atividades apresentadas no curso. Desta forma, a resposta dos avaliadores para a terceira pergunta foi justificada a partir das impressões apresentadas na seção anterior deste capítulo.

Quadro 42 – Respostas da 4ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.

<b>O referencial teórico utilizado é adequado aos temas propostos?</b>			
<b>AVALIADOR</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>
AV1			X
AV2	X		
AV3	X		
AV4			X
AV5	X		

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

É possível observar no quadro 42, a resposta dos avaliadores para a pergunta referente a adequação do referencial teórico utilizado no documento apresentado. Nele, compreendemos que os avaliadores AV2, AV3 e AV5, concordam que o referencial teórico presente no curso é adequado aos temas trabalhados. Ao passo que AV1 e AV2, concordaram, em parte, com este questionamento, de forma que indicaram algumas referências, que foram incluídas no curso proposto.

Quadro 43 – Respostas da 5ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.

<b>As atividades individuais colaboram com a aprendizagem do tema a qual estão relacionadas?</b>			
<b>AVALIADOR</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>
AV1	X		
AV2	X		
AV3	X		
AV4			X
AV5			X

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

Perguntamos em seguida, se as atividades individuais apresentadas contribuíam para o aprendizado dos temas as quais estão relacionadas. Os avaliadores AV1, AV2 e AV3 responderam de maneira afirmativa esta pergunta, como vemos no quadro 43.

Ao longo da primeira parte da avaliação do curso, os avaliadores AV4 e AV5, demonstraram algumas discordâncias em relação às atividades individuais, indicando que gostariam que as temáticas fossem trabalhadas: a partir de experiências reais, apresentadas pelos próprios participantes, ou formador; apresentação de filmes e reportagem; atividades de pesquisa coletiva, entre outras metodologias além das apresentadas nos roteiros de atividades individuais. Assim, em acordo com suas observações, as respostas destes avaliadores foi de que concordam em parte com a 5ª pergunta.

Quadro 44 – Respostas da 6ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.

<b>A carga horária dos encontros é compatível com as atividades propostas para os mesmos?</b>			
<b>AVALIADOR</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>
AV1	X		
AV2	X		
AV3	X		
AV4			X
AV5	X		

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

Ao serem questionados sobre a carga horária do curso, todos, com exceção da AV4, concordaram que ela está compatível com as atividades propostas, como mostra o quadro 44.

Podemos justificar a resposta da avaliadora AV4, com uma observação feita por esta na primeira etapa da pesquisa, em que afirma que é necessário verificar o número de participantes na formação para poder definir qual será a carga horária dedicada para a realização das atividades.

Quadro 45 – Respostas da 7ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.

<b>A metodologia da formação está adequada para a formação continuada de coordenadores do NAPNE?</b>			
<b>AVALIADOR</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>
AV1	X		
AV2	X		
AV3	X		
AV4			X
AV5			X

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

No quadro 45, observamos as respostas dos avaliadores em relação à metodologia da formação. A maior parte deles, acreditam que a metodologia sugerida no curso está adequada para a formação de coordenadores do NAPNE. No entanto os avaliadores AV4 e AV5, concordam em parte com a pergunta.

Quadro 46 – Respostas da 8ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.

<b>O curso de formação está bem estruturado?</b>			
<b>AVALIADOR</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>
AV1	X		
AV2	X		
AV3	X		
AV4	X		
AV5	X		

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

Como observamos no quadro 46, todos os avaliadores concordam que o curso está bem estruturado para a formação continuada de coordenadores do NAPNE.

Quadro 47 – Respostas da 9ª pergunta objetiva da ficha de avaliação.

<b>Você indicaria a realização desta curso na sua instituição de ensino?</b>			
<b>AVALIADOR</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>
AV1	X		
AV2	X		
AV3	X		
AV4	X		
AV5			X

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

Na última pergunta (Quadro 47) da segunda parte da ficha de avaliação do Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE, os avaliadores foram questionados a possibilidade de indicar, na instituição em que atuam, os profissionais do NAPNE para participarem desta formação. Todos, com exceção do avaliador AV5, a qual pode ser justificada a partir das impressões expostas na avaliação discursiva dos itens do curso, responderam afirmativamente à pergunta, indicando que o curso é efetivo para a formação continuada de coordenadores do NAPNE.

### 4.3 Parecer final dos avaliadores

Ao final da avaliação, solicitamos aos avaliadores que divulgassem seu parecer final acerca da validade do Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE. Neste momento, eles também tiveram a possibilidade de escrever uma síntese dos pontos que precisam ser revistos, bem como fazer sugestões para contribuir com o curso analisado.

Quadro 48 – Pareceres finais dos avaliadores do Curso.

<b>Avaliadores</b>	<b>Parecer final</b>
<b>AV1</b>	“Considero a proposta de relevância social inquestionável, bem elaborada, trazendo autores renomados na área da Educação Especial.”
<b>AV2</b>	“Proposta de trabalho bem estruturada e com sequência. Apenas sugiro que atente para as observações feitas no corpo da avaliação. Parabéns pelo trabalho”.
<b>AV3</b>	“A proposta é muito interessante e pertinente. A construção gradativa de uma formação para os professores como atividade do curso, faz com que os coordenadores se sintam implicados no processo de formação, inclusive da própria formação pessoal”.
<b>AV4</b>	“Entendo que a proposta é válida, pertinente e sua realização de suma importância, mas creio que ela não abrange só a formação dos coordenadores do NAPNE, mas também a formação de professores, o que são assuntos diferentes”.
<b>AV5</b>	“Eu recomendaria essa proposta em parte. Ela precisaria ser reestruturada para proporcionar um maior engajamento de vários setores da instituição”.

Fonte: Elaboração Própria, 2018.

Realizamos a leitura dos pareceres finais dos avaliadores e apresentamos no quadro 48, suas impressões acerca do curso. Após a análise dos pareceres, destacamos que o curso foi considerado aprovado por todos os avaliadores, tendo uma ressalva do avaliador AV5, que afirma ser necessária uma reestruturação do curso para que este abranja todos os setores da instituição. No entanto, apesar de compreendermos e concordarmos com a necessidade de formação para todos os

profissionais que trabalham direta e indiretamente com alunos com deficiência, o foco de nossa pesquisa e, conseqüentemente, de nosso produto é a formação continuada de coordenadores do NAPNE.

Nesta etapa, os avaliadores também puderam fazer sugestões, além de expor seus pareceres finais. Assim identificamos que os avaliadores AV1, AV3 e AV4 destacaram algumas temáticas que acreditam que deveriam também fazer parte das atividades presentes no curso e trouxeram em suas falas a necessidade dele abordar:

[...] Deficiência Física; Deficiência Múltipla; Surdocegueira; E também transtornos que acabam interferindo na aprendizagem, que seriam a Dislexia e o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) que se encaixam como necessidades específicas [...] Altas habilidades/superdotação [...] Também senti falta de um capítulo que abordasse as Adaptações Curriculares (AC), o Plano Educacional Individualizado (nesse projeto presente apenas no capítulo da def intelectual). E ao falar de adaptações curriculares, abordar os recursos/materiais didático pedagógicos adaptados [...] É importante que os professores saibam como fazer um material em texto acessível, slide acessível, pensando nesses públicos [...] Outra sugestão que faço seria de abordar conceitos e exemplos de Tecnologia Assistiva, quais seriam mais adequadas para o processo de inclusão de cada público. (AV1)

Para esse profissional é imprescindível a apropriação de toda a legislação que trata do tema, incluindo as políticas institucionais, as normas técnicas e as leis e decretos. Outros aspectos, como os relacionais, de liderança e gestão de conflitos, também devem ser abordados. (AV3, grifo do avaliador).

Gostaria de apontar também alguns assuntos que faltam ser abordados como conteúdos de uma formação para coordenadores do NAPNE: Tecnologia assistiva [...]. As questões de ética do coordenador do NAPNE. [...] O trabalho em parceria com a família também é importante pelo mesmo motivo anterior.[...] As questões referentes a diagnóstico [...] O NAPNE e os alunos regulares. Como lidar com os alunos regulares? [...]. (AV4)

Todos os assuntos sugeridos pelos avaliadores são de grande importância para o desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE. No entanto, é necessário enfatizar que nosso curso de formação continuada não tem o intuito de ser conclusivo, isso nem seria possível, a respeito de discussões acerca da Educação Especial para com os coordenadores do NAPNE ou demais servidores da instituição.

Ao elaborar ao curso, levamos em consideração os dados coletados na fase diagnóstica da pesquisa, com coordenadores do NAPNE do IFAC, que apontaram que os coordenadores, na sua maioria, exercem outra função em concomitância à função de coordenador, havendo a necessidade de equilibrar suas tarefas. Desta forma, uma capacitação extensa e que exija uma grande dedicação de tempo por semana, pode comprometer o cumprimento de suas funções e/ou a participação na atividade de formação continuada.

No entanto, destacamos na parte final do curso proposto, outras possibilidades para sua realização, inclusive a inclusão de novos temas relacionados à Educação Especial ou atuação de coordenador de NAPNE (ver sobre o curso no APÊNDICE H).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, na maioria das vezes, uma pesquisa é iniciada por inquietações acerca da realidade que nos circunda, podemos afirmar que a vivência - e algumas inquietações - no trabalho com coordenadores do NAPNE e inclusão de alunos com deficiência nos levou ao objetivo de compreender em que aspectos a vivência de um plano de ação de formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do IFAC.

Para compreendermos melhor as questões em torno do ensino de alunos com deficiências e atuação do NAPNE, articulamos um referencial teórico que apresentou o percurso histórico e legal da Educação Especial, suas possibilidades de aplicação e os principais obstáculos na realidade da educação no Brasil. Abordamos ainda acerca da inclusão de alunos com deficiências nas instituições da Rede Federal, onde apresentamos o programa TEC NEP, que alavancou as ações de inclusão na Rede Federal e possibilitou a construção do NAPNE, que é, atualmente, o setor responsável pelo auxílio no processo de inclusão escolar nas instituições da Rede.

Além de realizar articulações acerca da Educação Especial, também realizamos uma discussão sobre o desenvolvimento profissional de professores, em que abordamos sobre o conceito, suas características, os modelos e as possibilidades de avaliação do desenvolvimento profissional de professores. Com isto, pudemos evidenciar que este processo, diferente do modelo de formação tecnicista, ocorre por meio das diversas experiências formativas, formais ou informais, que o professor vivencia ao longo de sua carreira e, portanto, se caracteriza como um processo contínuo de formação.

A discussão desses três temas nos possibilitou reconhecer a realidade, com suas possibilidades e obstáculos, presentes na atuação do NAPNE e de seus coordenadores, assim como compreender o processo de desenvolvimento profissional que possibilita mudanças na atuação dos educadores.

A partir da definição da pesquisa-ação como estratégia metodológica, realizamos em nossa fase diagnóstica construção do perfil do NAPNE do IFAC, em que foi possível identificar as características do NAPNE de cada campus da instituição, tais como público-alvo, equipe e atividades realizadas no período de 2013-2016.

Nesta fase, foi possível identificar que o NAPNE de todos os *campi* do IFAC possui uma alta rotatividade de coordenadores, tendo uma média de permanência de 1 ano e 6 meses no cargo, o que dificulta o desenvolvimento de ações de inclusão, assim como de desenvolvimento profissional destes coordenadores. Identificamos ainda que nem todos os campi possuem uma equipe multiprofissional no NAPNE, com a participação de servidores docentes e técnicos-administrativos, assim como alunos e comunidade externa.

Na fase de planejamento, construímos o Plano de Ação para formação continuada de coordenadores do NAPNE do IFAC, implementado com ações formativas que abordaram diferentes temáticas da Educação Especial e que visaram colaborar com o desenvolvimento profissional dos coordenadores do NAPNE participantes.

Ao longo da implementação do curso, deparamo-nos com a dificuldade de participação dos coordenadores do NAPNE, participantes da pesquisa, no curso. Diante disto, dos cinco participantes, somente um realizou todas as atividades previstas nessa fase da pesquisa. Os coordenadores não-participantes informaram que tiveram dificuldade com o cumprimento dos prazos devido a quantidade de atividades relacionadas à coordenação do NAPNE e da atuação docente, que os sobrecarregaram. Durante este período de realização do curso, tivemos também uma troca de coordenador de NAPNE, característica identificada no perfil do NAPNE do IFAC, o que comprometeu a participação da coordenadora no curso.

Para a análise de dados utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), onde a partir da unitarização dos textos referentes às atividades do curso e a entrevista final do participante André, construímos as seguintes categorias: desenvolvimento de saberes, desenvolvimento de competências e desenvolvimento de atitudes.

A partir da análise das categorias, pudemos identificar que a participação no Plano de Ação de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE contribuiu para que o participante desenvolvesse aspectos relacionados aos conhecimentos acerca da Educação Especial e da atuação do NAPNE, contribuindo para o desenvolvimento da dimensão dos saberes.

O participante demonstrou também que, ao realizar a leitura dos textos indicados e as atividades propostas, o curso contribuiu com o desenvolvimento de sua atuação profissional, à medida que ele passou a conhecer e aplicar novas ações referentes à sua função. Por fim, percebemos ainda que o curso contribuiu para a

dimensão das atitudes do desenvolvimento profissional do participante, uma vez que esta dimensão tem relação com a compreensão de si e do seu papel profissional, e o participante demonstrou ter se sentido mais confiante em relação ao seu papel como coordenador do NAPNE com sua participação no curso.

Diante dos resultados identificados ao longo da investigação, construímos o Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE, o qual foi avaliada por cinco convidados externos que atuam ou atuaram em coordenação sistêmica de NAPNE, ou outra função compatível, em Institutos Federais dos estados da Bahia, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e do Distrito Federal.

Os avaliadores avaliaram o curso proposto, a partir de seus elementos constitutivos e deram parecer favorável, bem como colaboraram com a sua construção final com sugestões de novas atividades, inserção de conteúdo, metodologia de ação e inclusão de bibliografia. Todos os avaliadores, em diferentes momentos, destacaram a importância do curso para o desenvolvimento profissional dos coordenadores do NAPNE, mas também enfatizaram a necessidade de incluir como público-alvo toda a equipe do núcleo e, até mesmo, todos os servidores do campus.

Ao destacar a importância do curso para uma formação voltada para o NAPNE, os avaliadores, de certo modo, mostram o quanto precisamos discutir a respeito desse núcleo. Ao longo da pesquisa, identificamos essa necessidade, haja vista à carência de investigação a respeito da formação de professores/profissionais.

Os estudos que tratam sobre o NAPNE se concentram em investigar a realidade e os obstáculos da inclusão de pessoas com deficiência nas instituições da Rede Federal e o papel do NAPNE nesse processo (ALBA, 2016; BORTOLINI, 2012; CARLOU, 2014; ROSA, 2011; SOARES, 2015). A oferta de formação continuada para a equipe do NAPNE é identificada, por estas pesquisas, como um importante fator para o efetivo exercício do núcleo. No entanto, não encontramos pesquisas ou estudos que se dedicaram a investigar o processo de formação desses profissionais.

Em nossa pesquisa, também identificamos outros aspectos que podem ser objeto de estudo de futuras pesquisas sobre o NAPNE, tais como: a alta rotatividade de coordenadores à frente do NAPNE da instituição; a dificuldade na formação de uma equipe multiprofissional no núcleo; a dificuldade dos coordenadores em conciliar as atribuições referentes ao NAPNE com as atividades próprias de outras funções que

exercem na instituição. Tais aspectos, prejudicam a atuação do núcleo e dificulta a implementação de ações que colaborem com o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Ao levarmos em consideração a alta rotatividade de coordenadores do NAPNE, vemos como possibilidade de trabalhos futuros a construção de memórias de ações do NAPNE, como forma de contribuir para a continuidade dos trabalhos do núcleo. Além disso, as dificuldades enfrentadas pelos núcleos em seus campi para a efetivação de suas ações também se mostram como oportunidade de pesquisa, seja com o objetivo de reconhecer as principais barreiras encontradas pelo coordenador do NAPNE e sua equipe, seja com o intuito de identificar maneiras de trabalhar e diminuir essas dificuldades presentes no cotidiano da inclusão nas instituições da Rede Federal.

Particularmente, quanto ao nosso próprio desenvolvimento profissional, a vivência do percurso investigativo proporcionado pelo mestrado, mostrou-se desafiante em diversos momentos. Inicialmente, a pouca experiência com a pesquisa acadêmica se mostrou um desafio, do ponto de vista teórico e prático, sendo necessário o desenvolvimento de um olhar objetivo e disciplinado para a delimitação do objeto e da metodologia da pesquisa a ser realizada. Posteriormente, a fase de planejamento da pesquisa foi marcada por dúvidas e reorganizações, devido a questões institucionais com que tivemos que lidar para conseguir elaborar um plano que fosse possível de ser realizado com coordenadores do NAPNE do IFAC de diferentes campus. Questões como distância geográfica, acesso a internet, corte de verbas federais e dificuldade para realizar encontros com a presença dos cinco coordenadores, tornaram árdua a tarefa de planejar e implementar o plano de ação.

Destacamos também que a falta de participação dos coordenadores nas atividades propostas pelo plano de ação se mostrou um dos maiores desafios vividos no percurso investigativo. Em muitos momentos nos questionamos se conseguiríamos concluir a pesquisa, se teríamos tempo para elaborar novas estratégias e como seria possível reverter o cenário em que nos encontrávamos – embora, a estratégia metodológica escolhida, a pesquisa-ação, evidenciasse essas possibilidades.

No entanto, a dificuldade na participação dos coordenadores, levou-nos a buscar novas perspectivas acerca do caminho investigativo, o que colaborou para a realização de uma nova ação, a avaliação por convidados externos, que,

posteriormente, pudemos observar o quanto foi enriquecedora para nossa pesquisa e nosso próprio desenvolvimento profissional.

Assim, ao refletir sobre a experiência deste processo investigativo, podemos evidenciar o quanto fomos instigados ao longo das ações propostas, fosse na necessidade de um maior aprofundamento nos conhecimentos necessários para determinada ação, ou na capacidade de identificar, analisar e ultrapassar os obstáculos que se apresentaram durante o percurso.

Tal reflexão nos leva a considerar que a pesquisa aqui apresentada, que especificamente mostra o caminho para a construção e validação do Curso de Formação de Coordenadores do NAPNE em Educação Especial, pode oferecer importante contribuição para a realização de ações de desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE e na formação de outros profissionais que atuam na inclusão de alunos com deficiência e, assim, fortalecer o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições da Rede Federal.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. 91f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. **Formação inicial de professores de ciências**: contribuições do estágio com pesquisa para a educação científica. 2014. 383 f. Tese (Doutorado em Ensino de ciências e matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL, Lei nº 13.146 de julho de 2015a. **Lei Brasileira de Inclusão**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em 09 ago. 2016.

BRASIL, Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015b. **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://goo.gl/yIXWVJ>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <[goo.gl/UCAYVb](http://goo.gl/UCAYVb)>. Acesso em: 17 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 nov. 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<https://bit.ly/2Hw3Qzp>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília, 2010a.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2015c. Disponível em : <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 ago. 2016

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008a. disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 07 de outubro de 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 set. 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 6**, de 20 set. 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 29**. Portaria de designação da gestão da Ação TEC NEP, de 25 fev. 2010. Brasília: MEC/Setec, 2010b. Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2011315145056296portaria\\_tecnep.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2011315145056296portaria_tecnep.pdf)>. Acesso em: 03 out. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante. Educação, Tecnologia e Profissionalização para alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Documento Base Versão III**. Brasília, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante. Educação, Tecnologia e Profissionalização para alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Manual de Orientação TEC NEP**. Brasília, 2010c. Disponível em: <[goo.gl/AqdWw8](http://goo.gl/AqdWw8)>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRUNETTO, Andrea. **Psicanálise e Educação**: sobre Hefesto, Édipo e outros desamparados dos dias de hoje. Campo Grande: UFMS, 2008.

CADÓRIO, Leonor.; Simão, Ana Margarida Veiga. **Mudanças nas concepções e práticas dos professores**. Lisboa: Edições Vieira da Silva, 2013

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica**. 166f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

CARLOU, Amanda. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**. 2014. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CUNHA, Ana Lídia Braga Melo; SILVA, Lenina Lopes Soares. A produção do conhecimento sobre o programa TEC NEP nos programas de pós-graduação no Brasil: 2000 – 2014. In: COLÓQUIO NACIONAL, 3., 2015, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <<http://ead.ifrn.edu.br/portal/wpcontent/uploads/2016/01/Artigo-24.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

CUNHA, Ana Lídia Braga Melo; SILVA, Lenina Lopes Soares. O TEC NEP como política pública de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016. Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Editora Realize. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA6\\_ID2192\\_01092016011451.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA6_ID2192_01092016011451.pdf)>. Acesso em: 03. Jan. 2017.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

ESTEVES NETO, Hildebrando. **Preconceito e contato intergrupais: um estudo dos núcleos de apoio as pessoas com necessidades específicas**. 255f. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, Instituto Federal de Mato Grosso, João Pessoa, 2014.

FIGUEIRA, Emilio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez., 2005, p. 483-502.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4. 2009, Londrina. **Anais...**Londrina 2009: UEL, 2009. p.1-28

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA (IFPB). **Resolução nº 139**, de 2 out. 2015. Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Disponível em: <<https://goo.gl/ZoZb4V>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **Resolução nº 24**, de 16 out. 2013. Regulamenta o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Disponível em: <[http://www.ifb.edu.br/attachments/5694\\_024\\_Regulamento%20Napne.pdf](http://www.ifb.edu.br/attachments/5694_024_Regulamento%20Napne.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA (IFRO). **Resolução nº 30/CONSUP/IFRO**, de 3 out. 2011. Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Disponível em: <<http://www.ifro.edu.br/site/wp-content/uploads/2009/04/NAPNE.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFRS). **Resolução nº 20**, de 25 fev. 2014. Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS. Disponível em: <[http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210112736846resolucao\\_20\\_consulpdf](http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210112736846resolucao_20_consulpdf)>. Acesso em: 19 ago. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). Resolução Nº 145, de 13 de junho de 2013. **Regulamenta a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre**. Disponível em: <[http://www.ifac.edu.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=1752&Itemid=120](http://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=1752&Itemid=120)>. Acesso em: 12 maio 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). Resolução Nº 39, de 06 de maio de 2016. **Aprova alteração do organograma geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC**. Disponível em:<[http://portal.ifac.edu.br/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=79:resolucao39-2016&Itemid=482](http://portal.ifac.edu.br/index.php?option=com_k2&view=item&id=79:resolucao39-2016&Itemid=482)>. Acesso em: 07 set. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Histórico**. 2017a. disponível em: <[http://portal.ifac.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=77&Itemid=281](http://portal.ifac.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=281)>. Acesso em: 05 jan. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Nossos Cursos**. 2017b. Disponível em: <<http://web.ifac.edu.br/processoseletivo/categoria/cursos/>>. Acesso em: 15 dez. 2017

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). Resolução Nº 001/2015, de 26 de janeiro de 2015. **Dispõe sobre Regulamentação da Carga Horária Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre**. Disponível em:<[http://www.ifac.edu.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=3533&Itemid=386](http://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3533&Itemid=386)> Acesso em: 13 abr. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse>>. Acesso em: 20 maio 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinpse>>. Acesso em: 20 maio. 2017.

JACY, Maria Auxiliadora. **A inclusão de pessoas com necessidades específicas nos cursos de extensão do NAPNE/CEFET- MG: possibilidades de trabalho e emprego**. 111f. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In:

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Educação Profissional: Tendências e desafios**. Curitiba: Popular, 1999. p. 87-107.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de. **A educação especial e a formação de professores proposta pelo programa “Educação inclusiva: direito à diversidade”**. 2011. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves, A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n 33, p. 387-405, Dec. 2006.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR [on-line]**, p. 1-7, 2004. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2017.

MORAES, Ana. A História de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Revista Pro-Posições**, v. 15, n. 2 (44), P. 165-173, maio/ago. 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 3ª Ed. 2016.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003

MORGADO, José Carlos. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 345-361, jul. 2014.

NASCIMENTO, Franclin Costa; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: IFB, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

PACHECO, ELIEZER (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Kátia Monteiro de Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues Alves. A história da deficiência, da marginalização a inclusão social: uma mudança de paradigma. **ACTA FISIATRICA**. São Paulo, v. 14, n. 4, p. 242-248, dez, 2007.

PAIM, Elison Antônio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHAES, Marcelo de Souza. (Orgs.). **Ensino de história, sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MAUD X: FAPERJ, 2007, p. 157-171.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather. As competências para ensinar no século XXI. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICOLLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, n 42, p. 29-42, jan./abr. 2012.

RECH, Julia Gonçalves. **O caráter humanitário da formação dos sujeitos da Educação Especial no Instituto Federal de Santa Catarina**. 227f. 2012. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Instituições.** Disponível em: <[www.redefederal.mec.gov.br/instituicoes](http://www.redefederal.mec.gov.br/instituicoes)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

RODRIGUES, Davi. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão:** Revista de educação especial, Brasília, v. 1, n.1, p. 7-16, out. 2005.

ROSA, Vanderlei Flor. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola:** uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 137f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

SANDÍN ESTEBAN, Maria. Paz. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Izaura Maria de Andrade. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência.** 209f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Marcelo Oliveira; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Formação docente para uma educação inclusiva: Dilemas e desafios. **Signos**, ano 36, n. 2, p. 44-56, 2015.

SILVA, Rivânia de Souza. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da Ação TEC NEP.** 210f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SOARES. Gilvana Galeno. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN.** 153f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON, Jair Adriano (Orgs.) **Soluções acessíveis:** experiências inclusivas no IFRS. Porto Alegre: Corag, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Vol. 31(3), p. 443-466, set./dez. 2005.

ULIANA, Marcia Rocha. **Formação de professores de matemática, física e química na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência visual:** análise de uma

intervenção realizada em Rondônia. 2015. 314f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade Federal do Mato Grosso. Rede Amazônica de Educação, Ciências e Matemática. Cuiabá, 2015.

VIÉGAS, Conceição de Maria Corrêa. **Educação profissional**: Indicações para a ação - a interface educação profissional/educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

WALDEMAR, Tania Maria Neves. **Inclusão educacional de pessoas com deficiências no Instituto Federal de Minas Gerais**. 167f. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2012.

## APÊNDICES E ANEXO

- APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
- APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DO NAPNE/IFAC
- APÊNDICE C - PLANO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES DO NAPNE DO IFAC
- APÊNDICE D - E-MAILS ENVIADOS AOS PARTICIPANTES NA FASE DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO
- APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL COM OS COORDENADORES QUE NÃO PARTICIPARAM DA FASE DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO
- APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO REALIZADA COM O COORDENADOR QUE VIVENCIOU TODAS AS ATIVIDADES DO CURSO
- APÊNDICE G - FICHA DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA COORDENADORES DO NAPNE
- APÊNDICE H - PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA
- ANEXO A - PLANO DE AÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, sob a matrícula SIAPE nº \_\_\_\_\_ me disponho a participar da pesquisa “**O Desenvolvimento Profissional dos Coordenadores do NAPNE na Construção de um Programa de Formação Continuada para Professores em Educação Especial**” e autorizo gravações em áudio e filmagens, bem como fotos e registros escritos produzidos durante as etapas da pesquisa a qual participarei, para análise documental destinados exclusivamente à pesquisa de mestrado de Luana Ugalde da Costa, estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.

**Especial”** e autorizo gravações em áudio e filmagens, bem como fotos e registros escritos produzidos durante as etapas da pesquisa a qual participarei, para análise documental destinados exclusivamente à pesquisa de mestrado de Luana Ugalde da Costa, estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.

Tal consentimento foi dado após os seguintes esclarecimentos:

a pesquisa em questão busca compreender em que aspectos a vivência na construção de um programa de formação continuada para professores em educação especial contribui para o desenvolvimento profissional dos coordenadores do NAPNE do IFAC;

a participação na pesquisa é voluntária, sendo possível a desistência há qualquer momento;

a identidade dos participantes será preservada, sendo tratada de maneira sigilosa durante todo o processo investigativo

Rio Branco, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DO NAPNE/IFAC

OBJETIVOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
<p>Caracterizar a trajetória profissional do Coordenador de NAPNE.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você pode me contar um pouco da sua trajetória profissional, desde sua formação até a sua nomeação como coordenação</li> <li>2. Qual sua formação e quais motivações o levou a esta profissão?</li> <li>3. Há quanto tempo você trabalha com educação?</li> <li>4. Há quanto tempo você trabalha no IFAC?</li> <li>5. Após sua entrada no IFAC, qual sua trajetória até você se tornar coordenador de NAPNE do seu campus?</li> <li>6. Há quanto tempo você está como coordenador de NAPNE?</li> <li>7. Quais motivações o levaram a aceitar a função de coordenador de NAPNE?</li> </ol>
<p>Identificar as representações dos coordenadores sobre o NAPNE.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Antes de ser coordenador você já conhecia o trabalho executado pelo NAPNE? Que tipo de atividade você acreditava ser realizado pelo núcleo?</li> <li>9. Após sua entrada no NAPNE, você mudou sua concepção sobre as atividades do NAPNE? Quais as principais diferenças?</li> <li>10. Que tipo de ações você acredita ser de competência do NAPNE?</li> </ol>
<p>Identificar as representações dos coordenadores do NAPNE do IFAC sobre a Educação Especial e a inclusão escolar de pessoas com deficiência.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Antes de ser coordenador do NAPNE você teve alguma experiência anterior com o ensino de pessoas com deficiência? Quais?</li> <li>12. O que você considera como um processo efetivo de inclusão de aluno com deficiência?</li> <li>13. Quais suas percepções e expectativas acerca dos alunos com deficiência?</li> <li>14. Em sua opinião, quais as maiores dificuldades encontradas no processo de inclusão de alunos com deficiência?</li> <li>15. Na sua opinião, quais ações colaboram para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência?</li> </ol>
<p>Conhecer as impressões dos coordenadores do NAPNE sobre a formação continuada de professores em Educação Especial.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>16. Qual sua opinião sobre a formação continuada de professores em Educação Especial?</li> <li>17. Você acredita que uma formação continuada pode colaborar para a inclusão escolar de alunos com deficiência?</li> <li>18. O que você acredita que deve estar presente em uma formação continuada de professores em Educação Especial para que ela seja efetiva?</li> </ol>

## APÊNDICE C – PLANO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES DO NAPNE DO IFAC

### APRESENTAÇÃO DO CURSO

---

Prezado participante,

Seja bem-vindo ao nosso Plano de Ação de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC. A proposta desta ação é fornecer aos coordenadores do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Deficiência –NAPNE do IFAC a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a Educação Especial, (re)pensar o seu papel dentro da instituição, assim como elaborar ações de formação continuada em Educação Especial voltada para os professores da Instituição.

Nossa formação será exclusivamente virtual, através do uso do Google Mail e do Google Drive, onde compartilharemos todos os documentos produzidos ao longo das atividades propostas.

Durante cinco semanas, toda segunda-feira, serão enviados para os participantes um Roteiro de Aprendizagens (RA) e um Direcionador, ambos têm a finalidade de colaborar para uma maior reflexão e compreensão da Educação Especial e da atuação profissional do participante, e também para a proposição de ações formativas.

O roteiro de aprendizagem é uma ferramenta que possui indicações de leituras e de vídeos que tratam sobre diversos temas relacionados à Educação Especial, atividades baseadas nos textos e vídeos indicados e solicitação de autoavaliação, para que o participante exponha suas percepções sobre o processo vivenciado.

O Direcionador é uma ferramenta que possui indicações para o participante elaborar ações visando à formação continuada de professores do seu campus. As ações podem ser propostas a partir de diferentes metodologias, como: palestra, roda de conversa, filme, poesia, dramatização, jogos, entre outros.

Ao todo serão elaboradas quatro ações, que comporão o Plano de Ação para Formação Continuada de professores em Educação Especial, pensada a partir da realidade de cada campus. Os planos serão compartilhados entre os participantes, por meio da pasta do Google Drive nomeada “Formação Continuada de

Coordenadores do NAPNE”, e poderão auxiliar na atuação do NAPNE de cada campus do IFAC.

Para a elaboração do Plano de Ação, será enviada, junto com cada roteiro e direcionador, uma orientação para o seu desenvolvimento, em que os participantes terão uma visão do todo, e da elaboração de cada ação.

As atividades propostas nos roteiros e direcionadores devem ser enviadas para o e-mail: **luana.costa@ifac.edu.br**.

A certificação será realizada pelo Programa de Mestrado Profissional de Ensino Tecnológico (MPET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e está condicionada à entrega das atividades propostas nos roteiros e direcionadores.

O curso tem Carga Horária total de 60h e será realizado no período de 25 de setembro de 2017 a 27 de outubro de 2017, conforme quadro abaixo:

<b>Tema</b>	<b>Data de Envio dos documentos</b>	<b>Data de Devolução das atividades</b>	<b>Documentos</b>
Educação Especial no Brasil: aspectos históricos e sociais	25/09/2017	01/10/2017	Roteiro de Aprendizagem 01 Direcionador 01 Modelo da 1ª Ação
Educação Especial no Brasil: aspectos legais	02/10/2017	08/10/2017	Roteiro de Aprendizagem 02 Direcionador 02 Modelo da 2ª Ação
Os professores da Educação Especial	09/10/2017	15/10/2017	Roteiro de Aprendizagem 03 Direcionador 03 Modelo da 3ª Ação
Os alunos com deficiência em sala de aula	15/10/2017	22/10/2017	Roteiro de Aprendizagem 04 Direcionador 04 Modelo da 4ª. Ação
Avaliação do curso	23/10/2017	27/10/2017	Roteiro de Aprendizagem 05 Direcionador 05 Modelo de Plano de Ação

## ROTEIRO DE APRENDIZAGEM 1

### EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS.

#### DESCRIÇÃO GERAL:

Prezado participante, seja bem-vindo à nossa Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC. Este é nosso primeiro roteiro, que ajudará na compreensão do tema proposto, guiando seu estudo através de textos e perguntas norteadoras. Neste roteiro de aprendizagem abordaremos sobre o percurso histórico da educação da pessoa com deficiência, com ênfase na educação brasileira.

#### OBJETIVO DE APRENDIZAGEM:

Conhecer as diferentes visões sociais que a inclusão de pessoas com deficiência passou ao longo da história e problematizar a proposta de Educação Especial no Brasil.

#### MATERIAL DE ESTUDO:

1) MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR** [On-line], p. 1-7, 2004. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2016.

2) MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, Dez/2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em 11 set. 2016.

3) UNESCO, **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

4) VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges; BENITE, Anna Maria Canavarro; VILELA, Edda Borges. Sala de aula e diversidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 145-159, dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3209>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

#### ATIVIDADES:

1) Os textos 1 e 2, que apresentam o percurso histórico da visão social e da inclusão da pessoa com deficiência.

1.1 A partir da leitura dos textos, quais as diferentes formas de visão social e de educação direcionada para as pessoas com deficiência, o que podemos identificar ao longo da história?

1.2 Como você percebe que a visão social sobre o ensino da pessoa com deficiência pode influenciar nas relações escolares e na atuação do professor em sala de aula?

1.3 Pensando na realidade de seu campus, como você percebe que os professores, de uma maneira geral, enxergam os alunos com deficiência e o processo de inclusão desses alunos?

2 Leia os textos 3 e 4, que tratam da educação de pessoas com deficiência a partir de uma perspectiva inclusiva.

2.1 A declaração de Salamanca (1994), propõe uma nova perspectiva para a educação especial, evidenciando que a escola deve estar preparada para receber e educar toda a diversidade de alunos. Quais as principais contribuições deste documento para a mudança na forma de ensinar a pessoa com deficiência?

2.2 O texto de Vilela-Ribeiro, Benite e Vilela (2013) traz o debate sobre a diversidade em sala e a necessidade de mudanças na forma de ensinar alunos com deficiência para que eles possam ser efetivamente incluídos. Com base no texto, como é possível tornar a sala de aula um espaço inclusivo? Como você observa em seu campus essa realidade da sala de aula?

### **AUTOAVALIAÇÃO**

Elabore um texto registrando as aprendizagens, percepções e dúvidas que foram vivenciadas durante a realização das atividades deste roteiro de aprendizagem.

## DIRECIONADOR 01

### SENSIBILIZAR PARA INCLUIR

#### **DESCRIÇÃO GERAL:**

Prezados participantes, este é o nosso primeiro direcionador e será utilizado como mais um instrumento de auxílio à compreensão do tema trabalhado no roteiro, além de colaborar para a elaboração de ações de formação continuada em Educação Especial, voltada para os professores do IFAC.

#### **ATIVIDADE DO PARTICIPANTE:**

Conhecer como a visão social da pessoa com deficiência influencia na atividade docente e propor uma atividade de sensibilização que aborde sobre a importância da formação do professor para sua atuação na Educação Especial.

#### **DIRECIONAMENTO:**

O sistema educacional brasileiro vive uma realidade em que a presença da pessoa com deficiência nas classes regulares, desde o Ensino Infantil até os cursos de Pós-Graduação, tornou-se uma situação constante, que não pode ser ignorada ou trabalhada de maneira focal. No entanto, é importante compreender como ocorreu o processo de construção dessa realidade, bem como conhecer as perspectivas para o ensino da pessoa com deficiência.

Nesse aspecto, o conhecimento do percurso histórico da pessoa com deficiência, bem como o debate sobre a diversidade/inclusão em sala pode colaborar para o professor entender que sua percepção sobre o ensino da pessoa com deficiência é condição basilar para suas práticas pedagógicas e para buscar novas formas de ensinar alunos com deficiência.

Podemos perceber, através dos textos trabalhados no “Roteiro de Aprendizagem 1” o importante papel que o professor possui no processo de inclusão do aluno com deficiência, e como a visão que este possui acerca da pessoa com deficiência e da proposta da educação inclusiva influenciará na sua prática docente.

No intuito de evidenciar a importância da colaboração e do envolvimento do professor no processo de inclusão do aluno com deficiência, elabore uma ação que tenha como objetivo trabalhar a sensibilização do professor para a adoção de práticas que incluam e colaborem para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Para isso, leve em conta a sua percepção de como os professores veem os alunos com deficiência e o processo de inclusão desses alunos, ou seja, a sua resposta do item 1.3 do roteiro 1.

#### **AUTOAVALIAÇÃO:**

Elabore um texto expondo suas percepções acerca da experiência e relate quais os pontos que colaboraram e/ou dificultaram a elaboração da ação proposto neste direcionador.

## ROTEIRO DE APRENDIZAGEM 2

### EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

#### DESCRIÇÃO GERAL:

Este é nosso segundo roteiro, que ajudará na compreensão do tema proposto, guiando seu estudo através de textos e perguntas norteadoras. Neste roteiro de aprendizagem abordaremos sobre o a proposta de Educação Especial adotada como política pública no Brasil.

#### OBJETIVO DE APRENDIZAGEM:

Conhecer a proposta de Educação Especial do Brasil e as principais legislações que orientam suas práticas nas escolas.

#### MATERIAL DE ESTUDO:

Texto 1) BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2015. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192)> Acesso em: 10 set. 2017.

Texto 2) NASCIMENTO, Franclin; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. IN: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção.** Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/download/185/86>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

Texto 3) IFAC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Resolução IFAC Nº 145, de 13 de junho de 2013. **Regulamenta a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC.** Disponível em: [http://www.ifac.edu.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=1752&Itemid=120](http://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=1752&Itemid=120)>. Acesso em: 12 maio 2016.

**Vídeo 1)** Mesa Redonda: Inclusão do público alvo da educação especial na Educação Profissional e Tecnológica. <https://www.youtube.com/watch?v=mEAJe1T0brU>>. Acesso em 24 jul. 2017

#### ATIVIDADES:

1) Os textos e o vídeo sugeridos neste roteiro mostram como Educação Especial no Brasil passou por muitos avanços legais e de políticas públicas no intuito de colaborar com a sua prática na educação brasileira.

Abaixo apresentamos alguns questionamentos para reflexão, que não precisam ser respondidos por escritos, mas servirão de apoio para a construção do texto proposto na próxima questão.

a. De que maneira pode-se perceber a relação teoria e prática das principais exigências legais no cotidiano escolar? Quais avanços são necessários para que as práticas escolares se aproximem do que é proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

b. Ao se pensar na relação entre Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica, quais os principais desafios e possibilidades para que possamos incluir de maneira efetivas os alunos com deficiências?

c. Vimos no texto 2 que a Ação TEC NEP realizou uma série de ações com o intuito de tornar as instituições de Educação Profissional e Tecnológica um espaço de ensino que incluía efetivamente as pessoas com deficiência, entre eles, a criação dos NAPNES na Rede Federal. Quais as principais contribuições do NAPNE para a inclusão de pessoas com deficiências nos institutos federais, de modo geral, e no seu campus, em particular?

2) A partir da leitura dos textos e do vídeo que assistiu e ainda considerando as reflexões feitas com base nos questionamentos acima, construa um texto de 2 a 4 folhas abordando sobre como o NAPNE pode colaborar com o a sua instituição e o seu campus na busca do cumprimento das questões legais relacionadas à Educação Especial. Quais os principais desafios a serem superados e quais os avanços são percebidos na sua instituição em relação a este tema?

### **AUTOAVALIAÇÃO**

Elabore um texto registrando as aprendizagens, percepções e dúvidas que foram vivenciadas ao durante a realização das atividades deste roteiro de aprendizagem.

## **DIRECIONADOR 02**

### **PELO DIREITO DE SER INCLUIDO**

#### **DESCRIÇÃO GERAL:**

Prezados participantes, este é o nosso segundo direcionador e será utilizado como mais um instrumento de auxílio à compreensão do tema trabalhado no roteiro, além de colaborar para a elaboração de ações de formação continuada em Educação Especial, voltada para os professores do IFAC.

#### **ATIVIDADE DO PARTICIPANTE:**

Conhecer as principais referências legais que tratam da Educação Especial no Brasil e debater sobre a inclusão de pessoas com deficiência nos Institutos Federais.

#### **DIRECIONAMENTO:**

O sistema educacional brasileiro conta com uma série de referências legais que subsidiam a atuação escolar em relação à Educação Especial e seu público-alvo. No entanto, ainda nos deparamos com situações em que os profissionais da educação não conhecem algumas questões legais básicas, relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência na sala de aula regular.

Desta forma, propomos neste segundo direcionador a elaboração de ação que aborde as principais questões legais da Educação Especial, através do preenchimento do “Plano de ação – AÇÃO 2” (Apêndice 1). Lembrando que diferentes metodologias podem ser utilizadas como proposta (por exemplo: filme, debate, minicurso, grupo de estudo, entre outros).

## ROTEIRO DE APRENDIZAGEM 3

### PROFESSORES INCLUSIVOS

#### DESCRIÇÃO GERAL:

Este é nosso terceiro roteiro, que ajudará na compreensão do tema proposto, guiando seu estudo através de textos e perguntas norteadoras. Neste roteiro de aprendizagem abordaremos sobre a formação de professores para uma prática inclusiva em sala de aula.

#### OBJETIVO DE APRENDIZAGEM:

Reconhecer aspectos necessários para a formação de professores que atuem de maneira inclusiva diante do público-alvo da Educação Especial.

#### MATERIAL DE ESTUDO:

1) NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**. v.25, n.43, maio/ago., 2012, p. 333-347. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343>>. Acesso em: 20 maio 2017.

2) Vídeo: “IUPE – Educação Inclusiva: O Professor Inclusivo” <https://www.youtube.com/watch?v=5P21bit68tc>

#### ATIVIDADES:

1. Com base no texto e no vídeo indicados construa um texto relatando a atuação dos professores do seu campus em relação ao ensino de alunos com deficiência e quais características e saberes se mostram mais urgentes de serem trabalhados numa formação continuada de professores para que estes possam ter uma atuação em sala de aula mais inclusiva.

#### AUTOAVALIAÇÃO

Elabore um texto registrando as aprendizagens, percepções e dúvidas que foram vivenciadas ao durante a realização das atividades deste roteiro de aprendizagem.

## **DIRECIONADOR 03**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

#### **DESCRIÇÃO GERAL:**

Prezados participantes, este é o nosso terceiro direcionador e será utilizado como mais um instrumento de auxílio à compreensão do tema trabalhado no roteiro, além de colaborar para a elaboração de ações de formação continuada em Educação Especial, voltada para os professores do IFAC.

#### **ATIVIDADE DO PARTICIPANTE:**

Refletir sobre a formação continuada de professores em Educação Especial e as características necessárias para uma atuação inclusiva em sala de aula.

#### **DIRECIONAMENTO:**

No texto e no vídeo apresentados no Roteiro de Aprendizagem 03, vimos sobre a importância de se investir na formação continuada do professor para a efetivação da inclusão do público-alvo da Educação Especial nas classes regulares.

Desta forma, destaque um ou dois saberes apresentados por Nozi (2012) que se mostram mais urgentes de serem trabalhados no seu campus e elabore uma ação (ou mais) que colabore para promover a inclusão em sala de aula, através do preenchimento do apêndice 1 (Modelo de ação).

## ROTEIRO DE APRENDIZAGEM 4

### O ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA

#### DESCRIÇÃO GERAL:

Este é nosso quarto roteiro, que ajudará na compreensão do tema proposto, guiando seu estudo através de textos e perguntas norteadoras. Neste roteiro de aprendizagem abordaremos sobre as principais deficiências encontradas em sala de aula.

#### OBJETIVO DE APRENDIZAGEM:

Conhecer exemplos de experiências exitosas de inclusão de alunos com diferentes deficiências e refletir sobre o processo de inclusão para a diversidade e sobre a formação de professores para esta atuação.

#### MATERIAL DE ESTUDO:

Texto 1) MARCHI, Miriam Inês; SILVA, Tânia Núzia da Costa. Formação continuada de professores: buscando melhorar e facilitar o ensino para deficientes visuais por meio de tecnologias assistivas. **Revista Educação Especial**. v.20, n55, maio/ago. 2016, p. 457-470 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/16066/pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

Texto 2) SILVA, Tatiane Aparecida; SILVA, Luiz Antônio; KATAGUIRI, Vanessa Suzuki; ARAUJO, Deicy Lorraine Rodrigues. As possibilidades da inclusão do aluno surdo no curso de Ciências Biológicas. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, maio/ago. 2016, p. 385-398. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19139>> Acesso em: 22 maio 2017.

Texto 3) KHOURY, Laís Pereira et. al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. -- São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em: < <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/proesp2.pdf/view>> . Acesso em: 10 jun. 2016.

Vídeo 1) **“Inclusão no Ensino Superior”** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JjMYsctVINK>>

#### ATIVIDADE:

A seguir temos quatro questionamentos que correspondem aos textos e vídeo acima. Realize a leitura de um deles e responda ao questionamento correspondente:

Texto 1) O artigo de Marchi e Silva (2016) traz uma experiência sobre formação continuada de professores no ensino de química para pessoas com deficiência visual. De que forma o relato de experiência das autoras pode colaborar para a formação continuada de professores de outras áreas do conhecimento no ensino de alunos com deficiência visual?

Texto 2) Após a leitura do texto de Silva (2016) sobre inclusão de alunos surdos, quais pontos você percebe ser necessária de serem abordados ao pensar em uma formação continuada de professores?

Texto 3) Após conhecer mais sobre alunos com transtorno do espectro autista, através do texto de Khoury et. al (2014), descreva como o NAPNE pode auxiliar os professores a trabalhar de maneira mais inclusiva com o aluno autista em sala da aula.

Vídeo 1) A partir o vídeo indicado, quais as possibilidades e desafios que podemos encontrar no ensino de pessoas com deficiência intelectual?

### **AUTOAVALIAÇÃO**

Elabore um texto registrando as aprendizagens, percepções e dúvidas que foram vivenciadas ao durante a realização das atividades deste roteiro de aprendizagem.

## **DIRECIONADOR 04**

### **O ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA**

#### **DESCRIÇÃO GERAL:**

Prezados participantes, este é o nosso quarto direcionador e será utilizado como mais um instrumento de auxílio à compreensão do tema trabalhado no roteiro, além de colaborar para a elaboração de ações de formação continuada em Educação Especial, voltada para os professores do IFAC.

#### **ATIVIDADE DO PARTICIPANTE:**

Refletir sobre as ações que possibilitam uma efetiva inclusão de alunos com diferentes deficiências nas salas de aula regulares.

#### **DIRECIONAMENTO:**

No Roteiro de Aprendizagem 04, foram apresentadas algumas possibilidades de trabalhar com alunos com deficiência, proporcionando a inclusão escolar e possibilitando o ensino-aprendizagem dos mesmos.

Propomos neste direcionador a elaboração de uma ação para sua execução com foco na formação continuada de professores e no debate sobre possibilidade de atuações inclusivas em sala de aula para diferentes públicos, tendo como base o texto lido e o questionamento respondido no Roteiro de Aprendizagem 04.

## ROTEIRO DE APRENDIZAGEM 5

### AUTOAVALIAÇÃO

#### **DESCRIÇÃO GERAL:**

Este é nosso quinto e último roteiro, que ajudará na compreensão do tema proposto, guiando seu estudo através de perguntas norteadoras. Neste roteiro de aprendizagem realizaremos a avaliação do processo formativo vivenciado ao longo dessas quatro semanas.

#### **OBJETIVO DE APRENDIZAGEM:**

Avaliar o processo de formação vivenciado ao longo da proposta apresentada.

#### **ATIVIDADE:**

Prezados participantes,

Ao longo dessas semanas de formação, tivemos a oportunidade de conhecer e relembrar algumas questões básicas relacionadas à Educação Especial, bem como refletir sobre a prática docente na inclusão de alunos com deficiência, o que nos possibilitou a elaboração de ações de formação continuada para professores em Educação Especial.

Neste último roteiro de aprendizagem, propomos que seja realizado um texto que trate sobre a experiência vivenciada por vocês ao longo da nossa formação, abordando os seguintes pontos:

- 1) Quais os principais conhecimentos adquiridos ao longo da experiência?
- 2) De que maneira a vivência desta proposta de formação influenciará sua atuação profissional?
- 3) Quais os aspectos positivos e negativos da experiência formativa vivenciada?

## **DIRECIONADOR 05**

### **PLANO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

#### **DESCRIÇÃO GERAL:**

Prezados participantes, este é o nosso último direcionador e será utilizado como mais um instrumento de auxílio à compreensão do tema trabalhado no roteiro, além de colaborar para a elaboração de ações de formação continuada em Educação Especial, voltada para os professores do IFAC.

#### **ATIVIDADE DO PARTICIPANTE:**

Revisar as ações elaboradas nos direcionadores anteriores e organizar o plano de ação de Formação Continuada de Professores em Educação Especial.

#### **DIRECIONAMENTO:**

Ao longo do nosso curso foram propostas a elaboração de quatro ações que abordassem diferentes temas da Educação Especial, com foco na formação de professores.

Neste último direcionador, nosso objetivo é organizar as ações elaboradas de maneira a formar um plano de ação de formação continuada de professores em Educação Especial (Apêndice 1). Este é um momento em que você pode revisar as ações anteriormente elaboradas, bem como ordená-las da maneira que achar mais relevante ou incluir novas ações.

Na elaboração do plano de ação solicitado neste direcionador, é necessário que mantenha o foco na realidade de seu campus e na possibilidade de realização das ações propostas, uma vez que com o plano de ação finalizado, ele pode ser colocado em prática em um momento futuro.

**PLANO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL<sup>20</sup>**  
**CAMPUS (informar o nome do seu campus)**

Objetivo Geral: Descrever o que se espera deste plano de ação de uma maneira geral
Justificativa da ação 2: Descrever quais os principais motivos que tornam a formação continuada de professores em Educação Especial necessária. (Escrever um texto em torno de 5 a 10 linhas).

DESENVOLVIMENTO						
Dir.	Objetivos Específicos	Ação a ser desenvolvida	Procedimentos para desenvolvimento da ação	Tempo de duração	Recursos necessários	Avaliação
1	Informar de 1 a 2 objetivos específicos da ação.	Descrever de maneira geral como a ação será realizada.	Detalhar a metodologia da ação, descrevendo todas as atividades que serão realizadas ao longo dela.	Informar a carga horária necessária para a ação proposta	Descrever quais as necessidades estruturais, materiais e de recursos humanos será necessária para a realização da atividade.	Informar como os participantes serão avaliados, durante ou ao término da ação proposta.
2	Informar de 1 a 2 objetivos específicos da ação.	Descrever de maneira geral como a ação será realizada.	Detalhar a metodologia da ação, descrevendo todas as atividades que serão realizadas ao longo dela.	Informar a carga horária necessária para a ação proposta	Descrever quais as necessidades estruturais, materiais e de recursos humanos será necessária para a realização da atividade.	Informar como os participantes serão avaliados, durante ou ao término da ação proposta.
3	Informar de 1 a 2 objetivos específicos da ação.	Descrever de maneira geral como a ação será realizada.	Detalhar a metodologia da ação, descrevendo todas as atividades que serão realizadas ao longo dela.	Informar a carga horária necessária para a ação proposta	Descrever quais as necessidades estruturais, materiais e de recursos humanos será necessária	Informar como os participantes serão avaliados, durante ou ao término da ação proposta.

<sup>20</sup> O plano de ação dos demais direcionadores seguiram este mesmo modelo.

					para a realização da atividade.	
4	Informar de 1 a 2 objetivos específicos da ação.	Descrever de maneira geral como a ação será realizada.	Detalhar a metodologia da ação, descrevendo todas as atividades que serão realizadas ao longo dela.	Informar a carga horária necessária para a ação proposta	Descrever quais as necessidades estruturais, materiais e de recursos humanos será necessária para a realização da atividade.	Informar como os participantes serão avaliados, durante ou ao término da ação proposta.

## APÊNDICE D - E-MAILS ENVIADOS AOS PARTICIPANTES NA FASE DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO

### 1) 1º Semana da implementação do Plano de Ação de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC.

Prezados Coordenadores,

Hoje daremos início a nossa proposta de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC, iniciativa, que além de ser de interesse da Coordenação de Ações Inclusivas, faz parte da pesquisa de mestrado do qual faço parte.

Envio anexo neste e-mail, quatro documentos, aos quais sugiro que a leitura seja iniciada pelo documento "Apresentação do Curso", em que estão presentes as informações necessárias para o andamento do nosso curso, além de instruções para o uso dos outros três documentos em anexo.

Em caso de dúvidas, enviem e-mail com seu questionamento, que responderei assim que possível.

Desejo a todos um ótimo curso!  
Abraços,

### 2) 2º Semana da implementação do Plano de Ação de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC.

Prezados participantes,

Nosso plano de ação de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC é dividido em 4 etapas. Hoje iniciaremos a Etapa 2, o qual abordaremos sobre as questões legais e políticas públicas relacionadas à Educação Especial.

Assim, os documentos da Etapa 2 enviados neste e-mail são:

**Doc. 1 - Roteiro de Aprendizagem 2** (Apresenta sugestões de textos e vídeos, bem como atividades que auxiliarão em sua aprendizagem)

**Doc. 2 - Direcionamento 2** (Propõe a elaboração de uma ação que colaborará para a construção de um plano de ação para a Formação Continuada de Professores em Educação Especial)

As atividades desta Etapa 2 devem ser enviadas para mim até o dia **08 de outubro**, uma vez que Etapa 3 será iniciada, com o envio dos documentos, no dia 09 de outubro.

Desejo a todos uma semana muito proveitosa e me deixo a disposição para o auxílio que for necessário.

Abraços!

### **3) 3ª Semana da implementação do Plano de Ação de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC.**

Prezados participantes,

Nosso Plano de Ação de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC é dividido em 4 etapas. Hoje iniciaremos a Etapa 3, o qual abordaremos sobre as características e saberes necessários ao professor que atua com alunos com deficiência.

Assim, os documentos da Etapa 3 enviados neste e-mail são:

**Doc. 1 - Roteiro de Aprendizagem 3** (Apresenta sugestões de textos e vídeos, bem como atividades que auxiliarão em sua aprendizagem)

**Doc. 2 - Direcionamento 3** (Propõe a elaboração de uma ação que colaborará para a construção de um plano de ação para a Formação Continuada de Professores em Educação Especial)

As atividades desta Etapa 3 devem ser enviadas para mim até o dia **15 de outubro**, uma vez que Etapa 4 será iniciada, com o envio dos documentos, no dia 16 de outubro.

Desejo a todos uma semana muito proveitosa e me deixo a disposição para o auxílio que for necessário.

Abraços!

### **4) 2ª Semana da implementação do Plano de Ação de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC.**

Prezados participantes,

Estamos chegando ao fim Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC, que é dividido em 4 etapas. Esta semana vamos abordar sobre as principais deficiências que são encontradas na sala de aula.

Assim, os documentos da Etapa 4 enviados neste e-mail são:

**Doc. 1 - Roteiro de Aprendizagem 4** (Apresenta sugestões de textos e vídeos, bem como atividades que auxiliarão em sua aprendizagem)

**Doc. 2 - Direcionamento 4** (Propõe a elaboração de uma ação que colaborará para a construção de um plano de ação para a Formação Continuada de Professores em Educação Especial)

As atividades desta Etapa 4 devem ser enviadas para mim até o dia **22 de outubro**, para iniciarmos o processo de avaliação do curso a partir do dia 23 de outubro.

Desejo a todos uma ótima semana e me deixo a disposição para o auxílio que for necessário.

Abraços!

#### **5) 2º Semana da implementação do Plano de Ação de Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC.**

Prezados participantes,

Estamos chegando ao fim Formação Continuada de Coordenadores do NAPNE do IFAC. Durante as últimas quatro semanas, entramos em contato com diferentes temas em relação à Educação Especial, que além de proporcionar uma formação aos coordenadores participantes, também possibilitou a construção de um plano de ação de formação continuada de professores em Educação Especial.

Nesta quinta e última semana nosso objetivo é a revisão das ações elaboradas nas semanas anteriores, bem como uma avaliação geral do curso.

Assim, envio neste e-mail os seguintes documentos:

**Doc. 1 - Roteiro de Aprendizagem 5** (Apresenta a ficha de autoavaliação da formação).

**Doc. 2 - Direcionamento 5** (Propõe a elaboração de uma ação que colaborará para a construção de um plano de ação para a Formação Continuada de Professores em Educação Especial).

As atividades desta semana devem ser enviadas até o dia 29 de outubro, para que possamos seguir com a confecção e envio do certificado de participação.

Ao longo da semana entrarei em contato com todos os participantes para que possamos conversar sobre a experiência do curso.

Desde já agradeço a participação de todos e desejo uma ótima semana.

Abraços!

**APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL COM OS COORDENADORES  
QUE NÃO PARTICIPARAM DA FASE DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE  
AÇÃO**

- 1) Você conseguiu acompanhar/ler as atividades propostas no plano de Ação de formação continuada de coordenadores do NAPNE?
- 2) Quais fatores dificultaram sua participação nas atividades propostas pelo Plano de Ação de formação continuada de coordenadores do NAPNE?
- 3) Os temas abordados são relevantes para a formação continuada dos coordenadores do NAPNE?
- 4) Os textos e atividades propostos na formação colaboram com seu trabalho como coordenador de NAPNE?
- 5) Quais outros temas deveriam ser incluídos na formação?
- 6) Você tem interesse em participar de outras formações como esta?

**APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO REALIZADA COM O  
COORDENADOR QUE VIVENCIOU TODAS AS ATIVIDADES DO CURSO**

- 1) De que maneira o curso colaborou para sua atuação como coordenador de NAPNE?
- 2) Sua participação no curso modificou sua identidade como coordenador.
- 3) O curso proporcionou temas e/ou conhecimentos novos relacionados à Educação Especial?
- 4) Os temas abordados possibilitaram um aprofundamento em relação aos conhecimentos necessários para a atuação do NAPNE? Explique.
- 5) Quais os aspectos positivos do curso? Quais os negativos?
- 6) Quais outros temas são importantes de serem abordados em uma formação continuada de coordenadores do NAPNE?
- 7) Você tem interesse em participar de outras formações como esta?

**APÊNDICE G – FICHA DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA COORDENADORES DO NAPNE**

FICHA DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES DO NAPNE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Avaliador<sup>21</sup>: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Cargo/Função: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na Educação Especial: \_\_\_\_\_

**Orientações:**

A avaliação do Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE está dividida em três partes:

- 1) Solicita uma avaliação discursiva de cada item apresentado no curso (o avaliador pode considerar cada item como ótimo, bom, regular ou insuficiente e apresentar sua justificativa);
- 2) propõe uma avaliação geral, através de questões objetivas;
- 3) solicita o parecer final, onde o avaliador tem a possibilidade de escrever uma síntese dos pontos que precisam ser revistos, bem como fazer sugestões sobre a proposta analisada.

**1. Avaliação específica do curso**

Item da Proposta	Avaliação
Apresentação	
Objetivos	
Metodologia da Formação	
1º Encontro	
2º Encontro	
3º Encontro	

<sup>21</sup> O nome do avaliador não será identificado no momento da análise da avaliação/parecer, e em nenhuma outra situação.

4º Encontro	
5º Encontro	
6º Encontro	
7º Encontro	
8º Encontro	
9º Encontro	
10º Encontro	
11º Encontro	
12º Encontro	
Apêndices	

2. Avaliação geral do curso de formação.

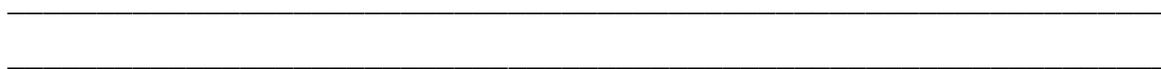
QUESTÕES	SIM	NÃO	EM PARTE
Os objetivos do curso são claros?			
O curso contribui para o conhecimento e atuação dos coordenadores do NAPNE?			
O curso atende às necessidades de formação dos coordenadores do NAPNE?			
O referencial teórico utilizado é adequado aos temas propostos?			
As atividades individuais colaboram com a aprendizagem do tema a qual estão relacionadas?			
A carga horária dos encontros é compatível com as atividades propostas para os mesmos?			
A metodologia da formação está adequada para a formação continuada de coordenadores do NAPNE?			
O curso de formação está bem estruturado?			
Você indicaria a realização deste curso na sua instituição de ensino?			

3. Apresente seu parecer sobre o curso, informando se recomenda que seja aprovado ou reprovado, bem como relatando suas impressões e sugestões em relação a formação apresentada.

---



---



## **APÊNDICE H - PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA**

### **Curso de Formação Continuada em Educação Especial para Coordenadores do NAPNE**

(Acompanha esta dissertação impressa separadamente e em mídia digital)

## ANEXO A

**PLANO DE AÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
PARTICIPANTE: ANDRÉ**

DESENVOLVIMENTO							
Dir.	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Ação a ser desenvolvida	Procedimentos para desenvolvimento da ação	Tempo de duração	Recursos necessários	Avaliação
1		Realizar quatro estudos de caso sobre ensino de pessoas com deficiência	Propor ações que tragam a discussão do modelo atual de escola inclusiva na rede pública de ensino. Para isso, faz-se necessário termos de cooperação da Secretaria Estadual e municipal de Educação para trocas de experiência oferecendo diversos tipos de apoio às escolas. Figura esta que atualmente alguns institutos federais não dispõem para acompanhar os casos de estudantes com deficiências.	Serão realizados encontros semanais abordando estudos de caso, sobre todos os tipos de deficiência para cada um contaremos com a participação dos profissionais que atuam nas salas de recurso estaduais para que os mesmos relatem suas atividades desenvolvidas diariamente com os mais diferentes tipos de deficiência. Levantar as dificuldades e barreiras encontradas e as potencialidades a serem encontradas.	1 mês com carga horária de 80 horas, sendo dividido 20 horas para cada tipo de deficiência.	Notebook, data show, papel, canetas, pinceis e sala de aula.	Os participantes deverão ter 75 por cento de participação, sendo estabelecido a nota 7 que será alcançada através da apresentação de seminário e uma prova com questões objetivas discursivas exigindo dos participantes a compreensão do que foi abordado durante cada encontro.
2		Levar o professor a refletir sobre a inclusão, a partir de relatos e filmes	Atender inicialmente três situações: professores que ainda não têm formação superior; professores já formados que lecionam mais não sabem lidar com	Realizar encontros com a presença de uma pessoa da comunidade que exerça uma liderança dentre as pessoas com deficiência para fazer um relato sobre o seu	120 horas para ser realizada ao longo do ano.		Os participantes deverão ter 75 por cento de participação.

			essas situações; e bachelaréis, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício da educação especial já que no decorrer de seu curso não possuem disciplinas pedagógicas.	cotidiano e como supera as barreiras físicas e atitudinais e realizar discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência. Utilizando o projeto desenvolvido no campus Xapuri cinema tela verde, exibir filmes sobre educação inclusiva e após o filme abrir o espaço para debates e análise reflexiva.			
3		Ensinar professores de matemática, química e biologia a confeccionar materiais manipuláveis.	Fazer com que através de produtos manipuláveis torne possível a construção de aulas diferenciada para matemática, química e biologia.	Realizar curso de confecção de materiais que atendam de forma visual, tátil e lúdica.	30 horas	EVA diferentes texturas, tesoura, isopor, cola, cartolina, canetas, barbante, fita gomada, pinceis, bolinhas de isopor.	a avaliação se dará de forma presencial e as avaliações serão praticas com a construção dos trabalhos que serão indicados no decorrer do curso.
4	Formação de docentes para trabalhar com alunos deficientes.	Realizar formação de docentes para trabalhar com alunos deficientes.	Realizar cursos sobre as principais deficiências.	Realizar cursos presenciais ou a distância, através da ferramenta AVA, sobre os seguintes temas: 1. Legislação da Educação Especial (40h) 2. Braille (120h). 3. Libras (60h) 4. Demais deficiências (90h)	310 horas a ser divididas nas diversas ações	Computadores, grampeado, papel A4, cartolina, tesoura, data Show, pinceis, cola, barbante, quadro, notebook, câmera fotográfica.	75 por cento de participação nas aulas e entrega de atividades propostas