



SILAS DE ANDRADE FONSECA ZACARIAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE A
PARTIR DA CONCEPÇÃO DE DOCENTES DO EIXO TECNOLÓGICO DO
INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS**

CANOAS, 2022

SILAS DE ANDRADE FONSECA ZACARIAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE A
PARTIR DA CONCEPÇÃO DE DOCENTES DO EIXO TECNOLÓGICO DO
INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação – Minter Manaus.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- Z13f Zacarias, Silas de Andrade Fonseca.
Formação continuada para a educação inclusiva [manuscrito]: uma análise a partir da concepção de docentes do eixo tecnológico do Instituto Federal do Amazonas / Silas de Andrade Fonseca Zacarias – 2022.
142 f.; 30 cm.
- Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.
“Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva”.
1. Formação de professores. 2. Formação continuada. 3. Educação inclusiva. 4. Pessoa portadora de deficiência. 5. Educação profissional. 6. Educação tecnológica. I. Silva, Gilberto Ferreira da. II. Título.

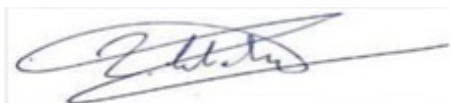
CDU: 376

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

SILAS DE ANDRADE FONSECA ZACARIAS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Minter Manaus.

BANCA EXAMINADORA



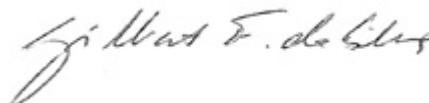
Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof. Dr. Clovis Trezzi
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof.ª Dr.ª Helena Venites Sardagna
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/RS



Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Universidade La Salle Canoas/RS, Orientador e
Presidente da Banca

Área de Concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 03 de março de 2022.

Na formação de professores e na educação em geral, devemos continuar lutando para nos aproximarmos mais de um mundo em que aquilo que queremos para os nossos filhos esteja ao alcance dos filhos de todos. (Kenneth Zeichner).

RESUMO

O presente trabalho traz como proposta, analisar os desafios, perspectivas e demandas de formação continuada dos docentes do eixo tecnológico, com vistas ao aperfeiçoamento de suas práticas em relação aos alunos com necessidades educacionais específicas, que ingressam nos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal do Amazonas, campus Manaus Zona Leste. Tratou-se de um estudo de caso de cunho descritivo e abordagem de natureza qualitativa e utilizou como método de produção de dados a aplicação de um questionário semiestruturado com 21 questões. A composição dos participantes da pesquisa foi feita de docentes das disciplinas do eixo tecnológico, que ministram apenas disciplinas técnicas, nos cursos técnicos de nível médio nas modalidades integrado e subsequente, e que possuíam formação inicial em nível de bacharelado e tecnólogo. Contou com um total de 36 respondentes de um universo de 68 docentes que obedeciam aos critérios de inclusão na amostragem. Aliou-se uma ampla revisão de literatura, tomando por base informações contidas no Banco de Teses da CAPES, tendo por objetivo mapear e conhecer como se encontram as discussões neste campo de investigação. O processo investigativo foi fundamentado na Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011), os dados foram organizados e categorizados e os resultados apresentados, foram discutidos e alicerçados nas proposições presentes nas obras da pesquisadora Marcia Denise Pletsch. A partir dos tensionamentos gerados e evidenciados no transcurso da pesquisa, podemos inferir que as demandas de formação continuada são das mais diversas e complexas, e vão além do campo epistemológico e prático, necessitando de uma formação continuada que desmistifique todos os preconceitos já enraizados culturalmente no docente. Foi possível verificar que muito foi feito em relação aos aspectos arquitetônicos institucionais voltados para a acessibilidades das Pessoas com deficiência (PcDs) mas que as políticas de formação de professores para o atendimento a esse público ainda andam em passos lentos no âmbito da educação profissional e tecnológica. Sendo assim, apesar de todas as dificuldades e demandas apontadas pelos docentes, interferindo diretamente na sua práxis em relação aos alunos com necessidades educacionais específicas, os docentes são otimistas em relação a presença cada vez maior desse público e apresentam perspectivas positivas em relação aos alunos com necessidades educacionais específicas nessa modalidade de ensino, destacando o protagonismo dos alunos na realização das atividades propostas, sendo fundamentais em seu percurso e êxito acadêmico.

Palavras-chave: Formação de professores; Formação Continuada; Educação Inclusiva; Pessoa com Deficiência; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

The current paper had as proposal, identify the education demands in addition to the teachers training of technological axes, considering their development related to the students with disabilities who enter the integrated high school and subsequent to technologic course of the Instituto Federal do Amazonas, Manaus campus East Zone. It was a descriptive case study and qualitative approach establish as a production method and an application of a semi-structured questionnaire with 21 questions. The sample was composed by the technological axes teachers, that teach technical subjects en technical courses at medium level in full modalities and subsequently and that obtains bachelor and technological level. A total of 36 respondents included in a 68 teachers that followed the criterion for inclusion sampling. It joined a state of art study having by information based in the Banco de Teses da CAPES, with the objective of mapping and knowing the arguments in this investigative field. The investigative process has based on content analysis by Bardin (2011), the data have been organized and categorized and the presented results has discussed from the present proposition on the “work” of the researcher Márcia Denise Pletsch. From the generated and evidenced during de research, we can infer that the demands on continuing education are the most diverse, they go far the practical and epistemological fields, in need of continuous training, and that demystifies all the prejudices already culturally rooted in the teachers. It was possible to verify that a lot was done related to the institutional architectural aspects aimed at accessibility from people with disabilities (PcDs) but that teacher training policies to serve this kind of specific public (people) are still so slow down concerning technological and professional education. Therefore, despite of all difficults and demands pointed out the teachers, directly interfering with their practice related to the students with specific educational necessities, who actually suffer from the lack of training is in fact the student target audience of special education.

Keywords: Teacher training; Continuing Education; Inclusive Education; Person with Disabilities; Professional and Technological Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Classificação das pesquisas de acordo com a divisão da temática.....	21
Figura 1– Distribuição Geográfica das Pesquisas que compõem o Referencial Teórico..	35
Figura 2 – Distribuição geográfica dos campi do IFAM.....	71
Figura 3 – Entrada principal do Campus Manaus Zona Leste do IFAM.....	72
Quadro 2 – Caracterização dos cursos técnicos de nível médio ofertados pelo IFAM/CMZL.....	73
Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	75
Gráfico 1 – Docentes do IFAM/CMZL.....	81
Gráfico 2 – Relação de Universo X Amostra da pesquisa.....	82
Gráfico 3 – Relação dos cursos de formação inicial (graduação) dos respondentes.....	83
Gráfico 4 – Titulação atual dos docentes do eixo tecnológico do IFAM/CMZL.....	85
Gráfico 6 – Oferta de formação continuada para docentes do eixo tecnológico sem formação pedagógica no IFAM/CMZL.....	91
Quadro 4 – Respostas apresentadas no bloco de questões sobre formação continuada e educação inclusiva.....	95
Quadro 5 – Relação de número de alunos com deficiência que ingressaram na Instituição entre 2017 e 2021.....	106
Quadro 6 – respostas apresentadas sobre experiências com alunos com NEEs.....	108
Gráfico 7 – Quantidade de respostas sobre as principais dificuldades nas atividades específicas das disciplinas técnicas com alunos com NEEs.....	111
Quadro 7 – Respostas dos docentes sobre perspectiva e a presença de alunos com NEEs no EPT.....	115
Quadro 8 – Estruturação do Programa de Formação Continuada.....	126

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEES	Alunos com Necessidades Educacionais Específicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMZL	Campus Manaus Zona Leste
DE	Diretor de Ensino
DG	Diretor Geral
DIREN	Direção de Ensino e Pesquisa
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas
NEEs	Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PFC	Programa de Formação Continuada
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Amazonas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	15
2 REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1 Marcos regulatórios sobre a educação inclusiva e a pessoa com deficiência	21
3.2 Educação inclusiva no âmbito dos Institutos Federais	33
3.3 Formação inicial e continuada de docentes para a educação inclusiva nos Institutos Federais	47
4 METODOLOGIA	66
4.1 Concepções teórico-metodológicas da pesquisa	68
4.2 Estratégia para produção de dados	68
4.3 Lócus da pesquisa	70
4.4 Participantes da pesquisa.....	73
4.5 Estratégia de Análise de Dados	76
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	78
5.1 Primeira imersão no ambiente	78
5.2 Análise dos resultados dos docentes.....	80
5.2.1 <i>Compreendendo os sujeitos da pesquisa: Dados gerais</i>	82
5.2.2 <i>Formação continuada no IFAM Campus Manaus Zona Leste</i>	89
5.2.3 <i>Formação Continuada e educação inclusiva no IFAM/CMZL</i>	94
5.2.4 <i>Alunos com NEEs e a prática docente</i>	105
6 FORMAÇÃO CONTINUADA: SUGESTÃO DE FORMAÇÃO PARA OS DESAFIOS ATUAIS	121
6.1 Formação ou informação: o que tem sido feito?.....	121
6.2 Formação continuada: Estratégias para implantação	123
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	132
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	139
ANEXO B – Questionário aplicado aos docentes do Eixo Tecnológico do IFAM/CMZL	140

APRESENTAÇÃO

A carreira docente é multifacetada e apresenta inúmeras características, para que o profissional sintam-se realmente seguro e apto para atuar de forma efetiva, se faz necessário vivenciar cada uma dessas experiências. Atualmente uma modalidade de ensino que se faz ascendente em todos os níveis é a educação inclusiva.

Durante minha trajetória acadêmica e profissional como professor de educação física, tive a possibilidade de vivenciar diversas experiências no campo da educação inclusiva, tanto no âmbito da teoria quanto da prática. Os primeiros contatos ocorreram na disciplina de educação física adaptada, onde tive a oportunidade de vivenciar as atividades físicas com uma pessoa com deficiência. Além disso, tive a oportunidade de desenvolver atividades de estágio da disciplina e realizar uma imersão, ainda maior na educação especial inclusiva.

Percebi então o quão difícil é para o profissional que já trabalha com um número excessivo de alunos em suas turmas, adaptar atividades para viabilizar a participação e a inclusão de um aluno com deficiência. Assim, percebi o quanto era desafiadora essa tarefa e também, por conta dessa dificuldade, o quanto a temática era negligenciada e de pouco interesse dos futuros professores.

Compreendendo aquilo como uma possibilidade real na carreira docente, já que queria me tornar professor, passei a me dedicar ao tema, participando de cursos, congressos, seminários, etc., para aprofundar-me nas questões relacionadas a educação especial inclusiva, principalmente com foco na disciplina de educação física.

E, de fato, todo o investimento feito em aperfeiçoamentos na área da educação inclusiva teve um retorno imediato. Passei no meu primeiro concurso para a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC), antes mesmo de me formar e, com apenas um mês de formado, nas minhas primeiras turmas, me deparei com um aluno com deficiência (cadeirante). Apesar do primeiro impacto, fiquei tranquilo, pois tinha conhecimento de algumas estratégias pedagógicas que me auxiliaram naquela intervenção.

Atuar com pessoas com deficiência sobre a perspectiva da educação especial inclusiva sempre foi uma tarefa desafiadora, principalmente se tratando de uma disciplina cujo aprendizado e o desenvolvimento se dão a partir das práticas corporais e do movimento. Ou seja, o desenvolvimento e a aprendizagem só irão ocorrer se houver interação do sujeito nas atividades realizadas e não existe possibilidade de uma inclusão parcial.

Durante toda minha carreira docente, que atualmente completa 10 anos, os alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas (NEEs) sempre estiveram presentes em pelo menos uma das turmas, nas quais atuei como professor de educação física. Essa demanda apresentada ano após ano despertou em mim uma atenção especial para com esse público e, apesar de a escola não ofertar, sempre estava participando de congressos e seminários relacionados a temática e procurando aplicar os conhecimentos na prática.

Essa relação com os alunos público-alvo da educação especial me fez compreender o quanto o trabalho de inclusão realizado com eles era necessário e me fez sentir responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem de todos aqueles alunos com os quais tive oportunidade de interagir enquanto docente. Hoje certamente posso dizer que, além de desafiadoras, as experiências foram motivadoras e compensadoras.

Mesmo com apenas três anos de experiência na docência, conseguia desenvolver minhas atividades de forma satisfatória e atender todos os meus alunos, inclusive os que tinham alguma limitação motora (PcD). Isso se deu pelo fato de sempre participar de formações na área, mas tudo por iniciativa própria, mesmo assim, sempre questioneei a direção da instituição, da necessidade de uma formação continuada nessa temática, pois percebia a demanda dos outros professores. Infelizmente, até minha saída, não se concretizou.

Quando ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, me deparei com uma nova situação, profissionais de diversas áreas que nunca tiveram nenhuma experiência com a docência, principalmente na educação básica. Então eu pensei, “espero que não tenha nenhum aluno PcD na turma deles ou provavelmente terão problemas”.

Entretanto, assim que iniciamos o ano letivo, pude observar a presença desses alunos na instituição e nesse sentido, fiquei bastante surpreso por tal fato não ter sido mencionado na reunião pedagógica. Foi notória a surpresa e até uma inquietação de muitos professores por conta da situação que se apresentava.

Ao identificar essa situação, tentava observar o desenvolvimento das atividades com esses alunos, principalmente nas disciplinas técnicas, pois os alunos necessitam de carga horária prática, e pude notar o quanto era desafiador para o professor encontrar uma estratégia para integrar aquele aluno com deficiência nas práticas da turma.

Além disso, era muito comum a presença desse tema nas reuniões gerais e de curso, sempre havia muita dificuldade em traçar estratégias didático-metodológicas para integrar

esses alunos nas atividades da turma e quase sempre, essas demandas partiam dos professores do eixo tecnológico.

Em cada reunião pedagógica realizada, era notória a inquietação por parte desses docentes, em relação a questões pedagógicas e o discurso: “não recebi formação para dar aula para alunos deficientes”. Por diversas vezes, presenciei alunos com necessidades educacionais especiais impossibilitados de participarem das atividades do curso (principalmente as visitas técnicas e aulas práticas), pelo fato dos planejamentos e estratégias de ação não considerarem as condições específicas desses alunos, e isso, certamente contribuía de forma negativa na sua formação.

As experiências vividas durante o período em que atuei como docente do Instituto Federal do Amazonas, fez-me compreender a dimensão da necessidade de uma formação continuada para os docentes, principalmente os que atuam no eixo tecnológico, pois esses profissionais ingressam na instituição com uma demanda de formação pedagógica que compromete o desenvolvimento de estratégias didático-metodológicas, em relação aos alunos público-alvo da educação inclusiva.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, observei que tinha uma das linhas de pesquisa que tratava de formação docente e decidi levar esse tema como problema de pesquisa para o mestrado. Aprofundei-me nas questões relacionadas a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a educação inclusiva no âmbito dos Institutos Federais (IFs).

Com base em da observação inicial de que muitos profissionais que ingressavam nos IFs para atuarem como professor não tinham formação docente, decidi que minha pesquisa seria voltada para as demandas de formação continuada dos docentes do eixo tecnológico com vistas ao desenvolvimento das atividades com alunos com necessidades educacionais específicas.

O ingresso de profissionais sem formação docente e/ou formação pedagógica para exercer a função de professor nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, trouxe a necessidade de uma reflexão sobre a formação inicial e a necessidade da oferta de formação contínua voltada, tanto para os aspectos pedagógicos gerais, quando para as questões mais específicas da educação inclusiva.

Para que haja, de fato, uma educação inclusiva voltada para o respeito a diversidade e atendendo os aspectos relacionados as necessidades educacionais específicas, é necessário

proporcionar ao professor uma formação que possibilite uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e que lhe ofereça competência para traçar estratégias didático-metodológicas que favoreça a aprendizagem do aluno, respeitando suas necessidades específicas e tornando efetivo o processo de inclusão, caso contrário, o que haverá é apenas uma inserção.

Partindo desse pressuposto, Noronha (2017, p. 21), afirma que:

A esses professores, não se pode olvidar da imensa responsabilidade que os mesmos possuem nas demandas desse segmento. Há que se considerar que todo o processo de ensino desse alunado perpassa por saberes que tais professores possuem e/ou constroem durante a sua trajetória e/ou nos processos formativos contínuos e que, indiscutivelmente, serão necessários nas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Saberes esses que ao contato com um aluno com necessidades educacionais específicas se modelarão ou se transformarão por completo.

É nesse sentido que destaco o interesse por essa pesquisa, bem como sua importância, uma vez que, através das análises e reflexões realizadas compreendemos como ocorre o processo de inclusão no ensino profissionalizante e quais os desafios, perspectivas e demandas formativas dos professores do eixo tecnológico no contexto da educação especial inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais e políticas pelas quais as sociedades têm passado nos últimos anos, possibilitou a adoção de novas ações com as pessoas com deficiência (PcDs). As políticas que antes tinham características filantrópicas e atuavam no sentido de reparo da exclusão sofrida por essas pessoas, que eram consideradas como um fardo para a sociedade, agora passam a ser percebidas como protagonistas de suas transformações sociais e econômicas.

Nesse sentido, as políticas educacionais passaram a adquirir características inclusivas e possibilitar o ingresso desse público-alvo em todos os níveis de escolarização, incluindo a Educação Profissional e Tecnológica (COSTA, 2018).

Com isso, Alba (2016, p. 13) comenta que “nas últimas décadas, ampliou-se consideravelmente o quadro de vagas, aumentando o número de alunos matriculados e, conseqüentemente, a diversidade de estudantes no interior desses espaços educacionais”.

Segundo o censo da educação básica o INEP, (2019), o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015 e a maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio e na educação profissional concomitante ou subsequente, com inclusão superior a 99%.

Essa presença cada vez maior de alunos público-alvo da educação especial fez com que a temática da educação especial inclusiva, torna-se uma temática amplamente debatida nos espaços formativos educacionais, sob o ponto de vista político, social e educacional. Discussões foram e são geradas constantemente acerca de propostas pedagógicas que viabilizem não só o ingresso, mas a permanência e o êxito dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular.

E, no momento que observamos o aumento dos índices de ingresso de alunos público-alvo da educação especial em escolas de ensino regular, é imperativo que ocorram maiores debates e reflexões no que tange a formação docente para atuação no Ensino Profissional e Tecnológico (EPT). Todas essas reflexões levam, de acordo com Noronha (2017, p.21) “aos avanços nas pesquisas e a um maior aporte de conhecimentos que são compartilhados e vivenciados e tendem a corroborar para a própria inclusão à medida que desmistificam preconceitos arcaicos e introduzem novas formas de pensamentos”.

Refletir sobre a formação de professores para uma proposta de educação especial inclusiva no ensino profissional e tecnológico, principalmente nos cursos técnicos na modalidade integrado ao ensino médio, requer uma atenção maior. Visto que, nessa modalidade de ensino, além das disciplinas de base comum curricular, os alunos possuem uma infinidade de disciplinas técnicas, com práticas, aulas de campo, visitas técnicas, estágios e etc., que torna a proposta da inclusão do público-alvo da educação especial muito mais desafiador, isto pelo fato de que, a maioria dos docentes dessas disciplinas técnicas, não passaram por um curso de formação de professores, formação pedagógica ou formação continuada.

Diversos estudos têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial e premente para a promoção eficaz da inclusão de alunos público-alvo da educação especial em rede regular de ensino (CORTES, 2014; NORONHA, 2017; SOUZA, 2019).

Apesar de alguns cursos de licenciatura ofertarem em seus currículos disciplinas voltadas para a educação inclusiva, sabemos que é incipiente o conhecimento adquirido durante a formação inicial dos professores, muitas vezes, limitadas apenas aos aspectos teóricos da inclusão, sem possibilidade de vivenciar experiências nesse contexto (JESUS, 2017). Fato que gera desconforto e insegurança a alguns professores quando se deparam com alunos público-alvo da educação especial em suas turmas regulares. (CORTES, 2014)

A realidade evidenciada por algumas pesquisas em âmbito nacional mostrou que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais (ALBA, 2016; BARROS, 2016; NORONHA, 2017; SOUZA, 2019). Num primeiro momento, são comuns sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência em sala de aula regular, podendo afastar o professor daquilo que não conhece e lhe suscitar estranheza (BARROS, 2016; SOUZA, 2019). Em outras palavras, muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno.

Sabendo que, mesmo passando por um curso de formação para professores, cursando algumas disciplinas relacionadas a educação inclusiva e tendo vivenciado experiências com alunos da educação especial, é desafiador esse campo de atuação para a grande maioria dos docentes. Quais seriam os desafios dessa intervenção para professores que não tiveram

formação para a docência e que não vivenciaram as experiências pedagógicas que poderiam servir de suporte para a atuação com alunos público-alvo da educação especial?

Esse é o cenário encontrado nos Institutos Federais (IFs), que oferecem, dentre outras, formação profissional de nível técnico, e onde docentes das disciplinas técnicas, em sua grande maioria, são oriundos de formação técnica (bacharéis e tecnólogos), tendo sua formação inicial e continuada voltada para o aprimoramento técnico, mesmo exercendo uma atividade docente. São profissionais formados em administração, engenharia, contabilidade, informática etc., que geralmente, não tiveram nenhuma experiência anterior com ensino e principalmente com alunos público-alvo da educação especial (SOUZA,2019).

Através da identificação dessa problemática relacionada a formação dos docentes do eixo tecnológico dos Institutos Federais, a presente pesquisa teve como proposta analisar os desafios, perspectivas e demandas de formação continuada dos docentes das disciplinas de eixo tecnológico que atuam no ensino médio integrado ao técnico no Instituto Federal do Amazonas, campus Manaus zona leste com vistas a atuação do público-alvo da educação especial.

Para isso, propõe-se uma observação curricular acerca de formação acadêmica (inicial e continuada) dos docentes pesquisados objetivando identificar participação em programas e cursos de formação relacionados a educação especial. Além disso, procuramos identificar aspectos relacionados a práxis docente no âmbito da educação especial na EPT e compreender quais estratégias metodológicas foram utilizadas e quais os resultados obtidos nessa intervenção com alunos público-alvo da educação especial.

A partir da análise da concepção de docentes e, compreendendo as suas demandas, indicar uma proposta de formação continuada que esteja alinhada com as necessidades apresentadas pelos docentes do eixo tecnológico.

Alicerçado nos objetivos propostos, este estudo se apresenta em seis capítulos, onde apresentamos a pesquisa, com problema e objetivos, o referencial teórico utilizado como base para a realização da pesquisa, o percurso metodológico, a análise dos dados e discussão dos resultados e considerações finais.

O segundo capítulo apresenta, na sua primeira parte, o percurso temporal da legislação acerca das pessoas com deficiência e a evolução das políticas de inclusão até a criação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Na segunda seção, apresentamos a educação inclusiva no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Nessa seção, apresentamos as informações encontradas nas 39 pesquisas, entre teses e dissertações, que balizaram esta dissertação como referência. As pesquisas trouxeram a visão geral da educação inclusiva no âmbito dos IFs de todas as regiões do país e dá um panorama sobre como vem sendo tratada essa temática na EPT.

A terceira seção traz os aspectos relacionados a formação inicial e continuada dos docentes que atuam nos IFs com vistas a atuação na educação inclusiva. Nessa seção apresentamos as discussões acerca do ingresso de profissionais como professor sem a formação docente, os aspectos relacionados aos docentes do eixo tecnológico e as questões voltadas para a necessidade de formação continuada, tanto para os aspectos pedagógicos gerais, quanto para as especificidades da educação inclusiva.

No terceiro capítulo são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa nas seguintes seções: contexto da pesquisa, sujeitos do estudo, instrumentos para a obtenção de dados e estratégia para análise de dados obtidos.

No quarto capítulo apresentamos a análise e discussão dos resultados alcançados com a aplicação do instrumento junto aos sujeitos da pesquisa. Tal capítulo possui duas seções nas quais abordamos a análise da imersão inicial do ambiente e a análise dos resultados quanto aos docentes.

Alicerçado nas análises e discussões realizadas, apresentamos uma proposta de formação continuada com vistas ao aperfeiçoamento das práticas em relação aos alunos com necessidades educacionais específicas dos docentes dos eixos tecnológicos que atuam na formação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, campus Manaus Zona Leste. E, por fim, chegamos as considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi realizada e embasada em consultas ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O levantamento foi realizado entre os meses de março e dezembro de 2020. E as pesquisas selecionadas datam de 2008 até o ano de 2020.

Para a realização das buscas na plataforma, foram utilizados os descritores, a) formação de professores; b) formação continuada; c) formação pedagógica; d) educação especial inclusiva; e) pessoa com deficiência; f) Instituto Federal; g) Ensino Profissional e Tecnológico e h) educação básica técnica e tecnológica. Após leitura dos títulos das dissertações e teses encontradas (517) e, procurando fazer um levantamento mais criterioso das publicações que de fato estariam relacionadas a temática da pesquisa, foram selecionadas 174 publicações, das quais foram 41 teses e 133 dissertações.

Após essa etapa, utilizou-se um corte temporal como segundo critério de seleção das publicações. Optou-se pela seleção dos trabalhos produzidos a partir de 2008, pois considerou-se a data de implantação do Instituto Federal do Amazonas (Decreto Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), até a presente data de realização dessa pesquisa.

Como terceiro critério na seleção do referencial teórico, foi a realização da leitura superficial (resumo e palavras-chave) das produções identificadas e a comparação com a temática da pesquisa proposta. Nessa fase, optou-se pela seleção das pesquisas que estavam voltadas a formação de professores da educação básica, técnica e tecnológica, priorizando as pesquisas relacionadas aos professores das disciplinas técnicas e o atendimento de alunos público-alvo da educação especial na proposta inclusiva nos Institutos Federais (IFs).

Como os Institutos Federais são instituições de ensino que atendem diversas áreas de formação, buscamos selecionar as publicações que se alinhavam a proposta dessa pesquisa. Sendo assim, priorizamos as pesquisas voltadas aos docentes que atuam no ensino médio integrado ao técnico, por representar a maior demanda dos Institutos Federais, e por isso, possui um maior número de alunos matriculados nesse nível de formação. Após a aplicação de todos os critérios, foram selecionadas 37 publicações que mais se relacionavam com a proposta da pesquisa.

Apesar de algumas publicações não terem suas temáticas voltadas exclusivamente para a formação dos docentes do eixo tecnológico e as questões voltadas a formação pedagógica

para a atuação com os alunos público-alvo da educação especial inclusiva, concentramos nossas atenções para o tratamento dos dados às ações pedagógicas para o atendimento do público da Educação Especial no ensino médio integrado na rede federal. Evidenciaremos algumas das análises que foram de grande valia para pensarmos sobre as questões relacionadas ao que se propõe a pesquisa.

Considerando a ordem cronológica das publicações, as 5 teses e 32 dissertações estão organizadas assim: Mota (2008), Damasceno (2010), Bez (2011), Guerreiro (2011) Santos (2011), Breitenbach (2012), Bortolini (2012), Coimbra (2012), Margon (2012), Pimenta (2012), Honnef (2013), Nozi (2013), Vieira (2013), Carvalho (2014), Cortes (2014), Brandt (2014), Alba (2016), Almeida (2016), Araujo (2016), Barros (2016), Maldaner (2016), Oliveira (2016), Rocha (2016), Santos (2016), Souza (2016), Welker (2016), Jesus (2017), Macalli (2017), Mendes (2017), Medeiros (2017), Noronha (2017), Queiroz (2017), Shimite (2017), Silva (2017), Costa (2018), Souza (2019) e Rodrigues (2020).

Na análise preliminar dos documentos, foi possível, desde nossos interesses de pesquisa, centrar nosso foco em três grandes temáticas. A opção por trabalhar a revisão de literatura aliada à busca por compreender alguns conceitos que fundamentaram a construção da pesquisa, com o estado da arte de como os pesquisadores têm abordado este tema, assim como verificar os avanços na pesquisa, permitem que se faça um movimento unificado de leitura e análise destas produções. Por outro lado, ao fazer esta opção, também para além dos estudos (autores/pesquisadores) acessados pela revisão de literatura, inclui-se outros autores que contribuem em tornar clara a reflexão que aqui se propõe.

Os três grandes temas que foi organizada a discussão contemplam:

- Marcos regulatórios sobre a Educação inclusiva e a pessoa com deficiência;
- Educação inclusiva no âmbito dos Institutos Federais;
- Formação inicial e continuada de docentes para a educação inclusiva nos Institutos Federais.

Em relação as temáticas centrais de cada pesquisa, elas estão separadas de acordo com a tabela a seguir. Apesar da legislação sobre a educação especial inclusiva está disposta em documentos reguladores como, leis, decretos, portarias etc., alguns dos autores tecem seus comentários acerca da sua real aplicação. Por isso, alguns autores que destacam as questões legais com maior ênfase, estão classificados na temática de “Marcos Regulatórios”, mas os

mesmos autores, também trabalham dentro das outras duas temáticas de discussão da pesquisa e suas contribuições poderão ser encontradas em ambos os tópicos.

Quadro 1 – Classificação das pesquisas de acordo com a divisão da temática

Marcos regulatórios sobre a Educação inclusiva e a pessoa com deficiência	Educação inclusiva no âmbito dos Institutos Federais	Formação inicial e continuada de docentes para a educação inclusiva nos Institutos Federais
MACALLI (2017)*	ALBA, JACIRA DALL (2016)	ALMEIDA (2016)
NORONHA (2017)*	BARROS (2016)	ARAÚJO (2016)
ROCHA (2016)*	BEZ (2011)	BRANDT (2014)
SANTOS (2016)*	BREITENBACH (2012)	COSTA (2018)
SANTOS (2011)*	CARVALHO (2014)	HONNEF (2013)
GUERREIRO (2011)*	COIMBRA (2012)	JESUS (2017)
	CORTES (2014)	MALDANER (2016)
	DAMASCENO (2010)	MEDEIROS (2017)
	MARGON (2012)	NOZI (2013)
	MENDES (2017)	OLIVEIRA (2016)
	MOTA (2008)	QUEIROZ (2017)
	PIMENTA (2012)	RODRIGUES (2020)
	SHIMITE (2017)	SILVA (2017)
	WELKER (2016)	SOUZA (2016)
		SOUZA (2019)
		VIEIRA (2013)
		BORTOLINI (2012)

Obs.: *Autores que apresentam suas contribuições sobre a legislação da educação especial em suas publicações.

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.1 Marcos regulatórios sobre a educação inclusiva e a pessoa com deficiência

Para traçar o percurso das legislações relacionadas a inclusão, educação inclusiva e pessoas com deficiência, foi realizada uma análise dos documentos legais existentes e vigentes como, declarações, decretos, leis, portarias etc., nos âmbitos federal, estadual e municipal. Para compreender a evolução das legislações envolvendo as políticas educacionais, principalmente como vem se constituindo o atendimento às pessoas com

deficiência ou alunos com necessidades educacionais especiais a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, com o intuito de analisar a efetividade dessa política pública no que tange a formação de professores para o atendimento a esses alunos (BRASIL, 2008a).

Sabe-se que as barreiras para que a política de inclusão se torne vigente não somente nas Instituições Federais de Ensino, mas em todas as instituições educacionais, ainda encontra obstáculos para sua total implementação. Porém, o que foi conquistado até o presente momento em termos de legislação, conferências, debates e pesquisas têm possibilitado nos aprofundar mais e caminhar em busca da aproximação de uma escola ideal. (ALBA, 2016, p.60-61).

De acordo com Noronha (2017), os direitos das populações menos favorecidas e das minorias, fragmentos da população que historicamente encontram-se marginalizados pelo sistema educacional, fazem-se presentes nos debates e discussões voltadas a inclusão escolar. A busca por um ideal de igualdade e equidade a fim de garantir as mesmas condições para toda a população, tem se materializado em forma de leis, decretos, resoluções, portarias e normas. Entretanto, para Guerreiro (2011), existe um abismo entre o que versa os textos legais e o que tem acontecido efetivamente de concreto.

O Decreto Legislativo nº 186, de 2008, em que foi aprovado o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, traz em um dos trechos do seu Preâmbulo uma preocupação dos Estados envolvidos na Convenção de que, mesmo com todos os instrumentos e compromissos já firmados em diversos documentos nacionais e internacionais, “as pessoas com deficiência continuam a enfrentar barreiras contra sua participação como membros iguais da sociedade e violação de seus direitos humanos em todas as partes do mundo” (BRASIL, 2008b, p. 2).

O Decreto apresenta como propósito da Convenção “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2008b, p. 3).

Para Noronha (2017), o modelo inclusivo tem como marco inicial, os tratados internacionais firmados através de ações conjuntas de vários grupos sociais e órgãos representativos, em prol das pessoas com deficiência, consolidada com a Declaração de Jomtien; da Declaração de Salamanca; e da Convenção da Guatemala.

Nesse sentido, Fernandes (2011, p. 80) enfatiza que:

O movimento pela inclusão busca ampliar a ação da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem e seus desdobramentos, contemplando as necessidades educacionais especiais de todos os alunos, independentemente de suas singularidades. Assim, temas como gestão participativa da escola, formação inicial e continuada, diversidade e educação, necessidades educacionais especiais, entre outros, passam a integrar as agendas governamentais e a direcionar o debate acerca da inclusão.

Ainda que a realidade da educação inclusiva não esteja andando no mesmo sentido que os direitos adquiridos através da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), “foi o início de um processo de consolidação do que fora estabelecido em seus conteúdos, desponta no século XXI com um arcabouço jurídico robusto acerca dos direitos relacionados às pessoas com deficiência”. (NORONHA, 2017, p. 30).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) tem como finalidade a garantia da igualdade social a todo cidadão de modo a proteger seus direitos fundamentais contra quaisquer tipos de discriminação. O documento foi apresentado publicamente na primeira Assembleia Geral da ONU em 1946 e enviado à Comissão de Direitos Humanos para ser usado na elaboração da declaração internacional de direitos. (NORONHA, 2017).

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), em seu Art. 5º, que discorre sobre os direitos e garantias fundamentais, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Define em seu Art. 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No Art. 26, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino. Garante no Art. 208 que é dever do Estado a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

De acordo com Queiroz (2017), foi depois do marco regulatório da Constituição Federal, que o ensino passou a ser compreendido como um direito de todo cidadão, e precisava garantir para todas as pessoas que durante anos se encontraram a margem do processo e foram privados dos seus direitos, por apresentarem condições como, por exemplo, algum tipo de deficiência, condições igualitárias no sistema educacional. Podendo ser utilizada agora, providências judiciais para que a lei pudesse ser cumprida.

Referente a essas questões legais, Noronha ressalta que:

Esses artigos conjugados com orientações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), através de Notas Técnicas, ratificaram o direito à educação para todos e, principalmente, o direito das pessoas com deficiência de terem suas matrículas aceitas nas classes do ensino regular, cuja recusa dessas matrículas importa no acompanhamento direto com as devidas providências pelo Ministério Público Federal (MPF). (NORONHA, 2017. p. 22).

A Declaração de Salamanca, outro documento que apresenta diretrizes sobre as questões relacionadas a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, foi criada na Conferência Mundial sobre Educação Especial realizada na Espanha em 1994 pela UNESCO, foi apontada como inovadora sob diversos aspectos, entre eles, o fato dá uma amplitude maior ao conceito de necessidades educacionais especiais, já procurando retirar o rótulo de deficientes que até então caracterizava esse público e trazendo o princípio de que todas as crianças devem estudar juntas, independente das suas necessidades específicas (BRASIL, 1994).

No que tange a Lei 9.934 de 1996, intitulada Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996).

Resolução CNE/CEB-MEC nº 2, de 11 de setembro de 2001, define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinando que os sistemas de ensino devam matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2006), iniciado em 2003 e promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), o que se refere à formação de recursos humanos para atuação na escola regular inclusiva, propõe disseminar a política de inclusão nos municípios em todo país, além de apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais. Esse programa abrangeu 168 municípios-polo, em setembro de 2010, que estavam localizados em regiões estratégicas e serviam como multiplicadores aos municípios vizinhos. Esse programa realizou a formação de mais de 130 mil professores e gestores entre os anos de 2004 e 2009, além de elaborar e

distribuir materiais bibliográficos que serviriam de referencial para o desenvolvimento do programa.

Outro avanço significativo, foi a edição do Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação e propõe uma série de medidas necessárias à educação inclusiva no país, como: investimentos na formação continuada de professores para atuar na Educação Especial; implantação de salas de recursos multifuncionais; acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; ações para ampliar o acesso e a permanência das pessoas com necessidades especiais na educação superior; e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BRASIL, 2007).

Afim de contribuir com a implementação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 2007 e transformada em decreto legislativo em 2008, na contribuição para o exercício do direito dos PcDs, afirma que:

Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativas, técnicas e materiais pedagógicos, como apoio para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2008, p. 12).

No que está relacionado à Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, esta desponta enraizada nas lutas sociais com o intuito de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos sem distinção.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), da SEESP/MEC (BRASIL, 2008a), objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com diversas necessidades especiais e a oferta de atendimento educacional especializado e que se forme professores para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a inclusão.

Nesse sentido, tal política:

Trouxe novas concepções à atuação da educação especial, em nossos sistemas de ensino. De substitutiva do ensino comum para alunos com deficiência, a educação especial se volta atualmente à tarefa de complementar a formação dos alunos que

constituem seu público-alvo, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes conferem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência. Os objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva asseguram a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para: garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; formar professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais professores para a inclusão; prover a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, comunicações e informação; estimular a participação da família e da comunidade; promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais; oferecer o atendimento educacional especializado (AEE) a quem dele necessite (BRASIL, 2008a, p. 46).

Um ponto importante a ser evidenciado no processo de implantação do PNEEPEI, foi toda a modificação que precisou se fazer na estrutura educacional de estados e municípios. A necessidade de se fazer uma implantação imediata e talvez, mostrar isso para a sociedade e para os outros países, levou com que o Programa fosse realizado às pressas, não tendo condições de uma adequação das instituições de ensino, principalmente se tratando da formação dos professores para atuar com esse público-alvo.

De acordo com o texto do PNEEPEI/2008, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008).

Com isso, a Educação Especial deixa sua característica de substitutiva ao ensino regular e adquire caráter complementar, porque objetiva oferecer meios para garantir o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos da Educação Especial nas escolas regulares (MEC/SEESP, 2008).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a articulação com o Ensino Médio integrado ao técnico, ofertado nos Institutos Federais, é definida, em seu art. 30, como:

A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância. (CNE/CEB, 2010, p. 20).

Desse modo, é evidente observar que as exigências legais de que a EPT deve articular-se com a Educação Especial obriga as instituições ao estabelecimento de novas estratégias, para que a implantação dessa política seja efetivada. A partir dessa demanda, outros documentos legais e norteadores foram produzidos, mas é importante compreendermos o dinamismo do cotidiano escolar e que algumas situações presentes nesse ambiente não são elucidadas com clareza nos documentos legais, o que resulta, muitas vezes, em ajustes institucionais (ROCHA, 2016).

A partir desta compreensão, Noronha (2017, p. 33) destaca que:

Os professores que atuam no AEE deverão ser capacitados para esse segmento, contudo, todos os professores, ou seja, mesmo os que não atuam no AEE deverão possuir capacitação para atuarem com o público-alvo da Educação Especial, visto que o AEE apenas complementa e/ou suplementa a formação do aluno. Formação essa, que ocorrerá preferencialmente nas salas de ensino regular (ou comum).

A exemplo disso, podemos mencionar o que cita a pesquisadora Santos, que analisou a implementação dessa política nas escolas do estado do Amazonas e que afirma que:

As crianças com necessidades especiais que estavam matriculadas nas salas de recurso foram matriculadas nas salas de ensino comum e, no outro horário, passaram a estudar na Sala de Recurso Multifuncional. A maioria das salas especiais do município de Manaus foi gradualmente desativada, e aos professores e à família foi informado o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado na escola. Assim, com a maior parte das salas especiais desativadas nas escolas, os alunos especiais passaram a fazer parte do ensino comum, retornando à escola no contraturno para receber Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional. Vale ressaltar que não se destinou aos professores uma formação que contemplasse a nova perspectiva inclusiva proposta pelo Estado. A realidade vivenciada daqueles dias mostrou que os educadores do ensino comum receberam formação aligeirada. (SANTOS, 2011. p. 17-18).

Lei 13.005, de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação – PNE determinando que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na Educação Especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014).

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 27).

O PNE de 2014, destaca também a necessidade de aumentar a oferta de educação profissional técnica de nível médio para o público da Educação Especial como mecanismo para triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio desse público específico. (BRASIL, 2014).

Para Santos (2016, p. 6), as diretrizes apresentadas no PNE alavancaram as questões relacionadas a educação inclusiva, principalmente no EPT. Segundo a autora:

As diretrizes apresentadas no PNE reforçam e robustecem a política adotada pelo Brasil a favor de uma educação inclusiva em todos os níveis e modalidades do Ensino, visto que este documento norteia a política educacional firmada pelo país declarada nos dispositivos legais. Uma Educação Profissional Integrada que se propõe inclusiva deve ser construída sob o alicerce humanista em concordância com as diretrizes indicadas, mas para isso precisa acreditar em um projeto de educação progressista que tem o aluno como centro de suas ações. Isto posto, a Educação Profissional Integrada inclusiva se compõe apoiada numa concepção emancipatória do indivíduo.

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de julho de 2015. O conhecido Estatuto da Pessoa com Deficiência veio ampliar os direitos civis, trabalhistas, direito à educação, à previdência social, entre outros (BRASIL, 2015).

A LBI assegurou a oferta do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Estabeleceu a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio. Proíbe as escolas particulares de cobrarem valores adicionais por esses serviços (BRASIL, 2015).

Para compreendermos o conceito de pessoa com deficiência (PcD), apresentada nessa pesquisa, ora com essa terminologia, ora como aluno com necessidades educacionais específicas (ANEES), buscamos o que versa no Decreto Legislativo nº 186 de 2008, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de julho de 2015.

O texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o artigo 2º da LBI (Lei Brasileira de Inclusão) dizem que:

Considera-se pessoa com deficiência 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/LBI, 2015, p.1)

A LBI (BRASIL, 2015, p. 2) classifica como barreiras “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento de que limite ou impeça a participação social da pessoa [...]”.

Durante algum tempo, o que se compreendia como oferta de acessibilidade de pessoas com deficiência estava associada apenas as adaptações arquitetônicas dos espaços para que esse público pudesse acessá-lo de forma o mais independente possível.

Em relação aos espaços educacionais não foi diferente. Durante a vigência da LBI, foi e é possível observar os inúmeros investimentos que as instituições de ensino, públicas e privadas, realizaram em prol da acessibilidade para PcDs e sem dúvidas, podemos afirmar que as barreiras arquitetônicas foram, quase que em sua totalidade, retiradas, e o acesso a esses prédios está consideravelmente melhor, apesar de estar longe do ideal para esse público.

O que queremos de fato evidenciar, são as barreiras atitudinais colocadas ou negligenciadas pelos sujeitos que deveriam contribuir com o processo de inclusão. Sabemos que as barreiras atitudinais não ocorrem apenas em âmbito Institucional, elas são decorrentes de má gestão, de desinteresse dos governos em desenvolver as políticas públicas e, do descaso que a administração pública tem com as PcDs. Muito do que se tem como política de inclusão no Brasil, encontra-se apenas em forma de lei, e isso precisa sair do papel.

Sobre isso, a LBI em seu artigo 4º e inciso 1º, apresenta essas atitudes como discriminação a PcDs. Segundo O trecho da Lei:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL/LBI, 2015, p. 2).

O texto da LBI deixa claro que discriminar, não está relacionado apenas as ações discriminatórias, muito embora muitos pensem dessa forma. Omitir-se de dar assistência, de permitir o acesso, de viabilizar adaptações e ofertar meios para que o aluno com necessidades educacionais específicas tenha uma condição igual aos demais alunos e a possibilidade igual de êxito, também são consideradas atitudes discriminatórias.

A LBI no seu artigo 27 diz que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL/LBI, 2015, p. 7).

No mesmo capítulo da Lei, que versa sobre o direito à educação, A LBI coloca como obrigação do poder público implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender as características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL/LBI, 2015, p. 7).

Além disso, a LBI incube ao poder público a responsabilidade sobre adotar medidas, tanto individuais quanto coletivas, com vistas a maximizar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino. (BRASIL/LBI, 2015).

A Lei, trata as PcDs de maneira coletiva, as concebe como indivíduos com necessidades distintas. Portanto, orienta que o planejamento e a execução das ações sejam feitas observando e respeitando a individualidade e particularidade de cada pessoa. Traz a necessidade de estudos de caso em situações mais específicas e enfatiza a necessidade do atendimento educacional especializado e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas específicas.

Um dos pontos mais importantes de ser evidenciado na legislação por ter ligação direta com os objetos da pesquisa, está relacionado ao que se encontra disposto no artigo 28, parágrafo X, XI, XIII, XIV, XVI e XVII.

Esses trechos versam sobre as questões relacionadas a formação inicial e continuada de professores e a formação pedagógica específica para a atuação com PcDs. Dentre as questões estão: adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada; oferta de formação continuada e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; inclusão em conteúdos curriculares de cursos superior e de EPT de temas relacionados a pessoa com deficiência e oferta de profissionais de apoio escolar. (BRASIL/LBI, 2015).

Apesar do que se encontra determinado na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), observamos que o que foi feito está muito abaixo do que foi idealizado. Mesmo sendo uma Lei relativamente nova, com pouco mais de 5 anos de vigência, muito pouco do que consta em seus artigos, foi materializado. A verdade é que grande parte dos investimentos foram direcionados para as adaptações arquitetônicas, reduzindo consideravelmente essa barreira, e pouquíssimo foi feito em relação aos aspectos atitudinais.

Em se tratando dos direitos à educação especificamente, podemos observar claramente o que é afirmado acima. As instituições de ensino tiveram consideráveis investimentos em adaptações físicas, contudo, negligenciaram completamente os aspectos relacionados a formação dos agentes educacionais.

Atualmente, podemos afirmar que temos escolas preparadas do ponto de vista de acessibilidade arquitetônica, para receber pessoas com deficiência e que podem circular em seus espaços de forma autônoma. No entanto, as adaptações curriculares e pedagógicas não tiveram a mesma importância e investimento, temos escolas “preparadas” e profissionais despreparados para o desafio da inclusão.

A formação de professores para atuar com pessoas com deficiência não acompanhou a evolução das políticas públicas, nem tampouco a efetivação da LBI. Agora, em decorrência da política de cotas, temos um número cada vez maior de PcDs nos níveis mais altos de ensino e isso, reafirma a necessidade que temos em ter profissionais cada vez mais capacitados para realizar uma intervenção que verdadeiramente contribua para o sucesso acadêmico desse público-alvo da educação inclusiva.

O Instituto Federal de Educação do Amazonas – IFAM, a partir do ano de 2013, vem contemplando, em seus editais, vagas para pessoas com deficiência, conforme Decreto Federal nº 3.298/99 (BRASIL, 1999) e o Decreto 5.296/04 (BRASIL, 2004), que orienta e estabelece as normas sobre acessibilidade. A partir da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, que contam com apenas um processo seletivo por ano, a porcentagem de vagas destinadas a pessoas com deficiência não pode ser menor que 12% do total de vagas do edital.

Para Santos (2011), as políticas educacionais surgem para combater um problema de desigualdade global, pois de acordo com a autora:

O contexto global e globalizante em que nossa sociedade contemporânea vive caracteriza-se pela desigualdade, pelo domínio, pelo poder e pela exploração daqueles que o modelo neoliberalista insiste em manter excluídos. É nesse cenário de contradições que as orientações e diretrizes das políticas públicas de educação vêm sendo normatizadas e implementadas, o que nos leva a refletir sobre essa prática de implementação de inclusão nas escolas brasileiras. (SANTOS, 2011, p. 42).

É importante compreendermos a importância do surgimento e da evolução das políticas públicas educacionais pois, através da regulação é que elas adquirem condição de lei e apenas, a partir disso, as minorias que são beneficiadas pela lei, podem exigir que sejam cumpridas as determinações presentes nos documentos reguladores. Pois, ainda que todos os direitos estejam totalmente claros na legislação, ainda é necessária muita luta por parte dessa população para que o que já é de direito, seja a realidade de fato.

Devemos admitir que dispositivos legais com o objetivo de incluí-los nas instituições brasileiras de Ensino foram criados e estão sendo executados. Os efeitos dessas leis já podem ser notados a princípio, quando observamos o aumento expressivo no número de matrículas, pois nesse número, na Educação Especial por nível/modalidade de Ensino constatamos a existência de dados que comprovam uma transformação no cenário apresentado ao público-alvo da Educação Especial. O quantitativo desses alunos, matriculados nas classes comuns, em todos os níveis e modalidade de Ensino, cresceu nos últimos anos. Destacamos que na Educação Profissional, de 2007 a 2013, os números cresceram 20,8%, expressando mudanças na educação do país. (SANTOS, 2016, p.7)

Entretanto, Macalli (2017) analisa que as políticas de educação inclusiva têm apontado resultados esperançosos em integração ao ingresso educacional do aluno PAEE. Porém, a despeito do progresso no que diz respeito ao ingresso, é possível ainda, se deparar com instituições escolares que exibem problemas: carecem de perspectivas básicas para garantir esse ingresso, bem como, a permanência e o sucesso dos alunos matriculados em classes comuns.

Criar legislações que obrigam o Estado a garantir o direito de ingresso de pessoas público-alvo da educação especial no ensino regular e não garantir a permanência e a apropriação dos conteúdos acumulados pelos alunos no sistema de ensino, não resolve o problema da inclusão e, ainda resultará em mais uma forma de agravar uma situação de desigualdade que já em tão presente nesse público (MACALLI, 2017).

Para Rocha (2016, p. 70):

Ao considerar que a Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de modo transversal, é possível concluir que o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico ofertado nos Institutos Federais também é lugar onde essa modalidade pode ser desenvolvida. Diante disso, é preciso pensar como a Educação Especial pode ser desenvolvida no Ensino Médio Integrado ofertado nos IFs. (ROCHA, 2016, p.70).

Para finalizar, enfatizamos uma das observações realizadas no decorrer desse percurso realizado através dos principais marcos regulatórios sobre a educação especial e a pessoa com deficiência. Ao debruçarmo-nos sobre uma legislação que vem se modificando ao longo das últimas décadas, com o objetivo de trazer melhores condições de vida para as pessoas com deficiência, podemos observar que a sociedade vem procurando oferecer as PcDs melhores e maiores possibilidades em relação a questões sociais, econômicas e educacionais e que, esse reconhecimento social está presente nos documentos legais que governos e entidades vem apresentando em prol da valorização e do reconhecimento desse público.

É imperativo afirmar que muito já foi feito e que as pessoas com deficiência agora começam a sentirem-se como sujeitos pertencentes a uma sociedade, com os mesmos direitos dos demais cidadãos, pois perante a legislação, elas são.

A partir disso, devemos dar o próximo passo e fazer com que essas leis saiam do papel e passem a fazer parte da vida das PcDs. Precisamos fazer com que as mudanças ocorridas no âmbito legal tragam benefícios na prática, ou melhor que isso, que essas leis possam trazer mais sensibilidades para a sociedade e que a pessoa com deficiência não precise ter seus direitos adquiridos respeitados apenas por força de lei, mas pelo reconhecimento de toda a sociedade e que esse público, em um futuro bem próximo, deixem de ser reverenciados por essa sociedade como pessoas com alguma limitação, com deficiência e que essas sejam reconhecidas apenas como pessoas.

3.2 Educação inclusiva no âmbito dos Institutos Federais

Após a observação dos dispositivos legais que tornaram os direitos a educação as pessoas com deficiência (PcDs) e, conseqüentemente, tornou possível o ingresso de alunos com NEEs no ensino regular, inclusive no ensino profissionalizante, gozando de todos os direitos dos demais alunos, observou-se os reflexos das legislações, bem como sua aplicação no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Através da revisão de literatura realizada para compor esse referencial teórico, podemos observar e analisar como a educação inclusiva está sendo abordada nos IFs, em específico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Essas pesquisas analisaram os aspectos relacionados desde as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão de PcDs, e dentro dessa proposta, as questões voltadas para a acessibilidade, adaptações arquitetônicas, pedagógicas e oferta de formação continuada para os docentes que atuam na formação profissional voltada ao atendimento dos alunos com NEEs.

Dentro dessa perspectiva, esse capítulo apresenta alguns apontamentos acerca da educação inclusiva no âmbito dos IFs, procurando apresentar a partir das publicações encontradas, uma visão geral de como a educação inclusiva vem sendo tratada na EPT, trazendo como exemplo o contexto dos IFs. As informações apresentadas aqui, fazem parte de um estudo de revisão, onde foram identificadas 37 publicações entre teses e dissertações e que seguem a distribuição geográfica apresentada a seguir, buscando compreender como essa questão tem sido abordada em cada região.

Apresentamos o panorama da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica partindo dos apontamentos de docentes e demais profissionais da educação que enfrentam diariamente o desafio de proporcionar uma educação de qualidade para os alunos com NEEs.

Os pontos observados e evidenciados nas pesquisas partem de inquietações de profissionais da educação que, em algum momento de sua trajetória profissional, depararam-se com esse desafio e que buscaram através da pesquisa e dos conhecimentos adquiridos através dela, novas possibilidades de intervenção pedagógica que contribuíssem para o êxito desse público-alvo no âmbito da EPT.

Figura 1 – Distribuição Geográfica das Pesquisas que compõem o Referencial Teórico



Fonte: Adaptado pelo autor, com base em Prepara Enem (2022).

A carreira docente apresenta vários desafios, além da desvalorização profissional que desestimula muitos professores podemos evidenciar também as condições físicas das escolas, falta de materiais apropriados, superlotação das salas de aula, alunos com dificuldades de aprendizagem diversas e falta de apoio especializado.

Além disso, a partir do fortalecimento das políticas de inclusão levando ao crescimento do ingresso de alunos com NEEs em todos os níveis de ensino, um novo desafio se apresenta. A presença dos alunos com deficiência de forma significativa também no âmbito da EPT, demonstra o aumento dos espaços e modalidades de ensino ocupados por esse público.

A partir da Lei Brasileira de Inclusão, a presença de alunos com NEEs em turmas regulares na educação básica tem se tornado cada vez maior. Na EPT, mais especificamente nos cursos de nível médio na modalidade integrada, a presença desses alunos também já é

bem significativa, apesar de ainda caminhar a passos mais lentos em comparação aos outros níveis de ensino.

Como isso, é necessário que se faça diversas adaptações que vão desde as estruturas arquitetônicas, até as adaptações pedagógicas. Essa primeira viabilizaria o ingresso, mas apenas a segunda é responsável pela permanência e o êxito desse público-alvo, independentemente do nível de ensino.

Certamente, adaptações não são fáceis, principalmente quando elas nos mostram que o que sabemos, é insuficiente. Romper com os métodos de ensino tradicionais e, principalmente, compreender que o que se sabe sobre ensinar, ainda é muito irrisório diante de todos os atuais desafios que a docência nos apresenta é tão desafiador quando a própria presença dos alunos com NEEs, pois nos coloca em posição de aprendizes e, para muitos docentes e demais profissionais da educação, isso não é uma possibilidade.

De acordo com Barros (2016, p. 41) para que se proporcione uma

Educação inclusiva precisamos transgredir com a educação tradicional, e isto significa desbravar sem medo o caminho da educação especial na perspectiva inclusiva de forma dinâmica, buscando a readequação didática, avaliando a estrutura da educação básica e isto inclui também as escolas de ensino profissionalizante de forma prática nas ações, ou seja, sair do discurso e ir para prática. (BARROS, 2016, p. 41).

Esse desafio torna-se maior quando acontece no âmbito da EPT. Pois, nessa modalidade de ensino, além das disciplinas regulares, o aluno conta com uma série de disciplinas técnicas que são necessárias para sua formação profissional. Ou seja, além do desafio de ensinar dentro de sala de aula, o professor precisa enfrentar as dificuldades práticas de algumas disciplinas como: estágios, aulas de campo, visitas técnicas, etc.

Dentro dessa perspectiva de atender ao público-alvo da educação especial e possibilitar a oferta da formação profissional, Mendes (2017, p. 14) comenta que “a preocupação para com o atendimento das pessoas com NEEs nos IFs é recente e foi demandada pela chegada de pessoas com deficiência a essas instituições”.

No Instituto Federal do Amazonas, mais especificamente no *campus* onde se deu a pesquisa, os registros de ingressos de PcDs datam do ano de 2012, quando ocorreu o primeiro processo seletivo com cotas para pessoas com deficiência (ALBA, 2016).

Apesar dos registros apontarem essa data como dos primeiros ingressos de PcDs nos cursos técnicos dessa instituição, podemos certamente afirmar que houve ingressos anteriores

a esses de alunos desse público e que, por não passarem por registros ou terem essa opção na inscrição, acabaram concorrendo e ingressando nas vagas de ampla concorrência (ALBA, 2016; MENDES, 2017).

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) (COSTA, 2018, p. 21).

O aumento do número de PcDs ingressando na rede regular de ensino, através das possibilidades oferecidas pelas políticas públicas educacionais voltadas para esse público-alvo, gerou nas instituições uma necessidade de adaptação arquitetônica para que pudesse reduzir as barreiras que dificultariam o acesso desse público a esses espaços. Essas adaptações para a acessibilidade foram realizadas em todas as instituições de ensino, da educação básica a superior, de instituições públicas e privadas e possibilitou que pessoas com deficiência pudessem frequentar esses locais com mais autonomia e isso estimulou o acesso a níveis cada vez maiores de formação, um desses níveis foi o Ensino Profissional e Tecnológico.

Em 1999 foi realizado um levantamento estatístico pela Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial para a identificação das escolas que desenvolviam educação profissional para pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Tecnológica (MENDES, 2017).

O resultado desse levantamento foi a criação no ano 2000 de um Programa intitulado TECNEP, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Foram criados núcleos de atendimento ao público da educação especial na rede federal e, a partir da ampliação da rede em 2008, houve a necessidade de ampliar esses núcleos para todos os IFs

Apesar de mais de duas décadas do levantamento realizado e da criação do Programa TECNEP, ainda podemos observar que pouco se pesquisa em relação a educação especial inclusiva no âmbito do Ensino Profissional e Tecnológico. Podemos destacar que todas as publicações analisadas nesse referencial corroboram dessa mesma ideia e que, para ilustrar essa afirmativa, utilizamos da pesquisa mais recente coletada. Nesse sentido, Souza (2019, p. 73) afirma que:

A Educação Profissional ainda é uma temática pouco explorada no âmbito da Educação Inclusiva. Assim, as legislações nacionais e internacionais que garantem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência em ambientes escolares, em sua maioria, estão voltadas para as etapas da Educação Básica, sem adentrar na mencionada modalidade de educação.

Vale ressaltar que a modalidade em questão nessa pesquisa é o ensino médio integrado ao técnico, sendo assim, professores que atuam nível de ensino são integrantes da educação básica, tendo como enquadramento funcional no caso dos IFs na carreira de Educação básica, Técnica e Tecnológica (EBTT).

Além disso, a autora afirma que “[...] existe uma carência de pesquisas, ou seja, são raras as produções que abordam, especificamente, a Educação Profissional voltada para pessoas com deficiência” (SOUZA, 2019, p. 73).

Atualmente, a partir da criação da política de cotas e da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), pode-se observar um crescimento gradual de pesquisas relacionadas a inclusão de pessoas com deficiência no EPT. A grande parte das pesquisas ficaram concentradas na identificação das dificuldades vivenciadas por esse público no decorrer dos cursos, questões de acessibilidade e aspectos relacionados a formação docente voltadas para o atendimento de PcDs.

E a realidade que as pesquisas apresentam sobre a educação inclusiva na EPT no âmbito dos IFs é que as políticas públicas contribuíram fortemente para a quebra, mesmo que de forma parcial, das barreiras arquitetônicas que existiam em grande parte dessas Instituições e que contribuíam com a exclusão à medida que impediam a acessibilidade de PcDs. Mas, apesar desse avanço, as políticas não tiveram o mesmo empenho em resolver os problemas relacionados a formação de docentes para atuar com esse público-alvo, por isso, este um dos maiores problemas identificados nas pesquisas.

Apesar de todos os dispositivos legais existentes, a realidade dessa modalidade de ensino caminha a passos lentos no cenário da EPT nos IFs, e o que se observa, é uma exclusão disfarçada, apenas o fato de ter o aluno público-alvo de educação especial matriculado no ensino regular, não demonstra de nenhuma forma a efetividade das políticas públicas de educação inclusiva.

Segundo Alba (2016, p. 60) “é importante salientar que o desempenho de um programa depende de seus implementadores, se estes estiverem preparados e motivados poderão mobilizar recursos e pessoas para superar os obstáculos encontrados”.

Mesmo com o avanço das políticas públicas através das adaptações arquitetônicas para acessibilidade e da oferta de cotas para PcDs, a efetividade dessa proposta também está relacionada diretamente ao preparo de docentes e técnicos educacionais para a intervenção com esse público-alvo.

A reduzida participação de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema educacional, bem como no mundo do trabalho tem permitido a percepção de que as políticas públicas realizadas de forma pontual, isoladas, não conseguem efetivar os direitos dessas pessoas, principalmente, no que concerne à Educação. Também o fato de constar nos dispositivos legais o direito de todos à Educação não se tem mostrado suficiente como garantia para tal fim. (MOTA, 2008, p. 4).

O ingresso do aluno público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado ao ensino profissionalizante deve ser entendido “como um fato de grande importância, uma vez que esse lugar funciona como a sala de espera para o universo do trabalho” (SANTOS, 2016, p. 71). A autora destaca a importância de compreendermos “as concepções que conduzem o trabalho desenvolvido nas instituições de Ensino tornou-se essencial para a manutenção e avanço da inclusão desses alunos” (SANTOS, 2016, p. 71).

É importante salientar que efetivar a proposta de inclusão nos cursos técnicos nos IFs não se trata apenas de permitir que as pessoas com deficiência atinjam níveis maiores de formação acadêmica, trata-se de efetivar as possibilidades de uma melhor profissionalização e com isso, melhores oportunidades de empregos. Isso dará a esse público independência financeira e melhor qualidade de vida.

Os IFs, como a maior instituição pública a desenvolver a formação de nível médio integrada ao técnico no Brasil, e estando distribuída em todos os estados da federação são responsáveis pelo maior número de alunos com formação técnica no país e, por isso, grande responsável por implantar essa política de inclusão nesse nível de ensino em todo território nacional, bem como, servir de modelo para as demais instituições públicas e privadas que desenvolvem essa modalidade de ensino.

Isso faz com que docentes e técnicos que atuam na instituição, necessitem criar estratégias didático-pedagógicas para favorecer a permanência, o aprendizado e o êxito do aluno ao final do curso. O que dizer então dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, estes precisam de estratégias didática-pedagógicas mais elaboradas para que possam atingir os mesmos objetivos propostos aos demais alunos, que é a formação.

Sobre essa questão, Souza (2019, p. 73) releva que:

Na Educação Profissional, ao longo dos anos, constataram-se dificuldades e até mesmo impossibilidades de acesso para as pessoas com deficiência, tendo em vista as barreiras encontradas por esses sujeitos nos seus percursos escolares que interferiam tanto na aquisição da titularidade como técnico de nível médio, quanto no acesso aos níveis mais elevados de escolaridade.

Quando a autora cita dificuldades e impossibilidades de acessibilidade, ela se refere as questões arquitetônicas das quais muitos IFs, que foram criados antes da política de cotas e da LBI, que são a maioria, tiveram que fazer adaptações e modificações. Essa questão, como já mencionado, acredita-se que esteja em grande parte resolvida e que esse problema deu lugar a um outro, relacionado aos aspectos atitudinais de docentes e técnicos educacionais que atuam nessas Instituições. As barreiras arquitetônicas deram lugar as barreiras atitudinais. Agora, o que está em questão não é mais o acesso que tornou-se possível através das adaptações estruturais, o que preocupa agora são os aspectos relacionados a permanência e conclusão com êxito dos cursos por esse público (SOUZA, 2019).

E, como é atribuída à escola a responsabilidade de promover as mudanças sociais, é preciso, também, que a comunidade escolar modifique a maneira como tem lidado com as diferenças em seus espaços educativos. O professor, principalmente, precisa buscar novas formas para lidar com essas diferenças no seu cotidiano como docente. Em síntese, a sala de aula e a escola devem assegurar a aprendizagem dos referidos sujeitos. (SOUZA, 2019, p. 73)

A formação em nível profissionalizante de pessoas público-alvo da educação especial, é uma maneira de possibilitar que uma pessoa que social e historicamente é vista como incapaz, realize uma atividade laboral melhor qualificada e remunerada, conseguindo assim, sua autonomia.

[...] para as pessoas com deficiência que, historicamente, vêm sendo consideradas como incapazes e incompetentes para a realização de qualquer trabalho, principalmente, aqueles direcionados para qualquer cidadão, a Educação Profissional pode se constituir como uma opção para o ingresso desses sujeitos no mundo do trabalho, tendo-se uma melhor qualificação e possibilitando o acesso a atividades laborais mais complexas do que aquelas que, até então, foram destinadas a eles, que se caracterizavam pela simplicidade e pela repetição. (SOUZA, 2019, p. 76).

Em pesquisa realizada por Barros (2016), o autor observou que, ao se deparar com um aluno público-alvo de inclusão (surdos), o docente tendo conhecimento de suas limitações

pedagógicas relacionadas às necessidades específicas do aluno, tem como estratégia, encaminhá-lo para o atendimento educacional especializado.

Outra triste realidade, frente à educação de surdos é a transferência da responsabilidade docente, pois muitos professores frente ao desafio de ensinar um estudante surdo e não possuir formação mínima e nem apoio de intérprete em Libras transfere este estudante para o professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado) na esperança de que este profissional trabalhe os conteúdos curriculares. (BARROS, 2016, p.20)

Em pesquisa realizada por Alba (2016) no Instituto Federal do Amazonas, campus Zona Leste, demonstrou que 50% dos docentes pesquisados não tinham conhecimento sequer da localização no Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, na instituição. Além disso, quando questionados sobre alguma informação recebida sobre as ações do NAPNE, mais da metade dos participantes afirmaram nunca terem recebido nenhuma informação sobre o núcleo.

Mesmo com a implantação dos NAPNEs, são pouco efetivas as atividades realizadas por esses núcleos. O que podemos observar é que sua implantação deu-se apenas por uma necessidade de se enquadrar nas exigências legais. No IFs no qual trabalhei por três anos, pude observar essa realidade, o núcleo existia apenas no papel, nenhuma ação era realizada, apesar de formada uma coordenação.

Além disso, Alba (2016, p. 72) cita que, até o ano da pesquisa, mesmo com a presença de alunos com deficiência, “ainda não era realizado o Atendimento Educacional Especializado – AEE no IFAM, tendo em vista a falta de profissionais capacitados para desenvolver as especificidades do atendimento”.

Esse é um outro aspecto que merece destaque em relação aos IFs, especificamente o Instituto Federal do Amazonas (IFAM). A Instituição pouco investiu na criação de espaços de recursos multifuncionais e principalmente, apresentou sempre pouquíssimas ou nenhuma vaga nos editais de concursos para o ingresso de docentes com formação específica em educação especial, cabendo aos próprios docentes traçarem as estratégias para a intervenção com os alunos com deficiência.

O atendimento educacional especializado, realizado por uma equipe realmente especializada é o ideal de uma política pública de inclusão, mas sabemos que essa realidade é algo bem distante em outros Institutos Federais. Mesmo com as exigências legais relacionadas

ao AEE, observamos que algumas instituições negligenciam essa obrigatoriedade e camuflam a inclusão apenas com oferta de cotas e a implementação de NAPNEs que não atendem a nenhuma necessidade do público-alvo e que não possuem nenhum profissional qualificado para atender esse público.

Em pesquisa realizada por Alba (2016) no Instituto Federal do Amazonas, a autora observou a necessidade de uma equipe multiprofissional que pudesse acompanhar o aluno público-alvo da educação especial. Sobre a identificação desses alunos, ela menciona que:

A presença de alunos com necessidades educacionais no campus, na maioria das vezes, é comprovada durante o período inicial das aulas, [...]. A partir dos relatos dos professores é que são identificados tais estudantes e tomado providências com relação à sua história de vida, desempenho acadêmico, características e necessidades educacionais de aprendizagem. (ALBA, 2016, p. 71).

Alba (2016, p. 71) atribui essa situação a ausência de profissionais especializados para a identificação desses alunos no ato da matrícula e que na maioria das vezes os alunos com deficiência acabam não entrando no regime de cotas para PcDs, e essa ação poderia “auxiliar para traçar o perfil desse estudante e orientar as ações em prol do seu desenvolvimento acadêmico, pautando suas necessidades específicas”.

Dentro da mesma perspectiva, Breitenbach (2012, p. 89), explica que “[...] nos Institutos Federais, caso não se atente para este aspecto, poderá acontecer dos professores do atendimento educacional especializado ou os núcleos de acessibilidade e NAPNEs serem responsabilizados pela efetivação, ou não, da educação desse público específico”.

Nas pesquisas realizadas, foi possível constatar na resposta dos professores que caso tivessem alguma dificuldade com alunos com deficiência que o primeiro lugar onde iriam procurar auxílio seria o NAPNE. O que talvez esses professores não soubessem é que muitos desses núcleos são coordenados por docentes com o conhecimento e experiência com PcDs igual ou até mesmo menor que a deles.

Ao fazer suas considerações sobre a questão da responsabilidade do atendimento educacional especializado sobre uma proposta de inclusão na EPT, Breitenbach (2012, p. 89) diz que apesar de “necessários os espaços mencionados dentro das instituições educacionais, eles podem ser, equivocadamente, responsabilizados pelo sucesso ou não de uma proposta que se nomeia inclusiva que, enquanto ideal inerente em um projeto pedagógico, deve ser um ideal de todos”.

Os espaços de recursos multifuncionais, o NAPNE, o AEE e os docentes das turmas regulares, bem como técnicos e demais componentes da Instituição compõem todo um projeto institucional que deve, em sintonia, desenvolver suas atividades em favor da inclusão de alunos com deficiência, tendo todos esses setores e sujeitos igual responsabilidade na caminhada e êxito desses alunos na EPT.

Simplesmente receber ou permitir o ingresso diferenciado, no caso específico, aos cursos ofertados pelos Institutos Federais, nos diferentes níveis, etapas e modalidades, não garante que as instituições educacionais tornem-se inclusivas, no sentido lato do termo. A inclusão no espaço educacional formal vai muito além da presença física, muito além do cômputo de uma matrícula e querer uma logística institucional em prol do benefício acadêmico de todos os alunos. (BREITENBACH, 2012, p. 92).

Incluir vai muito além da idéia de inserção, não podemos afirmar que desenvolvemos um ensino com uma proposta inclusiva apenas porque ofertamos um determinado número de vagas para PcDs e muito menos pelo fato de ter colocado uma rampa para cadeirantes ou um banheiro com acessibilidade. Inclusão é permitir que o aluno com deficiência tenha acesso as mesmas oportunidades de aprendizagem, e experiências ofertadas aos demais alunos dentro de uma turma regular, claro que tudo dentro de suas possibilidades.

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. (COSTA, 2018, p. 19).

Para se efetivar a política de inclusão nos Institutos Federais, mais do que boa vontade de ter alunos público-alvo de educação especial, deve-se ter em mente a necessidade de “um profissional com formação bastante abrangente, com habilidades e conhecimentos para trabalhar com todas as deficiências, em todos os níveis escolares e em todas as modalidades de ensino” (MEDEIROS, 2017, p. 56).

Contudo, o processo inclusivo não é um caminho simples de se constituir, pois perpassa desde as atitudes sociais, formação dos professores, o desenvolvimento do aluno com deficiência, a família da pessoa com deficiência e a disposição em compreender que esse momento é importante para o desenvolvimento de toda a

sociedade, mas é um trajeto longo e com muitos aspectos a serem trabalhados. (SHIMITE, 2017, p. 66).

Honnef (2013), traz em sua pesquisa no Instituto Federal Farroupilha a experiência do trabalho docente articulado na educação especial inclusiva, envolvendo um professor de educação especial e o professor da disciplina regular. A autora descreve essa prática como “bidocência” e que ela “é uma nova metodologia de ensino, com um princípio de trabalho coletivo entre um professor de educação especial e o professor de classe comum”. Assim sendo, “o planejamento da aula e a sua implementação, bem como pensar o desenvolvimento dos alunos, mais especificamente dos com NEE, não são atividades individuais” (HONNEF, 2013, p. 17-18)

De acordo com Welker (2016), o Instituto Federal Farroupilha (IFFar) foi o pioneiro no estado do Rio, entre os Institutos Federais (IFs) a ofertar vagas em concurso e consequentemente ter em seu quadro de servidores o cargo de professor de educação especial para o atendimento educacional especializado.

[...] à medida que é reforçado o indicativo de que a escolarização das pessoas com deficiência deve se dar na escola regular, ascende à necessidade de apoio para este atendimento, que dê suporte aos professores e aos estudantes, uma vez que não basta a inserção desses na sala comum, faz-se necessário condições adequadas para garantir-lhes o melhor desenvolvimento e aprendizado. (MEDEIROS, 2017, p. 87).

Mas, garantir o melhor desenvolvimento e aprendizado do público-alvo da educação especial, não é simplesmente viabilizar seu ingresso na instituição, como muito já fora mencionado. É uma missão que transcende os espaços escolares e vai muito além dos planos de aula adaptados e devem ser, se possível, anteriores ao ingresso do aluno na instituição.

[...] é um trabalho que inclui entrevista com a família, pesquisa do histórico da escolarização pregressa com a instituição anterior, diálogo com outros profissionais que prestam/prestaram atendimentos ao estudante, observação em sala de aula, sensibilização dos colegas de turma, escuta dos professores, estudo do PPC, entre outros. Tudo isso realizado antes da elaboração das orientações pedagógicas diferenciadas que são encaminhadas aos docentes. É um atendimento realizado, em geral, no contra turno, com hora marcada e espaço específico (sala de recursos multifuncionais ou sala da CAI), o que exige planejamento, monitoramento e diálogo constante com os professores durante todo o período letivo, pois não se trata de um reforço, mas de um trabalho de estímulo às alavancas conceituais que permitirão o acesso ao currículo comum [...]. (MEDEIROS, 2017, p. 99).

Mesmo com todos os desafios da inclusão de alunos público-alvo da educação especial, principalmente numa modalidade de ensino onde estão integrados o ensino regular e o técnico, precisamos desmistificar os conceitos limitados causados por uma formação rasa sobre a temática, e nos “despir” dos medos e preconceitos que permeiam esse público desde o ingresso na educação básica.

Sobre isso Honnef (2013, p. 16) esclarece que:

[...] a proposta de educação especial na perspectiva inclusiva causa polêmica entre os profissionais da educação. Proporcionar maneiras adequadas de promover o saber aos alunos com NEE é considerado por muitos uma tarefa difícil, visto que em sua sala de aula existem muitos alunos, e aqueles com NEE, como estudantes com deficiência mental, baixa visão ou cegueira, surdez, etc., necessitam de um olhar e atenção distintos, fato que, na opinião de muitos educadores, é algo impossível de realizar.

Causar polêmica em relação ao ingresso de alunos com NEEs no ensino regular é reconstruir uma barreira entre esse público e a formação acadêmica. As barreiras atitudinais em relação as PcDs devem ser quebradas de forma a favorecer o ambiente agradável e receptivo no contexto escolar, para que o aluno sinta-se de fato incluído. Para que a proposta da educação inclusiva tenha eficácia dentro de uma instituição de ensino, ela precisa ser compreendida e “abraçada” por todos os profissionais de ensino, de todos os setores.

[...] a partir da premissa de que a inclusão é para todos, e para que seja efetivamente concretizada, todas as pessoas da instituição desde os colaboradores que executam suas tarefas, desde as mais simples às de alto nível precisam participar ativamente, promovendo ações práticas que favoreçam de fato a inclusão na instituição, pois só assim poderá ser realizada verdadeiramente. (JESUS, 2017, p. 97).

Nas Instituições de EPT, essa interação entre setores deve ser mais efetiva, porque os alunos, além das atividades regulares, participam de diversas atividades como: estágios, aulas de campo, visitas técnicas, etc. Sendo necessária uma relação direta com diversos outros profissionais de ensino, além dos docentes. Por isso, todos os envolvidos no processo de ensino devem estar aptos para essa intervenção, o sucesso da política de inclusão depende de todos os profissionais que fazem parte da Instituição.

Logo, Segundo Costa (2018, p. 37) “torna-se necessário pensar em propostas que sejam capazes de proporcionar currículo e metodologia acessíveis para os diferentes tipos de aprendizagens apresentadas pelos alunos”, da mesma forma que “uma gestão que valorize a

diversidade e investida na formação dos profissionais da educação para atuar nessa nova realidade escolar”.

O ingresso de alunos com NEEs na EPT está se tornando, a partir da criação das Leis como a LBI e de políticas de cotas, cada vez mais comum. Apesar de nos depararmos com algumas situações que podem configurar barreiras para o ingresso, permanência e êxito nesse nível de ensino para esse público, podemos afirmar que muito já foi feito para reduzir os impedimentos que existiram no passado.

Mesmo assim, não podemos dizer que a proposta da inclusão existe apenas pela oferta de cotas para PcDs. Ofertar as vagas para o ingresso é apenas o início do processo de inclusão que se finda apenas com a conclusão do curso. E, em toda essa caminhada, o aluno com NEEs precisa de todo um suporte que envolve basicamente todos os profissionais que integram a Instituição.

Os Institutos Federais de Educação, apesar do grande investimento realizado em adaptações arquitetônicas e que reduziram significativamente as barreiras para o ingresso de alunos com deficiência em seus cursos, precisam, a partir do que observamos nas pesquisas realizadas e apresentadas nesse capítulo, de um investimento em formação continuada voltada para a educação inclusiva e que envolva docentes e técnicos educacionais.

Por ser uma Instituição que oferta além do ensino médio, modalidade da educação básica, também o ensino técnico e tecnológico, e que admite em seu quadro docente profissionais sem formação acadêmica e pedagógica, esse investimento em formação continuada deveria ser uma prioridade, essa ausência de formação docente é certamente um fator que contribui para a resistência de alguns profissionais em intervir com esse público, atribuindo essa responsabilidade apenas aos setores específicos.

Nesse subcapítulo, foi possível observar a evolução da política de educação inclusiva no âmbito dos IFs, partindo das adaptações arquitetônicas, oferta de cotas para PcDs e criação dos NAPNEs, tudo em prol de efetivar essa proposta em uma instituição pública e referência na EPT.

Contudo, observamos que os aspectos relacionados a formação de professores voltada para a inclusão não acompanhou toda essa evolução. Porém existe pouco interesse e investimento em relação a proposta de formação continuada com vistas ao aperfeiçoamento de docentes e técnicos para a intervenção com esse público. Essa situação contribui para uma

condição de desconforto por parte desses profissionais em atuar com esses alunos com NEEs, recriando uma barreira atitudinal e afetando o processo de inclusão.

Desse modo, os caminhos que agora devem ser percorridos pelos dirigentes é a oferta de formação continuada, para que a formação dos profissionais esteja alinhada com a proposta de educação inclusiva e com todas as adaptações já realizadas. No próximo capítulo trataremos as experiências identificadas nas pesquisas relacionadas a formação de docentes, enfatizando a questão dos docentes do eixo tecnológico e exemplificar algumas ações exitosas realizadas em alguns dos IFs do país.

3.3 Formação inicial e continuada de docentes para a educação inclusiva nos Institutos Federais

A proposta de uma escola inclusiva, independentemente do nível de ensino, trouxe consigo uma necessidade de adaptação de todo o cenário institucional. Espaços foram reestruturados e adequados, novos recursos didáticos foram adquiridos, planejamentos pedagógicos revisados e reavaliados, tudo no sentido de preparar o espaço escolar para a chegada maciça de alunos com condições e necessidades específicas, para as quais essas instituições não estavam preparadas anteriormente.

Nessa perspectiva, uma outra adaptação foi necessária, essa voltada especificamente para os recursos humanos. Docentes e demais profissionais envolvidos no ensino tiveram que se readaptar ao novo cenário, ao novo público, ao novo.

Agora não bastava apenas conhecer sobre os conteúdos ministrados, sobre teorias e técnicas de ensino, sobre práticas específicas de suas disciplinas. Era necessário, além de tudo isso, conhecer sobre pessoas, conhecer as individualidades e especificidades de cada aluno e, mais do que isso, oferecer possibilidades de aprendizagem mesmo com todas as impossibilidades que se apresentavam. Esse é o desafio da educação inclusiva.

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. (COSTA, 2018, p. 48).

Toda essa mudança, leva a uma outra necessidade, a de capacitação de pessoal. Mas, o que é possível afirmar através das observações encontradas nas pesquisas é que os investimentos, sejam eles institucionais ou pessoais, não foram tão efetivos quanto os feitos nas adaptações arquitetônicas, por exemplo, e o pouco que foi feito não atendeu em grande parte as demandas dos docentes e técnicos envolvidos na educação inclusiva. A formação ou falta dela tornou-se uma barreira para a proposta da inclusão.

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 efetivar mudanças que colaborem para a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula” (COSTA, 2018, p. 48).

A presença cada vez maior e mais estimulada pelas políticas públicas de educação inclusiva e trabalho, dentre as políticas podemos mencionar as cotas, tem levado para as instituições de ensino profissionalizante esse público, sendo cada vez mais comum a presença de alunos público-alvo da educação especial nas turmas regulares, mesmo sem apoio especializado

Nesse contexto, é preciso que se diferencie a inclusão escolar da integração. Esta se refere a uma inserção do sujeito na escola de forma que ele se adapte ao ambiente já estruturado, enquanto aquela diz respeito a um redimensionamento de estruturas físicas, de atitudes e percepções, adaptações curriculares, entre outros (COIMBRA, 2012)

Essa mudança no paradigma segregacionista, numa perspectiva inclusiva, e o aumento do acesso de alunos com necessidades especiais na educação regular têm exigindo das escolas e das universidades o fomento de ações inovadoras que gerem práticas pedagógicas que acolham as singularidades dos estudantes em diferentes espaços educativos. Destaca-se, nessa nova realidade escolar, a importância da atuação do professor e a dinâmica da sala de aula, representadas pela formação docente, pelo trabalho pedagógico e pelas diferentes possibilidades educativas (MIRANDA, 2012).

Essa nova configuração dos espaços e público do EPT leva-nos a uma reflexão sobre as condições formativas em que se encontram os profissionais que exercem a docência nessa modalidade de ensino, “para que não exista apenas a inserção desses alunos em classe comum a título de inclusão” (MACALLI, 2015, p. 24).

No contexto atual da Educação, os debates a respeito da formação continuada tornam-se necessários diante da nova configuração da educação profissionalizante. Sendo assim as pesquisas em torno deste assunto e a necessidade de novos modelos contribuem para a profissionalização docente, para a efetivação das atuais políticas, além de dimensionar os rumos dessa formação (VIEIRA, 2013, p. 3).

Para que essa política de educação especial inclusiva venha se efetivar no âmbito do EPT, precisamos identificar e corrigir todas as deficiências que podem impedir a permanência e êxito dos alunos público-alvo da educação especial, essas limitações estão relacionadas a acessibilidade, currículos, reorganização pedagógica e formação de professores.

“Os currículos e a reorganização de toda a esfera pedagógica requer uma qualificação dos professores para ser implementada. Na educação profissional, essas necessidades são mais presentes” (CÔRTEZ, 2014, p.11). Essa afirmação do autor pode ser explicada pelo grande número de profissionais sem formação para a docência (bacharéis e tecnólogos), atuando em instituições voltadas ao ensino profissional e tecnológico.

Côrtés (2014, p. 11) afirma que “a inclusão social e educacional do aluno com necessidades especiais depende muito do papel docente nesse processo, e sua qualificação é essencial”.

A temática da formação de professores, seja em caráter inicial ou continuada, está descrito das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para as diferentes etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2015a). Este documento deixa clara a necessidade de articulação e continuidade da formação como fator imprescindível para o desenvolvimento de competências para as diferentes situações vivenciadas na sala de aula. Sendo assim, é importante que o professor pense sua formação como um processo contínuo e nunca acabado. “A formação continuada possibilita ao professor repensar o processo pedagógico, os saberes e valores envolvidos no processo de ensino e nas relações educacionais” (COSTA, 2018, p. 49).

A formação de professores é um elemento operacionalizador no processo ensino-aprendizagem que possibilita e limita um modelo formativo auxiliar na construção de saberes docentes. Essa formação deve corresponder aos atuais desafios e demandas apresentadas pela educação. Dentre os quais, o desenvolvimento de potenciais do ser humano, facilitando sua socialização e o conduzindo ao desenvolvimento pleno com padrões morais e éticos para o bom convívio social são os objetivos da educação. (ALMEIDA, 2016, p. 21).

Esse item apresenta considerações acerca de informações encontradas em pesquisas sobre as atividades realizadas em IFs de todas as regiões do país envolvendo formação inicial e continuada de docentes com vistas a proposta da educação inclusiva. Além disso, apresenta as ações relacionadas a capacitação de professores para a intervenção com alunos com NEEs.

Vale ressaltar que, como é proposto na pesquisa, o objetivo aqui é identificar aspectos de formação específicas dos docentes do eixo tecnológico de ensino, ou seja, professores que ministram as disciplinas técnicas e que, na sua grande maioria, não possuem formação docente ou pedagógica, bem como formação específica para a intervenção com o público-alvo da educação inclusiva (DANTAS, 2017).

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia que compõem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), possuem em seus quadros de servidores docentes com formação inicial em licenciaturas, bacharéis e tecnólogos. Esses docentes são responsáveis por desenvolverem atividades de ensino, pesquisa e extensão em todas as modalidades de ensino ofertadas por essas instituições, dentre elas o ensino médio integrado ao técnico.

Nos processos seletivos e concursos realizados para preenchimento de vagas para cargos de docentes em disciplinas técnicas não há a obrigatoriedade de formação pedagógica. Assim sendo, as IFs admitem em seu corpo docente profissionais que não foram “qualificados” em seus cursos de graduação para o exercício da docência e que, em sua grande maioria, não tinha essa área de atuação como primeira opção.

Atualmente, as Instituições Federais devem assumir a formação continuada do professor, visto que as demandas atuais de profissional para lecionar em cursos técnicos e superiores mudaram. Em algumas áreas, as Instituições Federais estão contratando profissionais para serem professores, sem a formação na área de Educação. (VIEIRA, 2013, p. 9).

De acordo com Dantas (2017, p. 111) esta condição está atribuída “a fragilidade legislativa contribui para a não obrigatoriedade dessa formação, nem mesmo nos processos seletivos para professores da educação profissional federal”.

Por ser uma característica dos IFs a admissão de profissionais para atuar como professores, mesmo sem a formação para a docência, é de responsabilidade ou pelo menos deveria ser da própria instituição a oferta ou possibilidades de formação continuada para esses profissionais, seja ela nos aspectos didático-pedagógicos gerais ou especificamente na questão

da educação inclusiva. Essa condição se estende aos demais técnicos educacionais envolvidos direta e indiretamente com os discentes.

Uma vez que, dentro de um projeto de inclusão, o professor seja considerado uma figura essencial, não podemos imaginar que ele, por si só, consiga ter êxito nesse processo que deve ser responsabilidade de todos os profissionais (técnicos e docentes) que compõem a instituição. (COSTA, 2018).

Apesar do professor ser identificado hora como vilão e hora como herói nesse processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial, precisamos considerar todos os pormenores de sua atuação com esse público, e isso parte de compreendermos o seu processo de formação inicial e continuada buscando relacionar suas competências, habilidades e demandas formativas na proposta da educação especial inclusiva no âmbito do Ensino Profissional e Tecnológico (EPT).

Em pesquisa realizada por Noronha, onde analisou-se a formação continuada de professores que atuam no ensino médio no IFAM, campus Manaus Centro, em relação a educação especial inclusiva, a pesquisadora ao verificar dois setores diretamente responsáveis por ensino (diretoria de ensino) e pesquisa (diretoria de pesquisa e pós-graduação), identificou a ausência de “projetos e atividades relacionados à Educação Especial na modalidade de formação continuada” (NORONHA, 2017, p. 78).

Esses achados podem trazer a reflexão de que a proposta da educação inclusiva na EPT, especificamente nesse IF, é pouco desenvolvida, trazendo sérios prejuízos aos alunos com NEEs que ingressam em seus cursos, porque vão se deparar com professores despreparados para essa intervenção, podendo contribuir para a não aceitação desse aluno nas turmas regulares, causando um processo de exclusão, mesmo com o aluno matriculado na Instituição.

A autora refere a atuação do NAPNE do campus na realização de projetos e atividades com o público interno e externo. No entanto, identifica que a há “pouca participação de alunos e professores da Instituição” (NORONHA, 2017, p. 79).

Podemos atribuir essa pouca ou nenhuma procura dos professores e técnicos educacionais a qualidade do que é ofertado em relação as reais demandas dos docentes em relação a educação inclusiva. As atividades ofertadas na sua grande maioria, são apenas de caráter informativa e não formativa e quase sempre não tem nenhuma relação com as necessidades específicas da instituição. Além disso, podemos compreender o desinteresse pela

temática devido ao fato de alguns desses docentes nunca terem passado pela experiência com alunos com NEEs em suas turmas regulares.

Em uma pesquisa envolvendo docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Alba (2016) constatou que 37% dos docentes entrevistados afirmaram nunca terem tido contato com alunos público-alvo de educação especial em sala de aula. Mostrando que essa experiência poderia ser novidade para uma parcela considerável dos docentes.

“A necessidade de se atentar para tais questões com os professores que recebem alunos com NEEs, em sala de aula, é urgente, tendo em vista que a cada ano vem aumentando o número de estudantes com necessidades educacionais especiais [...]” (ALBA, 2016, p. 83).

Apesar de o ingresso de PcDs nos IFs ser um processo gradual, que na maioria dos Institutos não atinge o número de vagas ofertadas, é necessário que se tenha os profissionais com o preparo para essa intervenção, independentemente de quando ela ocorrer. Não se pode pensar em formação continuada apenas quando as salas regulares estiverem lotadas com esse público.

Um dos dados encontrados na pesquisa de Alba (2016) é sobre a necessidade de formação continuada voltada para a educação especial. A autora demonstra que 84% dos docentes afirmam a necessidade de formação e o interesse em participar de cursos de capacitação, caso fossem ofertados.

As atividades de formação devem atender diretamente as necessidades mais específicas de capacitação dos docentes em relação a educação inclusiva. Devem estar contextualizadas com suas realidades e atender suas demandas, inclusive com formação de caráter prático. Mesmo com a ausência dos alunos, precisamos considerar que a presença desse público é apenas questão de tempo e que os editais estão abertos todos os anos, que o melhor é estarmos prontos do que sermos surpreendidos e não termos estratégias.

Para que se atinja uma formação de fato significativa, principalmente a respeito do público-alvo da educação especial, há a necessidade de uma abordagem prática, para que o docente tenha o contato primário com a deficiência. Sobre isso, Jesus (2017) comenta que:

[...] há necessidade de uma abordagem prática onde os futuros professores possam ter esse contato primário com as pessoas com deficiências, para que ao adentrar em uma sala de aula inclusiva, não lhe cause estranheza e rejeição para trabalhar com um público diversificado. Para tanto, a associação entre a teoria e prática no âmbito educacional torna-se um critério fundamental [...]. (JESUS, 2017, p. 59).

Nessa pesquisa, a autora procurou identificar a contribuição da disciplina de libras para a formação de professores da educação básica, foi possível constatar que, mesmo com a oferta da disciplina nos cursos pesquisados, a ausência de carga horária para práticas tornou o aprendizado deficitário. A parte teoria ofertada nas disciplinas de libras necessita de uma “efetiva convivência com o surdo em razão do aprofundamento do conhecimento no campo gestual e interpretativo muito presente na linguagem de sinais” (JESUS, 2017, p. 59).

Contrariando essa afirmação, em pesquisa realizada na mesma Instituição, em um outro campus, por Costa (2018), a autora observa a não existência de procura por cursos de Pós-graduação voltados para a educação especial por parte dos docentes do Instituto Federal do Amazonas que atuam no ensino médio, e atribui isso ao desinteresse que os docentes apresentam pela temática.

Em pesquisa realizada por Oliveira (2016) constatou-se que os fatores mais relevantes para o ingresso dos professores das áreas técnicas nessa modalidade de ensino (EPT) estão relacionados a sua qualificação técnica e experiência profissional, sobrepondo-se a sua formação pedagógica e experiência na docência.

De acordo com Souza (2016) e Dantas (2017), apesar de constatar que os professores que ingressam no IFs possuem currículos com extensa formação acadêmica, e muitos já concluíram ou estão cursando pós-graduações *stricto sensu* (mestrado e doutorado), optam por uma formação em continuidade as suas áreas de formação inicial. Em outras palavras, isso significa dizer que, mesmo exercendo a função de docente, os profissionais não demonstram interesse por formação continuada voltada para a educação.

Em se tratando dos docentes com formação inicial em cursos de bacharelado e tecnólogos, isso demonstra uma aproximação cada vez maior com os aspectos técnicos de sua formação e, de certa forma, uma negligência com os aspectos educacionais, que deveriam agora, ser o foco de suas ações formativas.

Para Carvalho (2017) a formação contínua solicita que o formador desça a terra e entenda que seu discurso conduz para um coletivo, que sua sugestão de formação deve dialogar com o dia-a-dia da escola e não somente com aspirações individuais.

De acordo com Souza (2016, p. 56) o fato de ser cada vez maior a demanda de profissionais com formação inicial em cursos de bacharel e tecnólogo para atuar como docentes nos cursos ofertados nos IFs demonstram “a necessidade de que ocorra uma real

formação continuada, principalmente no que se refere à oferta do preparo didático-pedagógico de que necessitam para atuar na docência”.

Considerando o universo de cursos, níveis e modalidades de ensino ofertados nos Institutos Federais, a formação pedagógica torna-se mais necessária para que o docente consiga desenvolver suas atribuições com efetividade, com recursos metodológicos e didáticos capazes de atender as particularidades e necessidades de cada aluno. Uma dessas necessidades é o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, que é cada vez mais evidente no EPT.

Ao longo dos anos, em especial no século atual, tem sido crescente o número de mobilizações, fóruns de debates, dentre outras iniciativas que buscam contribuir para uma formação de professores mais preparados, qualificados política e pedagogicamente para lidar com a diversidade de saberes, avanços científicos e tecnológicos e com a velocidade das mudanças no conhecimento. (CARVALHO, 2014, p. 1).

Na pesquisa realizada por Almeida (2016) com docentes de disciplinas técnicas do Instituto Federal do Amapá (IFAP), mostrou que esses profissionais compreendem a limitação na formação inicial para a atuação docente e “86% dos docentes entrevistados consideraram necessária a capacitação continuada na área pedagógica” (p. 63).

[...] no grupo dos bacharéis, a situação é agravada: trata-se daqueles professores que vão atuar nas disciplinas específicas da formação profissional do curso. São, em geral, engenheiros, enfermeiros, médicos, biólogos, que têm o domínio do campo científico no nível da graduação, mas vão atuar em um curso técnico de nível médio, para o qual não receberam nenhuma formação anterior específica. Neste segundo perfil caberia destacar também, além dos bacharéis, os tecnólogos. (CARVALHO, 2014, p. 2).

Sobre essa questão, Dantas (2017, p. 12) coloca que mesmo com toda essa formação técnica, “esses professores não costumam ter em sua formação a qualificação pedagógica para as exigências da educação profissional”. Essa condição torna-se um problema institucional a partir da admissão desse profissional em seu quadro de servidores e, a instituição deve viabilizar a formação ou complementação pedagógica para o então servidor.

[...] a formação pedagógica contribui para lidar com as particularidades e necessidades dos alunos. O discurso dos professores revelou que uma das maneiras desta contribuição acontecer é relacionando as metodologias de ensino e recursos didáticos aos perfis de alunos identificados em sala de aula, ou seja, adequando as

metodologias e recursos às particularidades e necessidades deles. (DANTAS, 2017, p. 102).

Em estudo realizado por Maldaner (2016), após uma análise das políticas públicas no âmbito do EPT no período entre 2003 e 2015, observou que as políticas implementadas que não tiveram acompanhamento de um processo de formação de professores tiveram sua efetividade comprometida. O autor defende que uma política efetiva no Ensino Profissional e Tecnológico está inteiramente ligado a uma política de formação de professores.

Em pesquisa realizada por Medeiros (2017), onde analisou aspectos relacionados a questões pedagógicas do atendimento educacional especializado no Instituto Federal Farroupilha, a pesquisadora identificou que, nessa instituição já existe previsão nos editais de concursos e de contratação temporária de professores para atuar especificamente nessa área. “[...] assumindo disciplinas nos cursos técnicos integrado e subsequente, porém esta recebeu também a incumbência, especialmente, de verificar, analisar e trabalhar com as situações dos alunos com necessidades educacionais especiais deste *campus*” (MEDEIROS, 2017, p. 52).

Por compreender a necessidade legal e real de ter em seu corpo docente profissionais com formação específica para o AEE, “[...] foi criado o cargo de Professor de Educação Especial/AEE no IFFar, tomando posse, no ano de 2014, três Professores de Educação Especial/AEE” (MEDEIROS, 2017, p. 52).

Nesse contexto, o docente contratado, além de sua formação inicial que o habilitava para trabalhar nas disciplinas regulares, ainda teria uma formação em educação especial, contribuindo tanto nas aulas normais quanto no atendimento educacional especializado, tendo “o resguardo de horas-aula para o AEE, devendo ser estas prioritárias e balizadoras da carga horária semanal, sendo sua atuação no AEE incluída como atividade docente no Plano de Trabalho do Docente” (MEDEIROS, 2017, p. 55).

O serviço de AEE procura a articulação com os docentes das áreas específicas em regime de colaboração, objetivando que as estratégias pedagógicas sejam planejadas de forma colaborativa com o professor da Educação Especial, assim como as adaptações a serem realizadas no Plano de Ensino, no Parecer individual do aluno e no Diário de Classe, visando o atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos. (MEDEIROS, 2017, p. 56).

A previsão de contratação em edital de profissionais para o AEE, é uma estratégia que auxiliaria tanto na intervenção para com os alunos com NEEs, quanto na oferta de cursos de

formação para os demais docentes e técnicos educacionais. Além de ter um profissional que auxiliaria no apoio ao NAPNE, poderia atuar na função de coordenador do núcleo.

Ter um ou mais profissionais com essa formação auxiliaria, tanto nas funções didáticas, quando na parte de formação continuada, na medida que as demandas fossem surgindo, a Instituição poderia organizar um curso e ofertá-lo aos demais profissionais de ensino, porque poderia contar com um especialista na área, podendo até planejar cursos e atividades com maior extensão, envolvendo outros campi e as comunidades.

Compreendendo que a educação especial já se configura como um grande desafio em outras modalidades de ensino e os profissionais que atuam efetivamente com esse público relatam em diversas pesquisas as dificuldades encontradas para desenvolver estratégias didático-metodológicas, pedagógicas e físicas, podemos dimensionar as dificuldades e desafios encontrados pelos docentes que atuam com esse público na educação profissional e que não tiveram o mínimo de preparo durante sua formação inicial para esse e nem mesmo para qualquer outro público, porque não tiveram uma formação para a docência.

Na pesquisa de Souza (2016), quando os professores foram questionados sobre os conhecimentos adquiridos na graduação os prepararam adequadamente para a docência, apenas três professores de uma amostra de quinze, afirmaram estar preparados. É importante destacar que essa resposta afirmativa, foi dada por professores de disciplinas da base comum curricular (matemática e química), não encontrando nenhuma resposta positiva entre os docentes com formação técnica (bacharéis e tecnólogos).

No que tange a formação do professor para a inclusão de alunos com NEE, é cada vez mais evidente na literatura específica da Educação Especial, a necessidade de que os docentes passem por uma formação específica para atuar junto a esses alunos, pois a maior parte das pesquisas desenvolvidas na área da Educação Especial tem identificado que os professores enfrentam dificuldades para promover o desenvolvimento acadêmico dos alunos com NEE que frequentam o ensino regular. (NOZI, 2013, p. 21).

Em sua pesquisa envolvendo a educação especial com alunos surdos no Instituto Federal do Amazonas, no *campus* localizado no município de Maués, Barros (2016) identificou que 73% dos profissionais (docentes e Técnicos Administrativos Educacionais) que atuavam com alunos de inclusão, se classificaram como incapacitados para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão com esses alunos.

Além do conhecimento científico e instrumental, à docência está implicada também com saberes de cunho afetivo, valorativo e ético que perpassam pelo saber-fazer do professor e é possível constatarmos que esses “outros” saberes recebem pouca atenção na formação de professores, contudo, avaliamos que eles merecem ser mais bem trabalhados nos cursos de formação inicial, continuada e/ou em serviço, já que qualquer professor está propenso a receber um aluno com NEE em sua sala de aula. (NOZI, 2013, p. 21-22).

Além disso, Barros (2016, p. 43) comenta sobre a dificuldade de aceitação por parte dos profissionais em participar de cursos de formação voltados para essa especificidade que “recusam-se a participar das formações quando ofertadas no *campus*”.

Contudo, no que cabe ao seu papel enquanto professor, enquanto agente disseminador dos conteúdos escolares, do conhecimento científico e sistematizado, espera-se que ele tenha o compromisso ético e profissional de promover o desenvolvimento dos alunos com NEE, mesmo que isso custe um tempo maior para pesquisa, planejamento, discussão com os pares e até mesmo o desgaste físico e emocional, pois só quem tem alunos com NEE em sala de aula sabe as dificuldades pelas quais passa no cotidiano escolar para atender às especificidades desses alunos. (NOZI, 2013, p. 22).

O trabalho de Bez (2011) direciona para o que seriam as demandas dos docentes da educação profissional, o desconhecimento dos docentes acerca das dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais nesse nível de ensino e o quanto isso dificulta o processo de inclusão.

Mattos (2014) ressalta que a postura autônoma esperada dos docentes deve ser trabalhada e incentivada antes mesmo do exercício profissional, ou seja, durante a sua formação inicial. A autora enfatiza que a formação acadêmica que tem sido disponibilizada, configura-se pouco consistente frente às atribuições e demandas que, principalmente, a diversidade vem solicitando desses profissionais.

Sobre isso, Jesus (2017) comenta que a formação inicial observada em três cursos de graduação em relação a Libras, não atende à demanda dos futuros docentes.

A contribuição da disciplina Libras no processo de formação inicial do professor, é pequena e deixa a desejar em seus conteúdos aplicados, uma vez que se ignora a parte prática da vivência do surdo, sua cultura, dando ênfase, em sua maior parte, à questão linguística tão somente, desprezando-se as metodologias facilitadoras do ensino para o aluno surdo. A ausência da parte prática em quase todas as IES, constitui-se em grave falha, que urgentemente necessita ser sanada com a inclusão de outros conteúdos, tanto teóricos como prático, de modo que os estudantes de licenciatura venham a apresentar uma formação de valor e capacitados estejam para o atendimento desse público-alvo, que exige uma qualificação específica para o

atendimento das necessidades educacionais desse público, vez que reconhecidamente existe, e que fatalmente o professor em algum momento de sua prática irá se deparar, e, com a formação que recebe, a partir da disciplina Libras, nos moldes em que é ministrada, não atuará com a excelência devida. (JESUS, 2017, p. 96).

A pesquisa de Jesus (2017) comprovou que, mesmo após cursar a disciplina de libras, a fluência dos pesquisados das três Instituições de Ensino ainda era pífia, mesmo dentre os que realizaram as atividades práticas. Demonstrando assim que a formação inicial por si só, não oferece formação adequada e suficiente para que esses futuros professores pudessem se comunicar com estudantes surdos.

Em pesquisa realizada por Shimite (2017), foi observado que professores de um curso tecnológico que atuaram com uma aluna cega identificaram diversas possibilidades e estratégias didático-metodológicas para viabilizar a aprendizagem dessa aluna durante o curso. Mesmo com todo interesse em favorecer o aprendizado da aluna com deficiência, “a falta de formação dos professores a respeito da Educação Inclusiva interfere diretamente na atuação frente à presença de um aluno com deficiência, embora exista a preocupação de agir de alguma forma para contribuir no processo educacional” (SHIMITE, 2017, p. 74).

A pesquisadora assegura que mesmo existindo algumas ações unilaterais para o desenvolvimento profissional de alunos público-alvo da educação especial, o entendimento e o conhecimento dos professores sobre esse público e suas especificações ainda são “insuficientes” (SHIMITE, 2017).

A presença de professor assistente pode ser uma estratégia facilitadora para o acompanhamento individualizado do aluno, mas não de forma isolada, como se fosse apenas responsabilidade sua, isentando a atuação dos demais professores. Os dados revelaram a necessidade de uma ação integrada dos professores, desde a elaboração do plano de ensino até a execução da aula teórica ou prática, por meio da discussão dos objetivos junto ao professor assistente que contribuiria com os recursos e estratégias de ensino na perspectiva inclusiva. (SHIMITE, 2017, p. 89).

Pode-se dizer que as atribuições dos docentes que atuam nas disciplinas técnicas são um tanto maiores, porque além de atuar com o aluno público-alvo da educação especial em sala de aula, como fazem os demais docentes, eles precisam desenvolver atividades práticas, aulas em campo, visitas técnicas, estágios etc. Conseqüentemente suas demandas formativas serão maiores se comparadas aos docentes das demais disciplinas da base comum.

Em um estudo realizado por Santos (2016) com gestores e coordenadores de cursos técnicos no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), relacionando as concepções acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio técnico, a autora identificou que existe

[...] uma fragilidade no conhecimento do assunto, com a constatação do desconhecimento das leis nacionais e documentos da própria Instituição que subsidiam as ações inclusivas e que garantem o direito do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns. As lacunas no conhecimento não estão somente na legislação e normatizações, mas também se apresentam no embasamento teórico que não é de todo o grupo, refletindo algumas vezes a teoria do senso comum, que em uma Instituição de Educação, Ciência e Tecnologia não pode ser a base de suas concepções e ações. (SANTOS, 2016, p. 72).

Essa constatação fica mais evidente, quando se refere as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos docentes nas aulas em turmas com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente os docentes das disciplinas do eixo tecnológico. Em relação a tal declaração, Souza (2019) comenta que:

Percebe-se, diante do exposto, que o professor da educação técnica profissional não está adequadamente capacitado para desenvolver um efetivo trabalho de formação com os estudantes sem deficiência e, no que se refere àqueles estudantes que possuem dificuldades inerentes às condições de deficiência, essa inadequação fica, ainda, mais latente. É comum ouvir de profissionais da educação básica de ensino e do ensino superior que não se consideram capacitados para desenvolver uma proposta pedagógica condizente com as necessidades dos estudantes com deficiência (SOUZA, 2019, p. 104).

A pesquisa de Côrtes (2014), aponta para os aspectos relacionados a formação como fator de insegurança na intervenção com alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido o autor certifica que:

[...] percebeu-se nos relatos da maioria dos docentes a insegurança para atuar frente essa realidade. Essa insegurança surge em função do processo de formação deficiente na academia e se perpetua em função de não receberem cursos de capacitação de forma adequada a atenderem as necessidades dos alunos (CÔRTEZ, 2014, p. 63)

Bortolini (2012), em sua pesquisa que teve a proposta de investigar as condições de acessibilidade físicas e atitudinais, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campus Bento Gonçalves, relacionadas a proposta de inclusão de alunos com deficiência nas turmas

regulares, constatou que mesmo com os avanços das políticas de inclusão, existe muito que se fazer para chegar em níveis ideais de condições. A autora comenta que embora muito já tenha sido realizado em relação a acessibilidade física e estrutural, é possível observar carência no investimento em formação de professores e que o reflexo disso, pode ser observado na falta de preparo para lidar com a presença cada vez maior desse público nessa modalidade de ensino.

Essa falta de preparo profissional, atribuída a pouca ou nenhuma formação inicial nessa temática, carência de cursos de formação continuada, inexistência de materiais e de adaptações estruturais na escola, dentre outras coisas, são apontadas por Damasceno (2010) e Pimenta (2012), como causas da resistência observada entre os docentes na atuação com estudantes com necessidades especiais.

Entretanto um dos atos que corrobora para a efetiva inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional, é a contribuição de formação continuada e de capacitações para professores e outros profissionais das instituições, visando a diminuição de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (IFRO, 2011).

Na pesquisa realizada por Pimenta (2012), onde a autora analisou as práticas docentes no Instituto Federal de Minas Gerais relacionados a educação inclusiva, observou-se que, professores que ingressam no concurso para atuar como docentes e que possuem cursos de bacharelado, precisam fazer uma complementação pedagógica no período de dois anos a contar da entrada em exercício.

Em sua tese, após analisar as respostas e entrevistas de alunos, professores e coordenadores de cursos de educação profissionalizante que atuam com alunos com necessidades especiais, Souza (2019, p.270) afiança que:

[...] pode-se perceber que é unânime a opinião de professores e coordenadores de cursos sobre a importância e a necessidade de uma formação específica para se trabalhar com os estudantes com deficiência. É preciso que o trabalho docente seja mais bem orientado para a efetivação da Educação Inclusiva, pois, pelos relatos apresentados, pode-se perceber que não existe recusa em se trabalhar com a diversidade, o que existe é falta de conhecimento por parte desses profissionais, no que tange ao fazer pedagógico.

Por ter uma formação inicial que não atende as necessidades institucionais (mesmo que tenha sido aprovado em uma avaliação didática), é necessário que a própria instituição

oferte ou viabilize a complementação da formação necessária ao servidor visando o pleno exercício de suas atribuições como docente. Nesse caso, em forma de formação continuada.

A formação continuada pode ser ofertada, por diversos formatos, a partir do ingresso do docente na Instituição. A Instituição deve preocupar-se como está sendo ofertada a formação continuada, aceita e ademais motivar o professor para que procure novos nichos de reflexão. Destina-se, portanto, aos docentes bacharéis, licenciados, Tecnólogos dentre outras profissões, que precisam continuar ou complementar seus estudos com uma formação pedagógica, dentre outras demandas de atuação, habilitando-os a melhorar sua prática pedagógica no dia-a-dia, potencializando novas saberes e novas práticas (VIEIRA, 2013, p. 3).

Em pesquisa realizada por Brandt (2014), no Instituto Federal Catarinense, sobre formação continuada docente, a pesquisadora identificou que a maioria dos docentes do ensino técnico e tecnológico da instituição tem como formação inicial o bacharelado e, por consequência, é grande a procura por formação pedagógica.

[...] é pequeno o número de docentes que possuem formação pedagógica ou formação em cursos de Licenciatura. Os dados funcionais da Coordenação Geral de Recursos Humanos, referente ao número de professores do *campus* Rio do Sul, demonstram que a maioria possui formação inicial em cursos de Bacharelado: dos 94 professores atuantes, 63 tem como formação o Bacharelado. (BRANDT, 2014, p. 23).

Essa formação pedagógica e/ou complementação pedagógica precisa ser ofertada pela instituição, porque, além de uma necessidade do docente para a efetiva formação do aluno e não apenas uma capacitação técnica, é uma determinação legal e direito do docente. (BARROS, 2016).

Em relação a oferta de formação, Brandt (2014) coloca que essa formação realizada pelos programas de capacitação e formação continuada que existam na instituição, devem ser feitos prioritariamente em serviço e que atenda as demandas existentes em cada instituição. Sobre isso, a autora comenta que:

Para que não se caia no vazio já instalado da visão que se tem de formação continuada como um programa ou projeto desvinculado da realidade, há que se considerarem os saberes dos envolvidos e o contexto institucional, e isso é possível a partir de levantamento de temáticas que despertem interesse, apresentação de situações reais da instituição, apresentação de dados referentes ao universo da escola, pois são as situações reais que levam a ações possíveis e concretas. [...]. Acredita-se que a formação em serviço, que ocorre dentro da própria instituição e nos tempos reservados para planejamento e estudos, é uma

forma que garante a capacitação inicial, continuada e permanente. Esse tipo de atividade proporciona o desenvolvimento e a ampliação das atividades docentes, que pode se dar de forma intra e interinstitucional, capacitando, em consonância com o previsto nos Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), de forma coerente. (BRANDT, 2014, p. 355).

Araújo (2016) realizou pesquisa com professores da educação básica que atuavam com alunos público-alvo de educação especial, observou que a participação em um programa de formação continuada contribuiu significativamente para o desenvolvimento de novas estratégias didáticas com os alunos com deficiência intelectual.

Os dados mostram que a formação contribuiu significativamente para melhor desenvolvimento de estratégias com os alunos com deficiência intelectual, sobretudo pela aliança entre teoria e prática durante as aulas e sobretudo na elaboração do projeto de intervenção, cujos professores se tornaram pesquisadores de sua própria prática em colaboração com outros professores e os pesquisadores da universidade. (ARAÚJO, 2016, p. 114).

Apesar dos estudos comprovarem a limitada formação pedagógica e a relação direta com dificuldades em atuar com alunos público-alvo da educação especial, podemos observar uma certa resistência de alguns profissionais das áreas técnicas que atuam como docentes na educação profissional, em compreender a necessidade de realizar uma formação ou complementação pedagógica.

Em sua pesquisa, Carvalho (2014) observou que a maior resistência em compreender e realizar a formação pedagógica está entre os professores do eixo técnico (bacharéis ou tecnólogos) com os níveis mais altos de formação (mestres e doutores), em relação a isso, assegura que:

Essa condição, conforme revelado nesta pesquisa, faz com que alguns desses professores não considerem importante e produtiva a formação pedagógica, através de cursos que venham complementar a sua prática em sala de aula por meio de estudos de teorias da educação, psicológicas e didático-pedagógicas, bem como de orientações metodológicas e estratégias de ensino e avaliação. (CARVALHO, 2014, p. 34).

Em contraste a isso, Carvalho (2014) observa que os docentes da área técnica que realizaram a complementação pedagógica, conseguiram melhorar suas didáticas e passaram a ter menos dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, Carvalho (2014, p. 53) garante que “o pensamento e a prática do docente mudam quando ele passa ter o contato

com uma formação pedagógica, deixando para trás a ideia de que essa formação é desnecessária, sem importância e uma receita de bolo [...]”.

Uma outra proposta de formação observada por Honnef (2013) é a “bidocência”, afirmando que a possibilidade de se trabalhar o ensino articulado entre o professor de educação especial e o professor de classe comum “pode ser um momento formativo dos docentes” (p. 15).

O professor deve buscar formas de atuação em sua sala de aula, para além do que a sua formação ofereceu, em função do contexto vivido e das necessidades reveladas pelos seus estudantes, desenvolvendo as suas próprias metodologias e práticas sem negar as existentes. Diante disso, concluímos que a formação do professor deve possibilitar ao profissional pensar e realizar suas práticas de acordo com o contexto e exigências apresentadas no cotidiano escolar. Este é o sentido da formação para a emancipação, aquele que possibilita o professor superar modelos, que só tendem a aprisioná-lo, mas que o permitam derivar seus conhecimentos em outros saberes e fazeres. (PIMENTA, 2012, p. 9).

As demandas que surgem na área da educação, nesse caso especificamente relacionado ao ingresso de alunos público-alvo da educação especial, leva os profissionais envolvidos ao desenvolvimento de novas posturas e atitudes em busca de novos resultados (VIEIRA, 2013).

Nesse sentido, a Educação caminha para novos rumos conforme o aparecimento de novas realidades. Realidades essas originadas do desenvolvimento ativo da sociedade em nível econômico, político e cultural paralelo a diversidades locais, antes talvez não valorizadas, não identificadas ou não exploradas. A Educação deve orientar-se portanto não apenas para solução de problemas com propostas coletivas, mas individuais. (VIEIRA, 2013, p. 14).

Alicerçado nesse aprofundamento teórico realizado, podemos inferir que a formação continuada possibilita ao docente, “entrar em contato com novas experiências e visões acerca da inclusão escola” (COSTA, 2018, p. 104), oportunizando ao docente uma condição para que ele “possa inserir essas novas informações em seu repertório profissional, resultando em uma maior competência em exercer seu papel na instituição” (COSTA, 2018, p. 104).

Com a realização da pesquisa documental onde foram analisadas Leis, decretos, tratados, bem como o levantamento do referencial teórico que serviu de balizamento para esta pesquisa, podemos agora tecer as próprias considerações a partir da aplicação do questionário utilizado como instrumento para obtenção dos dados da pesquisa.

Até o presente momento, fizemos uma imersão sobre as legislações mais significativas envolvendo a educação inclusiva e a pessoa com deficiência, buscamos trazer o que se

apresenta como mais relevante em forma de legislação e fazer uma reflexão sobre sua real aplicação e efetividade, compreender o que realmente se materializou em forma de ações e o que continua apenas no papel, em forma de lei.

No segundo capítulo, trouxemos como ênfase a educação inclusiva no âmbito da EPT, trazendo como exemplificação o que tem sido realizado nos IFs, referência em Educação Profissional e Tecnológica no país. Mostramos como a educação inclusiva e os alunos com NEEs tem ganhado cada vez mais espaço dentro dessa Instituição.

Observamos o grande investimento em relação as adaptações arquitetônicas, reduzindo as barreiras para acessibilidade e viabilizando o ingresso desse público nesse nível de ensino, identificamos a criação e ampliação dos NAPNES, que serviriam de suporte para docentes, discentes e familiares no que tange a PcDs, mas também identificamos que os investimentos em formação de docentes e técnicos não acompanhou todo o processo de adaptação Institucional, sendo considerado uma barreira para a efetividade da política de inclusão de alunos com NEEs na EPT.

O terceiro capítulo trouxe a discussão acerca da formação inicial e continuada de docentes do IFs, mais especificamente os docentes do eixo tecnológico, que é formado na sua grande maioria por bacharéis e tecnólogos e que não possuem formação inicial para a docência e que, mesmo ingressando na instituição para atuar como professores, limitam-se as suas formações em suas áreas técnicas, negligenciando a necessidade de formação pedagógica.

Como o objetivo desse estudo gira em torno da formação para a educação inclusiva, nesse capítulo também trouxemos o que as publicações selecionadas apresentavam de dificuldades, demandas e propostas de intervenção relacionadas a formação dos professores do eixo tecnológico para a educação inclusiva.

Apesar de compreendermos que a atuação com o público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva não é um desafio apenas dos profissionais que não tiveram a formação docente inicial e que mesmo com a formação inicial, se sentem pouco qualificados para intervir com esse público, em nossa compreensão, a necessidade desses profissionais é muito maior, uma vez que, a atividade docente vai além da sala de aula.

Todas as pesquisas presentes neste referencial servirão de suporte para as discussões que serão apresentadas no decorrer desta dissertação. O que podemos já inferir é que essa

problemática não está restrita apenas ao contexto local, do Instituto Federal do Amazonas, mas que muitos outros IFs já buscaram solucionar este problema.

As pesquisas apresentaram algumas ações tomadas em âmbito institucional por IFs de alguns estados brasileiros e que se apresentaram exitosas em relação aos aspectos de atendimento educacional especializado e oferta de formação continuada de professores e técnicos de ensino. Essas ações serão apresentadas com mais detalhes na análise e discussão de resultados, onde apresentaremos a proposta de formação continuada.

4 METODOLOGIA

A pesquisa científica na concepção de Sampieri (2013) é compreendida como um conjunto de processos sistemáticos e empíricos utilizado para o estudo de um fenômeno; é dinâmica, mutável e evolutiva. Afirma que a pesquisa científica tem uma característica crítica. O autor atribui essas características ao fato da pesquisa possuir processos específicos para sua realização, não podendo ser feita de qualquer forma, ter a necessidade da coleta e análise de dados e estar sempre em avaliação e aperfeiçoamento da técnica.

Encerrando sua concepção Sampieri (2013), enfatizando que a pesquisa é a ferramenta para conhecer o que está ao redor de todos e seu caráter é universal. Nesse sentido, podemos utilizar a pesquisa como ferramenta para explicarmos diversos fenômenos que acontecem ao nosso redor, no nosso local de trabalho por exemplo, inclusive muitos problemas que podem surgir no nosso cotidiano.

É importante compreendermos que a grande maioria dos questionamentos que fazemos e que resultam em pesquisas científicas, partem de problemas relacionados ao nosso cotidiano, onde buscamos possibilidades de solução. Partindo desse pressuposto, o problema de pesquisa apresenta-se.

Diante do número cada vez mais expressivo de alunos com necessidades educacionais específicas ingressando no ensino regular e da gama de dispositivos legais que asseguram o ingresso desse público em todos os níveis e modalidades de ensino, é necessário que seja garantido para esses alunos, além da acessibilidade, a oferta de um ensino de qualidade e com todas as adaptações necessárias para que tenham a possibilidade de permanência nas instituições de ensino, bem como o êxito em sua vida acadêmica, atingindo a formação acadêmica ou profissional que o conduzirá a melhores lugares no mercado de trabalho e a possibilidade de independência financeira.

Mas, para que isso seja possível, um dos personagens fundamentais é o professor. Este precisa estar pronto para atuar com esse público de forma a garantir para esses alunos as mesmas possibilidades e experiência educacionais ofertada aos demais e esse preparo, está diretamente relacionado a formação que esse professor recebeu ou não. Sabendo disso:

Quais as demandas formativas dos professores que exercem a docência nas disciplinas técnicas no ensino médio integrado ao técnico no Instituto Federal do Amazonas, campus

Manaus Zona Leste, com vistas ao aperfeiçoamento de sua prática em relação aos alunos público-alvo da educação especial?

Para responder ao problema central da pesquisa, utilizaremos como estratégia a identificação de questões pontuais que auxiliarão o pesquisador à medida que sejam esclarecidas. Sendo assim, as questões específicas da pesquisa são: Quais as demandas de formação continuada desses professores com vistas ao aperfeiçoamento de suas práticas relacionadas aos alunos com necessidades educacionais específicas? Qual a concepção dos professores do eixo tecnológico sobre a educação inclusiva no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica? Como estão configuradas as práticas pedagógicas dos professores do eixo tecnológico do IFAM em relação aos alunos com necessidades educacionais específicas? Quais os desafios e as perspectivas docentes sobre os alunos com necessidades educacionais específicas na EPT?

Para que fossem atingidos os objetivos propostos pela pesquisa, fez-se necessário traçar uma série de procedimentos metodológicos para sistematizar as etapas do estudo. As etapas bem como cada procedimento realizado no desenvolvimento da pesquisa, estão descritos na sequência deste capítulo.

A pesquisa teve como objetivo principal analisar os desafios, perspectivas e demandas de formação continuada dos docentes do eixo tecnológico que ministram disciplinas técnicas no ensino médio integrado ao técnico no Instituto Federal do Amazonas, campus Manaus Zona Leste, com vistas ao aperfeiçoamento de sua prática em relação aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Para atingir o objetivo central da pesquisa, utilizamos como estratégia a identificação de questões pontuais que auxiliaram o pesquisador à medida que foram esclarecidas. Sendo assim, as questões específicas da pesquisa foram: Quais as demandas de formação continuada desses professores com vistas ao aperfeiçoamento de suas práticas relacionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais; Qual a concepção dos professores do eixo tecnológico sobre a educação inclusiva; Como estão configuradas as práticas pedagógicas dos professores do eixo tecnológico do IFAM em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais; Quais os desafios e as perspectivas encontradas por esses professores no decorrer de suas práticas direcionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

4.1 Concepções teórico-metodológicas da pesquisa

Toda a descrição quanto ao tipo de pesquisa, abordagem metodológica, lócus da pesquisa, participantes, instrumentos e estratégia para produção de dados e análise dos dados obtidos, estão detalhados a seguir.

Essa pesquisa constituiu-se como uma pesquisa de campo, caracterizada como um estudo de caso, onde pretendeu-se analisar um problema a partir de um extrato da população analisada. O estudo foi de cunho descritivo e teve uma abordagem qualitativa.

Optou-se pela abordagem pois é na análise de dados qualitativos, “que a construção do conhecimento ocorre pela compreensão e a interpretação do fenômeno, utilizando como fonte de informações os significados que os participantes da pesquisa atribuem à realidade de suas vivências” (LIMA; CAPPELLE, 2013, p. 1073), porém não desprezando dados quantitativos que forem ao encontro das repercussões que os traçados metodológicos vierem a suscitar.

Na pesquisa qualitativa, cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

A pesquisa qualitativa preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na aplicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

4.2 Estratégia para produção de dados

Essa investigação, em termos metodológicos, dividiu-se em três etapas:

Na primeira etapa da pesquisa, realizamos uma imersão nas pesquisas relacionadas a temática para a apropriação dos conhecimentos teóricos relacionados ao estudo. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura através de consultas ao Banco de Teses e Dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para a realização das buscas na plataforma, foram utilizados os descritores, a) formação de professores; b) formação continuada; c) formação pedagógica; d) educação especial inclusiva; e) pessoa com deficiência; f) Instituto Federal e g) Ensino Profissional e Tecnológico.

De acordo com Fonseca (2002, p. 32) a pesquisa bibliográfica:

É feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador o que já se estudou sobre o assunto.

Na segunda etapa fizemos uma análise nos documentos relacionados a formação inicial e continuada dos docentes na busca por dados qualitativos. Esses dados qualitativos, de acordo com Noronha (2017) “são compostos por documentos e materiais organizacionais, tais como: relatórios; planos de capacitação; projeto de qualificação profissional; projeto político pedagógico da Instituição; portarias; resoluções; leis; entre outros” (p. 70). Nesse sentido, Flick (2009) cita que assim como ocorre com outras abordagens da pesquisa qualitativa, e possível a utilização de documentos e a análise dos documentos como uma estratégia complementar para outros métodos.

Essa fase do estudo pode ser classificada como a primeira imersão no campo de pesquisa. Essa etapa da produção de dados foi realizada através da solicitação de dados referentes a formação inicial e continuada, que nos conduzissem no sentido das respostas para nossas questões de pesquisa. Esses dados foram obtidos através de contato direto com a Diretoria de Ensino (DIREN) do Campus Manaus Zona Leste, onde foram disponibilizados os documentos necessários, além da busca no site oficial do IFAM.

Essa etapa foi fundamental para atingirmos dois dos objetivos específicos da pesquisa: primeiro a questão da qualificação profissional dos professores, relacionada a participação em processos de formação continuada ofertados ou viabilizados pela instituição e segundo os aspectos relacionados a efetividade da implantação das políticas públicas educacionais voltadas a formação continuada dos professores voltada aos alunos público-alvo da educação especial inclusiva.

A terceira etapa consistiu na aplicação dos instrumentos de coleta de dados para a amostra da pesquisa. A priori, consideramos a possibilidade da aplicação de dois

instrumentos, que seriam: um questionário semiestruturado e uma entrevista. Devido as condições sanitárias que se apresentaram durante essa etapa da pesquisa, onde houve a necessidade de paralisação das aulas e o distanciamento social, um dos instrumentos foi excluído (entrevista), limitando-nos a apenas um instrumento para a aquisição de dados.

O questionário utilizado foi do tipo semiestruturado e composto de 21 questões (Anexo A). A aplicação do instrumento foi realizada através de formulários digitais, criados no *google forms* e enviados para o e-mail da Direção de Ensino do IFAM campus Manaus Zona Leste, e então encaminhado através do e-mail institucional para todos os professores das disciplinas técnicas ou formação profissional.

O questionário foi dividido em subseções: dados gerais, oferta de formação continuada pela Instituição, formação continuada e educação inclusiva e prática docente e alunos com necessidades educacionais específicas.

Além do questionário, foi anexado ao e-mail dos docentes o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Anexo B), onde foi deixado claro que, pelas condições e para viabilizar a resposta e envio dos questionários com maior rapidez, sua ciência e autorização quanto aos dados informados, estariam vinculadas ao envio do questionário respondido ao pesquisador com a identificação do e-mail do respondente.

Junto ao questionário também foi apresentado um resumo da pesquisa com uma breve introdução, seus objetivos e contribuições.

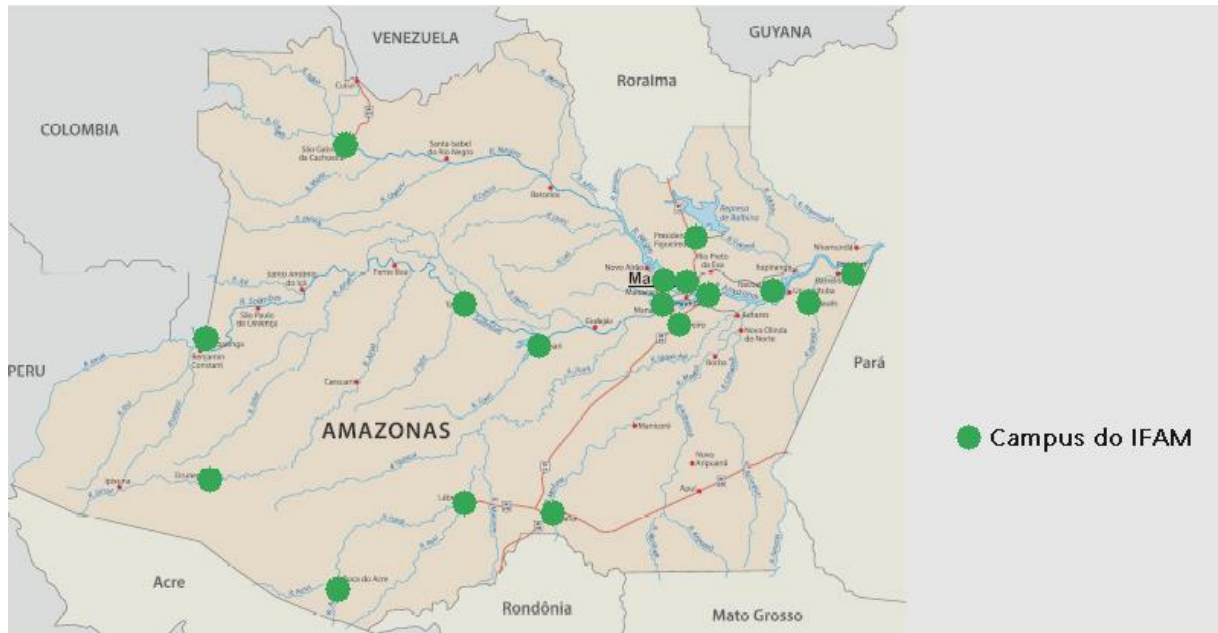
4.3 Lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), que possui como base a Rede Federal de Educação Tecnológica.

A história do Instituto Federal de Educação do Amazonas iniciou-se no tempo com o decreto de nº. 7.566, de 1909, do então Presidente da República Federativa do Brasil Nilo Procópio Peçanha, que criava o ensino técnico-profissional no país através das Escolas de Aprendizizes Artífices, sendo a do Amazonas instalada em 1º de outubro de 1910

O IFAM, vinculado à Rede Federal de Educação, conta com 17 (dezessete) Campi de Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Amazonas. Está presente em 14 municípios, além da capital do estado que conta com 3 unidades, abrangendo todas as microrregiões do estado, conforme especificado geograficamente na Figura 2.

Figura 2 – Distribuição geográfica dos campi do IFAM



Fonte: Elaborado pelo autor.

O IFAM oferta diversos cursos técnicos na forma integrada na modalidade normal e Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos na forma subsequente, cursos de graduação, especialização além de mestrado e atualmente, no ano de 2021, lançou seu primeiro edital para o curso de doutorado para ingresso em 2022.

O corpo docente do IFAM é formado por professores divididos em base comum e base técnica. Os professores de base comum são os responsáveis pela formação em nível médio e atuam na modalidade integrada. Os professores de base técnica ou eixo tecnológico, são os professores que atuam nas disciplinas profissionalizantes e atuam tanto na modalidade integrada quanto na subsequente. (IFAM, 2012).

Atualmente o IFAM possui um corpo docente com cerca de 700 professores, divididos entre os campi da capital e dos interiores. Desse total, 300 professores compõem a base técnica ou eixo tecnológico. Dessa parcela de professores, um quantitativo de 80% são docentes oriundos de formação técnica, ou seja, são bacharéis nas suas áreas de atuação, mesmo que exerçam a função docente. (IFAM, 2016).

A pesquisa foi realizada no IFAM localizado na zona leste da cidade de Manaus que recebe o nome de Campus Manaus Zona Leste (CMZL), ilustrado na figura 3. A escolha foi

realizada a partir da identificação do último Censo que apontou a região leste de Manaus como a área de maior concentração de pessoas com deficiência.

Figura 3 – Entrada principal do Campus Manaus Zona Leste do IFAM



Fonte: www.ifam.edu.br/cmzl.

Esse campus do IFAM oferta seis cursos técnicos na forma integrada, sendo dois da modalidade EJA, e mais seis cursos da forma subsequente, conforme exposto no Quadro 2, cujos docentes fazem parte da população e amostra dessa pesquisa.

O primeiro destina-se aos alunos que já concluíram o ensino fundamental e desejam cursar o ensino médio e a formação profissional concomitantemente. Ao final do curso, os alunos recebem um diploma de técnico de nível médio que o habilita a seguir seus estudos em um curso de nível superior e ao exercício de uma atividade profissional técnica.

Já o curso na forma subsequente, destina-se aos alunos que já concluíram o ensino médio e desejam cursar uma formação técnica. Essa modalidade tem uma duração mais curta e também confere ao concluinte o diploma de técnico de nível médio.

Quadro 2 – Caracterização dos cursos técnicos de nível médio ofertados pelo IFAM/CMZL

Curso	Eixo Tecnológico	Forma	Duração
Téc. em Administração	Gestão e Negócios	Integrado	3 anos
Téc. em Agroecologia	Recursos Naturais	Integrado	3 anos
Téc. em Agropecuária	Recursos Naturais	Integrado	3 anos
Téc. em Paisagismo	Produção Cultural e Design	Integrado	3 anos
Téc. em Administração (EJA)	Gestão e Negócios	Integrado	3 anos
Téc. em Manutenção e Suporte em Informática	Informação e Comunicação	Integrado	3 anos
Téc. em Agroecologia	Recursos Naturais	Subsequente	1 1/2
Téc. em Agropecuária	Recursos Naturais	Subsequente	1 1/2
Téc. em Florestas	Recursos Naturais	Subsequente	1 1/2
Téc. em Informática	Informação e Comunicação	Subsequente	2 anos
Téc. Em Recursos Pesqueiros	Recursos Naturais	Subsequente	1 1/2
Téc. Em Secretariado	Gestão e Negócios	Subsequente	1 1/2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além dos cursos técnicos de nível médio, o Campus Manaus Zona Leste também atua no ensino superior com quatro cursos de graduação, a saber: Agroecologia, Medicina Veterinária, Engenharia de Software e Pedagogia na modalidade Educação a Distância (EaD). O campus conta com um curso lançado atualmente de especialização em Desenvolvimento, Etnicidade e Políticas Públicas na Amazônia.

4.4 Participantes da pesquisa

Determinamos como sujeitos da pesquisa os docentes do IFAM Campus Manaus Zona Leste que ministram as disciplinas técnicas nos cursos de nível médio na forma integrada e subsequente, além no EJA. Os sujeitos são classificados nessa pesquisa como docentes do eixo tecnológico ou professores de formação profissional.

A partir dessa determinação dos participantes, iniciamos o processo de delimitação da população que compôs o estudo e, conseqüente, amostra. Nesse sentido, Sampieri, (2013), garante que o universo (a população) da pesquisa é determinada como o agrupamento de todos os casos que cumprem uma série de particularizações.

Para definição do universo da pesquisa, e estabelecer características mais homogêneas e específicas à amostra analisada, utilizamos critérios, de acordo com os objetivos propostos pela investigação. Nessa etapa, procuramos deixar a amostra com características específicas que representassem o universo da pesquisa.

Considerando os objetivos da pesquisa, determinamos como critérios para inclusão na amostra: ser docente do IFAM/CMZL das disciplinas técnicas dos cursos técnicos de nível médio nas formas integrada normal, EJA e subsequente; não possuir curso de licenciatura como primeira ou segunda graduação e concordar com a participação na pesquisa através da ciência do TCLE.

Por contraste, como critérios de exclusão da pesquisa, estão os docentes que não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, os professores que estavam liberados para capacitação ou por qualquer outra questão, os que estavam em estágio probatório e os professores do eixo tecnológico que cursaram uma licenciatura ou possuem uma outra graduação em licenciatura.

O universo da pesquisa foi obtido através de registros fornecidos pela Diretoria de Ensino do campus e espelham o quantitativo de docentes referentes ao ano de 2021, quando do início da coleta de dados da pesquisa e dizem respeito ao total de docentes efetivos, independentemente de estarem gozando de algum tipo de licença.

A partir da análise dos registros, identificamos o quantitativo de 120 docentes, incluindo os professores dos eixos tecnológicos, voltados para a formação profissional e os professores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tendo em vista que o objetivo do estudo está relacionado aos docentes dos eixos tecnológicos, excluímos do universo todos os professores que compõem a BNCC para atribuir a amostra características mais homogêneas. Com isso, destacamos a amostra de 68 docentes que atenderam aos critérios estabelecidos na pesquisa.

A definição quanto aos sujeitos da pesquisa foi realizada considerando os docentes que responderam ao questionário da pesquisa. Com isso, obtivemos como amostra um total de 36 docentes e que caracterizaram os sujeitos da pesquisa.

Importa ressaltar que, para o enfoque qualitativo de nosso estudo, e que, portanto, sem haver tanto interesse em generalizar os resultados, visto ser uma pesquisa com abordagem qualitativa e não quantitativa, a amostra de 36 professores, descrita no quadro 3, possui característica de amostragem não probabilística ou por julgamento, sendo o procedimento de

seleção de cada elemento amostral, no caso, os professores, realizado aleatoriamente e de acordo com a aceitação dos mesmos em participar voluntariamente da pesquisa.

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Docente	Curso	Formação	Docente	Curso	Formação
Prof 1	Tec. Florestas sub	Eng. Florestal	Prof 19	Tec em administração	Bacharel em Economia
Prof 2	Tec. Em Pesca sub	Eng. de Pesca	Prof 20	Tec. Florestas sub	Ciências Agrárias
Prof 3	Tec. Agropecuária int.	M. Veterinária	Prof 21	Tec. Agropecuária int.	Eng. Florestal
Prof 4	Tec em administração	Bacharel em Administração	Prof 22	Tec. em Pesca sub	Eng. de Pesca
Prof 5	Tec em administração	Ciências Contabilidade	Prof 23	Téc. em Paisagismo	Ciências Agrárias
Prof 6	Tec em Agroecologia	Ciências Agrárias	Prof 24	Tec em administração	Ciências contábeis
Prof 7	Téc. em Paisagismo	Arquitetura e Urbanismo	Prof 25	Tec. Agropecuária int.	Eng. agrônomo
Prof 8	Téc. em Manutenção e Suporte em Informática	Engenharia da computação	Prof 26	Téc. em Manutenção e Suporte em Informática	Engenharia da computação
Prof 9	Téc. em Informática	Ciências da Computação	Prof 27	Tec em Agroecologia	Eng. Florestal
Prof 10	Téc. Em Secretariado	Bacharel em Secretariado	Prof 28	Tec. Agropecuária	Eng. agrônomo
Prof 11	Tec. Agropecuária int.	Ciências Agrárias	Prof 29	Téc. em Manutenção e Suporte em Informática	Eng. de Software
Prof 12	Tec em administração	Bacharel em Economia	Prof 30	Tec. Florestas sub	Eng. agrônomo
Prof 13	Téc. Em Secretariado	Bacharel em Secretariado	Prof 31	Tec. Agropecuária	Ciências Agrárias
Prof 14	Tec. Agropecuária	Ciências Agrárias	Prof 32	Téc. em Informática	Ciências da Computação
Prof 15	Téc. em Informática	Ciências da Computação	Prof 33	Tec em Agroecologia	Eng. Florestal
Prof 16	Tec em Agroecologia	Eng. Florestal	Prof 34	Téc. em Informática	Tecnólogo em Informática
Prof 17	Tec. Agropecuária	Eng. agrônomo	Prof 35	Téc. em Paisagismo	Arquitetura e Urbanismo
Prof 18	Téc. em Informática	Eng. de Software	Prof 36	Tec em administração	Bacharel em Administração

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o que cita Sampieri (2013, p. 403), “nos estudos qualitativos o tamanho da amostra não é importante do ponto de vista probabilístico, porque o interesse do

pesquisador não é generalizar os resultados do estudo para uma população mais ampla. O que se busca na indagação é profundidade”.

Assim sendo, como nosso estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, ficamos com esse posicionamento e entendemos que a amostra compreendida como os sujeitos da pesquisa, atende aos objetivos do estudo de forma satisfatória por apresentar um extrato significativo do universo de docentes do IFAM/CMZL.

4.5 Estratégia de Análise de Dados

Essa etapa da pesquisa compreendeu em identificar e aplicar um método de análise de dados que auxilie na resposta das questões levantadas na pesquisa. Com base no que tínhamos como instrumentos de coleta de dados na elaboração do projeto, optamos por utilizar a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

No entanto, com as adversidades que se apresentaram no decorrer da fase de coleta de dados onde a Instituição, lócus da pesquisa, encontrara-se fechada devido à situação pandêmica no Brasil, em especial no estado do Amazonas, foi necessário fazer uma reorganização das estratégias, mudança nos instrumentos e método de coleta de dados e repensar nas possibilidades de utilizar a técnica de análise de conteúdos da forma que os dados se apresentavam no atual momento.

Como tínhamos como ideia inicial a utilização do método já mencionado para a análise de dados, procuramos apresentar um instrumento de coleta de dados com blocos de questões pré-categorizados. Dessa forma, nosso questionário foi dividido em quatro subseções ou blocos. Isso facilitou a categorização e a análise das respostas posteriormente.

A paralisação das atividades presenciais de ensino nos anos de 2020 e 2021, impossibilitaram as observações *in loco* e a realização das entrevistas em decorrência das condições que se apresentavam no momento. Mesmo as tentativas de se realizar uma entrevista via *google meet* acabam sem sucesso devido a uma série de adversidades apresentadas pelos docentes no período, inclusive problemas psicológicos.

Com isso, os dados obtidos e analisados da pesquisa estão relacionados aos questionários aplicados e respondidos pelos docentes via *google forms*.

Optou-se por utilizar como técnica de análise de dados o método de análise de conteúdo de Bardin (2011) para o tratamento dos dados obtidos nas respostas dos

questionários. Utilizando-se da técnica de análise de conteúdo, categorizamos as respostas obtidas em quatro blocos: dados gerais; oferta de formação continuada pela Instituição; formação continuada e educação inclusiva; e prática docente e alunos com necessidades educacionais específicas.

Alicerçado na organização do conteúdo, utilizamos o critério de categorização das respostas obtidas, isso organizou os dados em grupos e facilitou a posterior análise dos discursos que se assemelham, porque “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte existente entre eles” (BARDIN, 2011, p. 148). Bardin (2011) ainda explica que a categorização é o processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas “o inventário e a classificação” (p. 148).

Com a categorização finalizada, foi feito o levantamento da frequência de informações semelhantes e destaque nas mensagens que mais aparecerem de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise, em seguida foram organizadas em unidades de sentido e analisadas.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Buscamos nesse capítulo, apresentar o que foi obtido através das respostas aos questionários pelos docentes e submetidos a uma profunda análise através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), respostas dos questionamentos apresentados nessa pesquisa.

Os achados foram confrontados com as 40 pesquisas de teses e dissertações que forneceram um alicerce teórico a este estudo. Além das pesquisas de referência, trazemos agora para essa fase de discussões, as proposições elaboradas pela pesquisadora Márcia Denise Plentch, que considero como uma grande teórica contemporânea e estudiosa da temática para nos fornecer subsídios e nortear o que fora encontrado por esta investigação.

5.1 Primeira imersão no ambiente

Conhecer o ambiente no qual vai realizar a pesquisa, principalmente quando temos como um dos aspectos relevantes a acessibilidade, é de extrema importância e necessário para que se tenha uma real compreensão da realidade que o *lócus* apresenta. Igualmente, é nessa imersão que seremos apresentados e conheceremos os sujeitos da pesquisa e isso possibilita uma aproximação entre o pesquisador e o pesquisado, nesse caso, os docentes.

A primeira imersão do pesquisador no ambiente de pesquisa foi realizada através da visita ao campus do IFAM, onde tivemos o contato com os diretores geral (DG) e de ensino (DE). Foi o momento de apresentar os detalhes da pesquisa e também o primeiro contato pessoal que tive com os dirigentes da Instituição que, devido as condições sanitárias pelas quais passamos com a pandemia de COVID-19, tinham acontecido apenas de forma virtual.

Nesse primeiro momento, foi possível ter acesso a alguns documentos institucionais, número de docentes e quantidade de alunos com deficiência matriculados nos últimos anos, que foram de fundamental importância na construção da pesquisa.

Por conta de toda a situação de pandemia que se apresentava naquele momento, o contato com os professores, sujeitos da pesquisa, foi impossibilitado. Com as medidas restritivas adotadas pelas condições sanitárias, todos os docentes estavam em sistema de teletrabalho.

Atribuo a esse fato a quantidade de respostas aos questionários, acredito que se tivesse a possibilidade de um contato mais próximo com os docentes e uma apresentação quanto aos objetivos da pesquisa, a adesão seria muito maior.

Por este motivo, os contatos aconteceram apenas via *e-mail* e *whatsapp* com o DG e o DE da Instituição, onde continuaram prestando toda a assistência no envio de dados e atendendo as solicitações do pesquisador.

Claramente, esse primeiro momento não nos trouxe a possibilidade das observações necessárias para a compreensão do problema. O que foi possível observar foram os aspectos relacionados a infraestrutura e as adaptações realizadas para a acessibilidade que, podemos dizer que atende em grande parte as questões de mobilidade de PcDs na instituição.

Utilizo a expressão “grande parte”, porque ao visitar os espaços onde eram realizadas as atividades práticas das disciplinas técnicas, não consegui identificar nenhum tipo de adaptação arquitetônica para acessibilidade nesses locais. Ou seja, há o que ser feito em relação a acessibilidade na instituição, principalmente nos locais onde acontecem as práticas das disciplinas técnicas.

Termino essa primeira imersão enfatizando a importância que as adaptações arquitetônicas têm em relação ao acesso de PcDs na Instituição e que isso foi de fato pensado e priorizado pelo IFAM/CMZL. No entanto, foram realizadas expansões e reformas, mas essas adaptações acabaram sendo esquecidas e necessitam ter um olhar voltado para essa questão novamente, principalmente de setores como o NAPNE.

Possibilitar condições de acesso aos setores, principalmente aos setores de prática, bem como oferecer materiais e instrumentos adaptados para a realização da prática por parte desses alunos com deficiência, é favorecer aos aspectos pedagógicos, uma vez que, dá condição ao docente de realizar a atividade com todo seu alunado.

É necessário lembrar que o processo de inclusão apenas se inicia com as adaptações arquitetônicas para acessibilidade. Por isso, a instituição deve pensar em todo o percurso acadêmico do aluno, e o que deve ser feito para favorecer sua permanência durante esse processo para que ele possa ter êxito ao final.

5.2 Análise dos resultados dos docentes

A primeira imersão foi importante para termos conhecimento do ambiente de pesquisa. Agora partimos para o conhecimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os docentes dos eixos tecnológicos que são denominados na Instituição como docentes de formação profissional. No decorrer da pesquisa utilizamos ambos os termos para nos referirmos aos docentes.

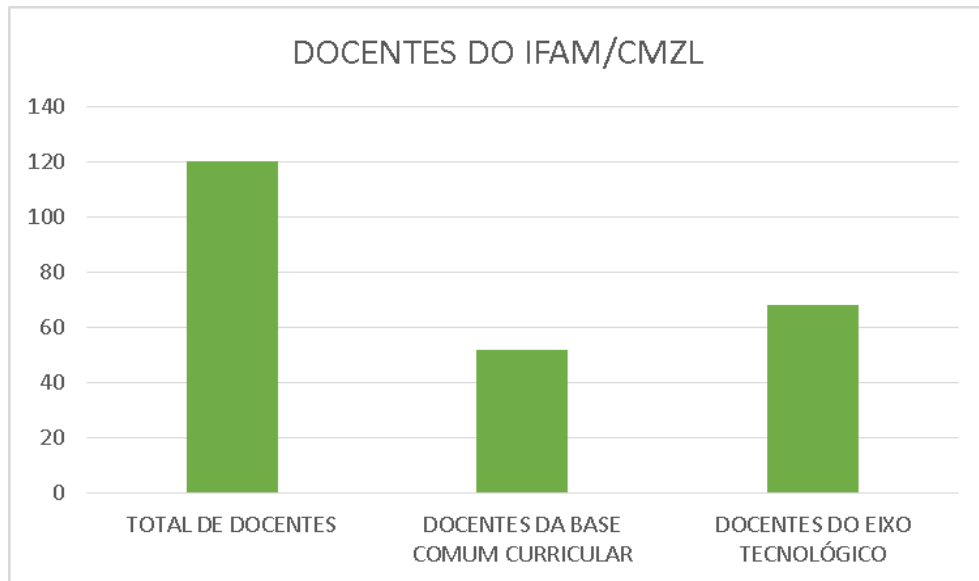
Para a compreensão de quem são esses sujeitos, fez-se uma breve descrição de suas características e como estão inseridos no ambiente de ensino da EPT.

Como já mencionado nos capítulos anteriores, os docentes de formação profissional ou eixo tecnológico são professores que exercem a função de docente das disciplinas técnicas, mas não possuem formação inicial para a docência. São oriundos de formação em nível de bacharelado ou tecnólogo e ingressam na instituição pelas vagas de docente, juntamente com os demais professores.

Mesmo que trabalhem com a formação profissional, eles professores possuem as mesmas atribuições docentes como: planejamento de aulas, ministração de aulas teóricas, produção, aplicação e correção de avaliações, além de todas as atribuições técnicas das disciplinas.

No IFAM se apresentam em grande número e no CMZL em particular, são em maior número em comparação aos docentes da Base Comum Curricular na proporção de 68 docentes de formação profissional dos 120 professores que compõem o corpo docente do campus, como demonstrado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Docentes do IFAM/CMZL



Fonte: Elaborado pelo autor.

As características apresentadas por esse grupo de professores e a grande concentração desses profissionais na instituição pesquisada, levou-nos a escolha deste como nosso grupo focal. Apensar de termos a ciência de que dificuldades em relação aos alunos com deficiência não são exclusivas desse grupo de docentes, acreditamos que a ausência de uma formação docente e as especificidades das disciplinas ministradas por esses docentes, tornam a intervenção com esse público-alvo um desafio ainda maior.

Assim sendo, os resultados obtidos através do instrumento aplicado aos docentes do eixo tecnológico, retratam especificamente em termos de pesquisa a visão e as condições apresentadas por esses docentes em relação a educação inclusiva, mas sem dúvidas, podem abranger uma parcela maior do universo de docentes, inclusive os profissionais com formação docente.

Para trazer melhor compreensão à análise realizada, as respostas dos docentes estão agrupadas em quatro categorias, a partir de uma pré-categorização realizada para a organização do questionário aplicado (BARDIN, 2011). Desta forma, temos: dados gerais, oferta de formação continuada pela Instituição, formação continuada e educação inclusiva e prática docente e alunos com necessidades educacionais específicas.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, os dados apresentados terão predominantemente essa característica. No entanto, não desconsideramos os dados quantitativos quando foram surgindo no decorrer das análises.

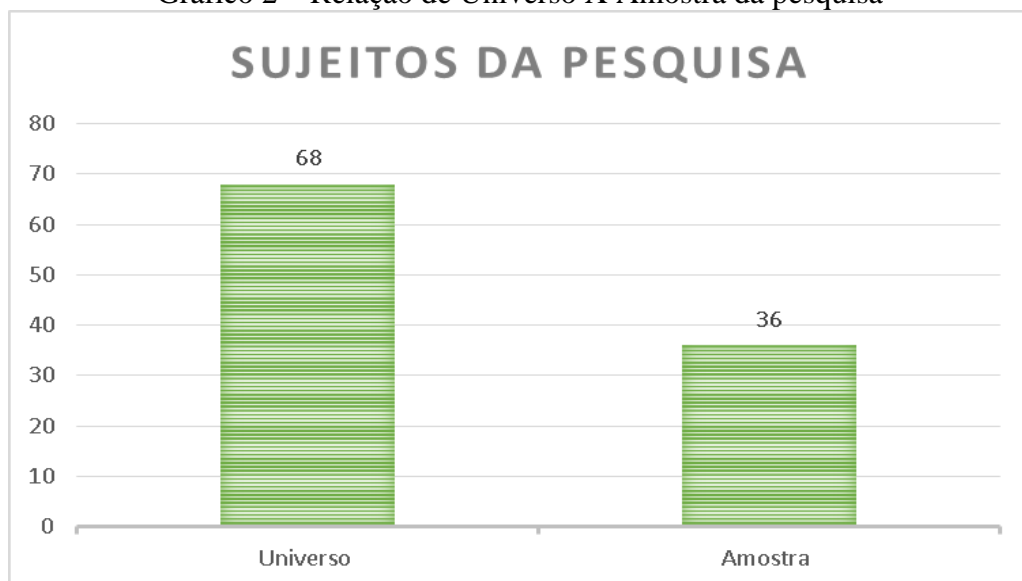
Os dados que puderam ser analisados e apresentados de forma quantitativa, estão apresentados dessa forma, inclusive para facilitar a compreensão. Já os dados qualitativos, serão apresentados procurando a mesma objetividade, porém sem descaracterizar as particularidades dessa abordagem.

5.2.1 Compreendendo os sujeitos da pesquisa: Dados gerais

Nessa categoria buscamos conhecer os sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Os objetivos eram conhecer os aspectos relacionados a formação inicial, tempo de docência e atividades anteriores ao ingresso no IFAM.

Os dados coletados nos auxiliaram a traçar um perfil dos docentes do eixo tecnológico que atuam no IFAM/CMZL. Apesar de não contarmos com a totalidade do professorado que atendia aos critérios da pesquisa, temos uma amostra significativa para afirmar que os sujeitos da pesquisa refletem a realidade desse grupo focal, como demonstra o gráfico 2.

Gráfico 2 – Relação de Universo X Amostra da pesquisa

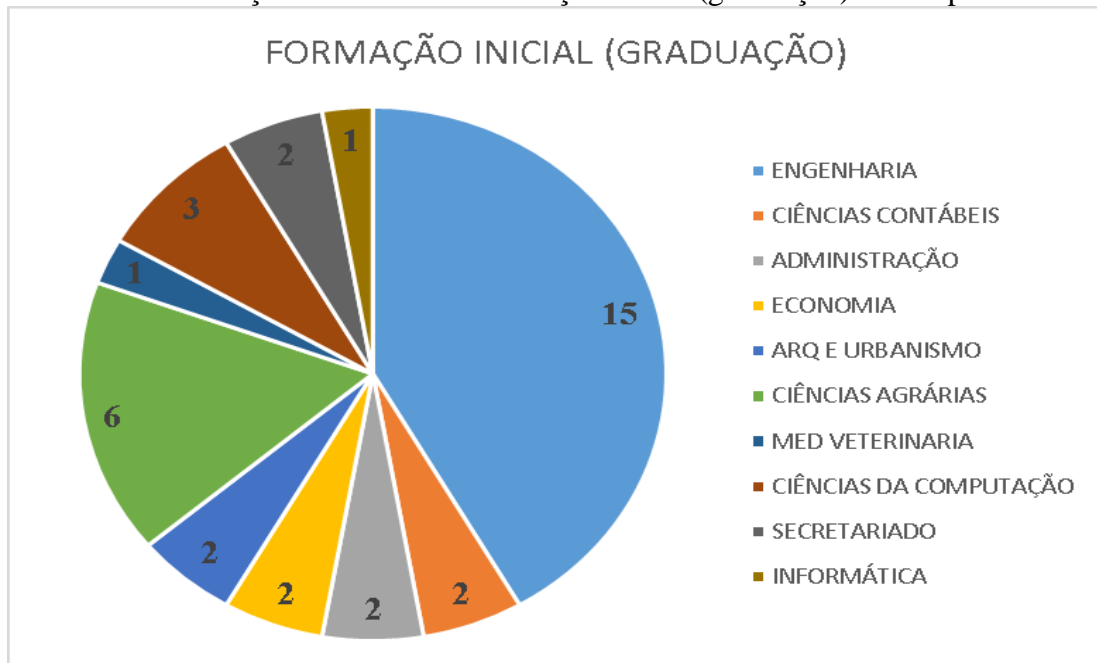


Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados apresentados na sequência desse capítulo, retratam as respostas obtidas desses 36 docentes que fizeram parte da amostra da pesquisa de forma voluntária e auxiliaram na construção dos objetivos desse estudo contribuindo com as informações solicitadas.

Os dados presentes no gráfico 3, a seguir, trazem os dados acerca da formação inicial (graduação) dos respondentes. Ele apresenta uma predominância de docentes com formação na área das engenharias, sendo divididas a saber em: engenharia florestal, engenharia de pesca, engenharia agrônoma, engenharia de software e engenharia da computação. Essa categoria está caracterizada no gráfico apenas como engenharia, além desse grupo também foram identificados graduados em ciências contábeis, administração, economia, arquitetura e urbanismo, medicina veterinária, ciências agrárias, ciências da computação, secretariado e informática.

Gráfico 3 – Relação dos cursos de formação inicial (graduação) dos respondentes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar de parecer surpreende que profissionais que atuam como docentes não tenham formação em docência, isso é uma condição comum nos IFs, que de acordo com Vieira (2013, p. 9), “em algumas áreas, as Instituições Federais estão contratando profissionais para serem professores, sem a formação na área de Educação”.

Essa questão está relacionada estritamente aos profissionais que ingressam na instituição para atuarem na formação profissional, como docentes das disciplinas dos eixos tecnológicos, onde não é exigida a formação pedagógica para a participação no concurso ou em processos seletivos, nem tampouco para a atuação como docente.

De acordo com Dantas (2017, p.111) esta condição está atribuída “a fragilidade legislativa contribui para a não obrigatoriedade dessa formação, nem mesmo nos processos seletivos para professores da educação profissional federal”.

Para Souza (2016), a demanda por bacharéis e tecnólogos para atuarem como docentes nos cursos técnicos ofertados pelos IFs está se tornando cada vez maior e, pela condição de atuarem em disciplinas específicas, a tendência é estarem sempre em maior número em comparação aos docentes da base comum curricular, condição apresentada no IFAM/CMZL.

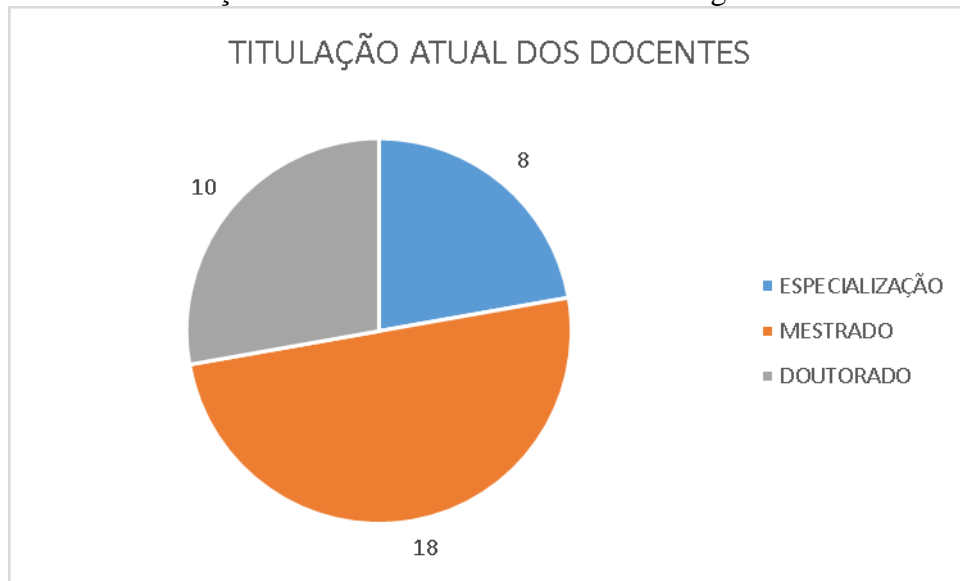
Sobre esses profissionais que ingressam nos IFs sem formação docente, Carvalho (2014) declara que:

[...] trata-se daqueles professores que vão atuar nas disciplinas específicas da formação profissional do curso. São, em geral, engenheiros, enfermeiros, médicos, biólogos, que têm o domínio do campo científico no nível da graduação, mas vão atuar em um curso técnico de nível médio, para o qual não receberam nenhuma formação anterior específica. Neste segundo perfil caberia destacar também, além dos bacharéis, os tecnólogos. (CARVALHO, 2014, p. 2).

Tomar conhecimento dessa informação, nos possibilita inferir que nenhum dos respondentes da pesquisa, possuem formação inicial (graduação) para atuar como docente e, mesmo que suas atribuições sejam técnicas, como já mencionado, esses professores possuem diversas funções pedagógicas como: planejamento de aulas, preparação e correção de avaliações, aulas teóricas e demais atividades relacionadas ao ensino. Sendo necessária uma formação pedagógica adquirida através de uma complementação pedagógica ou um curso de especialização em docência, por exemplo.

A segunda questão dessa categoria apresenta as informações relacionadas a titularidade atual dos respondentes, essa questão nos aponta o elevado nível de formação dos docentes de eixo tecnológico do IFAM/CMZL, como apresentado no gráfico 4, onde estão expostas as respostas em relação a titulação atual dos respondentes.

Gráfico 4 – Titulação atual dos docentes do eixo tecnológico do IFAM/CMZL



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como já mencionado, a análise das respostas dessa questão, nos aponta níveis de formação acadêmica consideravelmente elevados pelos docentes dos eixos tecnológicos do IFAM/CMZL, isso poderia estar diretamente relacionado a qualidade dos cursos ofertados pela instituição, porque possui em seu corpo docente, professores extremamente capacitados nas suas áreas de atuação.

Entretanto, não é possível mensurar a qualidade do que se ensina através do grau de formação de seus docentes. Mesmo a instituição dispondo de professores com alto nível de formação acadêmica, para que se tenha reflexo disso no ensino, precisamos compreender sobre o que está relacionada essa formação, um doutor em produção vegetal por exemplo, não será necessariamente um ótimo docente, mesmo que seja nessa área específica.

Por isso, ao confrontarmos os dados da questão 2 com as informações fornecidas pela Diretoria de Ensino do campus, onde buscamos identificar as áreas com as quais estavam relacionadas a formação dos docentes (especialização, mestrado e doutorado), constatamos que a grande maioria dos professores continuaram sua formação nas áreas técnicas ou já ingressaram na instituição com essa formação.

Essa situação igualmente foi constatada nas pesquisas de Souza (2016) e Dantas (2017), que apontaram que apesar de muitos docentes que ministram as disciplinas técnicas possuírem currículos com extensa formação acadêmica, essa formação acaba sendo em continuidade as suas áreas de formação inicial.

Esse dado nos ajuda a compreender em que sentido caminha os interesses em relação a formação continuada dos docentes pesquisados e nos permite afirmar que, mesmo ingressando em uma instituição de ensino, para trabalhar com a docência, ingressar em um programa de pós-graduação na área da educação não configura como interesse dos docentes do eixo tecnológico pesquisados. Esse desinteresse contribui para um nível elevado de formação técnica em comparação a formação pedagógica.

Sobre essa questão, Dantas (2017, p. 12) coloca que mesmo com toda essa formação técnica, “esses professores não costumam ter em sua formação a qualificação pedagógica para as exigências da educação profissional”.

O que trazemos para a discussão não é o que mais ou menos importante em relação a formação. A formação técnica é extremamente importante, mas, como foi exemplificado acima, um doutor em produção vegetal vai usar as plantas apenas como objeto de estudos, mas sua intervenção será com pessoas, alunos e alunos com necessidades de aprendizagem específicas, e certamente esse conhecimento ele não adquiriu e não vai adquirir na formação técnica.

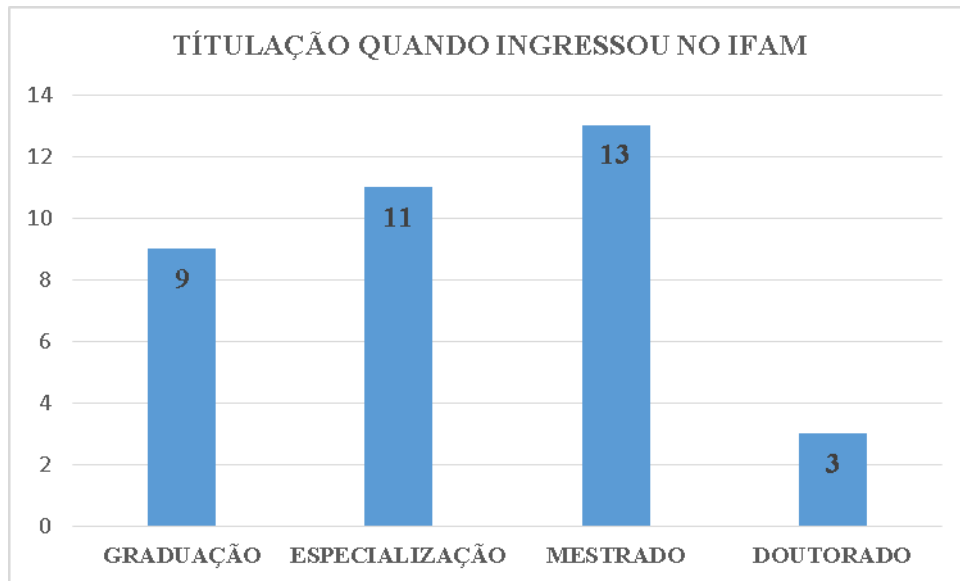
É importante compreendermos que, como garante Vieira (2013) as demandas dos cursos de formação profissional, assim como o perfil dos atuais profissionais para atuar nessa modalidade de ensino mudaram. Mudaram e continuam mudando a medida que as características dos nossos alunos vão mudando, um exemplo disso é a questão que apresentamos na pesquisa, sobre os alunos com necessidades educacionais específicas.

Como cita Pletsch (2009), a formação do professor deve atender às necessidades e as demandas que se apresentam na atualidade. Por isso, precisa mobilizar seus conhecimentos para atuar com os desafios que se apresentam constantemente, um deles é o da educação inclusiva.

Sobre esse aspecto, Vieira (2013) continua dizendo que deve ser de responsabilidade dos IFs a oferta de formação continuada dos professores, tanto em relação a oferta, quanto na exigência dessa formação, isso porque que assumem essa responsabilidade quando contratam profissionais para serem professores, sem a formação na área de educação.

Analisando a questão 3, que pergunta sobre a titularidade do docente quando ingresso na carreira no IFAM, os dados apontam que muitos docentes ingressaram com um grau elevado de formação acadêmica/profissional, como apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Titulação dos docentes quando ingressaram no IFAM



Fonte: Elaboração própria

Esse dado demonstra que uma parte significativa dos docentes pesquisados apresentavam pós-graduação *stricto sensu* quando ingressaram na instituição.

Essa condição pode estar relacionada a atividade profissional anterior ao ingresso na carreira docente e podem estar atribuídas a duas situações: o fato do profissional não estar envolvido com nenhuma atividade docentes antes do ingresso na carreira e o fato de considerar a formação técnica como fator mais relevantes para concorrer a uma vaga e ingressar na carreira. Essa segunda situação foi constatada por Oliveira (2016) em seus estudos com docentes do eixo tecnológico do IFAP.

Como trata-se de um grupo de professores de áreas técnicas, cujos ramos de atuação vão muito além do âmbito educacional, os aspectos relacionados a formação podem estar muito relacionados com as atividades que esses profissionais desenvolviam antes de ingressar na carreira docente.

O que apresentamos como apontamento mais relevante observado através das respostas a essa questão, é que muitos dos profissionais, mesmo tendo ingressado na carreira docente, deram continuidade a sua formação técnica, específica em suas áreas, isso demonstra uma aproximação cada vez maior com os aspectos técnicos de sua formação e, de certa forma, uma negligência com os aspectos educacionais, que deveriam agora, ser o foco de suas ações formativas.

As funções docentes implicam que o profissional tenha competências para além dos aspectos técnicos de sua disciplina, como expõe Pletsch (2009, p. 149) “necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos [...]” e essa necessidade está relacionada a todos os alunos, com o objetivo de diminuir a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

Precisamos ter a compreensão que, a capacitação técnica está centrada em desenvolver as competências práticas ou o “saber fazer”, e isso prepara o profissional para o exercício técnico profissional, mas não desenvolve as competências necessárias para a docência. Desta forma, o aluno acaba adquirindo uma formação pragmatista e simplista, sendo apenas um reprodutor das técnicas, aquele que sabe fazer, mas não conhece os fundamentos do fazer. (SOUZA, 2016).

Ao ingressar na carreira docente, é necessário que o profissional entenda que, mesmo não sendo formado em sua graduação inicial para essa atividade, seu foco agora é outro. Agora o contador, o administrador, o médico veterinário, o engenheiro e o arquiteto são todos professores, e a formação agora deve estar voltada para além das competências técnicas, devendo atribuir a mesma importância ao desenvolvimento das competências didático-pedagógicas.

Nesse bloco de questões, foi perguntado aos docentes sobre há quanto tempo exerciam a função de docente no IFAM/CMZL. Essa questão isolada apenas nos permite ter conhecimento do período que cada respondente possui de docência na instituição.

Através das respostas podemos afiançar que o tempo de carreira dos docentes respondentes no IFAM está concentrada nos períodos entre um a cinco anos de exercício, com um quantitativo de nove docentes, e entre onze a quinze anos de exercício, com um quantitativo de 14 docentes.

Esses dados demonstram a relação de docentes com um tempo considerável de exercício na carreira da EPT e, em contrapartida, professores que entraram a pouco tempo na instituição e por consequência, podem estar atuando na carreira a pouco tempo. Inclusive, vindos do exercício de outras atividades anteriores.

5.2.2 Formação continuada no IFAM Campus Manaus Zona Leste

As análises apresentadas nesse bloco, descrevem e discutem os dados encontrados através das respostas dos docentes em relação a oferta de formação continuada na Instituição IFAM/CMZL.

A formação de professores é um elemento operacionalizador no processo ensino-aprendizagem que possibilita e limita um modelo formativo auxiliar na construção de saberes docentes. Essa formação deve corresponder aos atuais desafios e demandas apresentadas pela educação. Dentre os quais, o desenvolvimento de potenciais do ser humano, facilitando sua socialização e o conduzindo ao desenvolvimento pleno com padrões morais e éticos para o bom convívio social são os objetivos da educação. (ALMEIDA, 2016, p. 21).

Sendo assim, é importante que o professor pense sua formação como um processo contínuo e nunca acabado. “A formação continuada possibilita ao professor repensar o processo pedagógico, os saberes e valores envolvidos no processo de ensino e nas relações educacionais” (COSTA, 2018, p. 49).

De acordo com Pletsch (2009), a formação continuada é necessária, os cursos de formação inicial não estão preparados para formarem professores capazes de atuar frente aos atuais desafios da educação, porque ainda segue um modelo de formação tradicional.

Apesar de Pletsch (2009) referir-se especificamente aos cursos de licenciatura quando comenta sobre formação inicial, podemos ampliar esse entendimento para os docentes sem formação em licenciatura, podendo inclusive afirmar que as limitações desses docentes são maiores pelas características de sua formação inicial.

Segundo Pletsch et al. (2017) a formação continuada de professores é uma das medidas mais urgentes para o êxito na implementação de políticas públicas educacionais, este tema está sempre presente em discussões e debates relacionados a questões educacionais. Por isso precisam ser abordadas como questão prioritária quando se trata da implantação de qualquer política de inclusão escolar.

Mesmo que a formação continuada seja uma necessidade de toda a comunidade docente e a oferta ou condições favoráveis para a realização serem obrigações das instituições de ensino, apresentamos as contribuições desse grupo em específico por se tratar a priori do nosso grupo focal, por caracterizarem a maioria dos docentes do campus estudado e pela

condição dos IFs de admitirem o ingresso de profissionais sem formação docente para atuarem como professores.

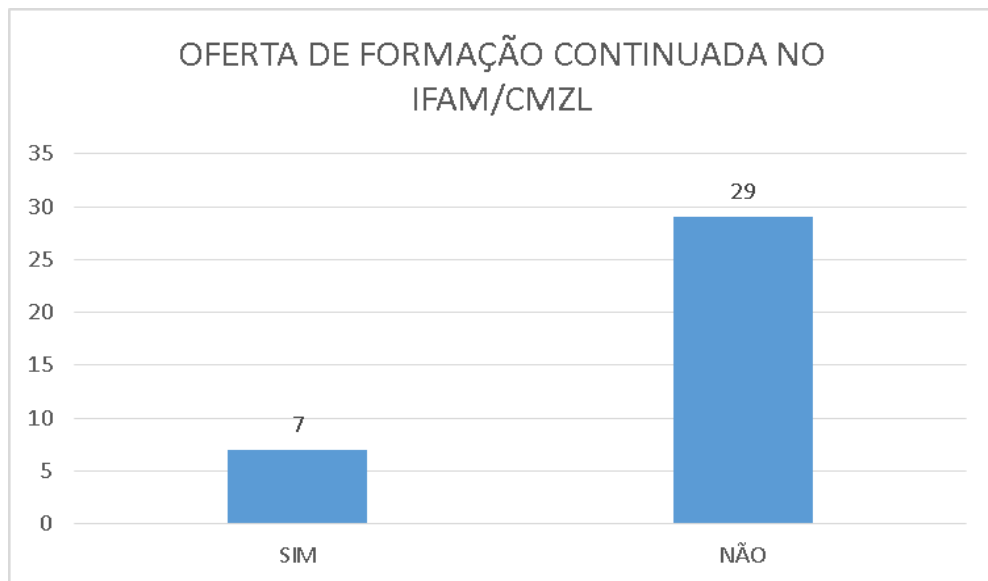
Como identificado por Brandt (2014), uma parte significativa dos docentes dos IFs é composta por professores com formação inicial em bacharelado e, por consequência, é grande a demanda por formação continuada, principalmente a relacionada aos aspectos pedagógicos, não adquiridos durante a graduação.

A medida em que a oferta de cursos técnicos aumenta, a proporção de profissionais sem formação para a docência também aumenta, podendo em muitos casos esse número ser superior ao dos professores com formação para a docência, situação observada no local da pesquisa.

A formação continuada pode ser ofertada, por diversos formatos, a partir do ingresso do docente na Instituição. A Instituição deve preocupar-se como está sendo ofertada a formação continuada, aceita e ademais motivar o professor para que procure novos nichos de reflexão. Destina-se, portanto, aos docentes bacharéis, licenciados, Tecnólogos dentre outras profissões, que precisam continuar ou complementar seus estudos com uma formação pedagógica, dentre outras demandas de atuação, habilitando-os a melhorar sua prática pedagógica no dia-a-dia, potencializando novas saberes e novas práticas. (VIEIRA, 2013, p. 3).

A primeira questão dessa categoria, buscou saber se o IFAM/CMZL oferta algum curso de formação continuada para os docentes do eixo tecnológico que ingressam na instituição sem a formação pedagógica para a docência. Considerando as respostas apresentadas podemos afirmar que houve um pequeno conflito em relação ao que foi afirmado pelos docentes, como demonstrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Oferta de formação continuada para docentes do eixo tecnológico sem formação pedagógica no IFAM/CMZL



Fonte: Elaborado pelo autor.

O fato de ser cada vez maior a demanda de profissionais com formação inicial em cursos de bacharel e tecnólogo para atuar como docentes nos cursos ofertados nos IFs demonstra, de acordo com Souza (2016, p. 56) “a necessidade de que ocorra uma real formação continuada, principalmente no que se refere à oferta do preparo didático-pedagógico de que necessitam para atuar na docência”.

Para Pletsch (2014, p. 15) o docente necessita usar diferentes estratégias pedagógicas para apoiar e mediar o ensino. Essas estratégias são desenvolvidas através dos “conhecimentos didáticos, os quais, muitas vezes, são menosprezados na formação inicial e continuada de professores [...]”.

Mesmo com alguns dos respondentes afirmando a existência de oferta ou programa de formação continuada no IFAM/CMZL, quando observamos o que apresenta o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos anos anteriores, não notamos a menção a nenhum programa ou planejamento de formação continuada para os docentes em questão.

Assim, essas respostas afirmativas podem estar relacionadas a oferta dos Programas de Pós-Graduação ofertados em nível Institucional, com vagas exclusivas para servidores, mas que não estão direcionadas especificamente para os docentes do eixo tecnológico do IFAM/CMZL.

Outra relação pode ser estabelecida quando observamos as questões seguintes, mais especificamente a questão 7, onde os docentes que apresentaram respostas afirmativas para a existência de um programa de formação continuada para os docentes do eixo tecnológico que ingressam na instituição sem formação pedagógica.

Quando comparamos as respostas de ambas as questões, podemos identificar que os docentes que apresentaram respostas afirmativas para essa questão, consideram a oferta de cursos de curta duração, ofertados aleatoriamente como um programa de formação continuada, quando perguntados sobre o formato em que era ofertado esse programa de formação, as respostas fornecidas por seis dos docentes foi que a formação era ofertada em forma de cursos de curta duração, sendo apenas uma resposta para o formato de curso de especialização.

Sobre isso, Barros (2016) comenta que além de uma necessidade do docente, a oferta de formação continuada auxilia efetivamente na prática docente e na formação do aluno contudo, segundo Brandt (2014), os programas de capacitação e formação continuada devem atender as demandas existentes em cada instituição e não sejam feitas de forma aleatória ou sem objetividade, apenas para caracterizar a oferta de formação.

Em relação a formação continuada, Pletsch (2014, p. 15) alega que mesmo concordando que o processo educacional seja muito mais complexo que ensinar e aplicar estratégias pedagógicas. Para a autora:

[...] os docentes precisam de parâmetros teóricos e metodologias para realizar o trabalho pedagógico de forma efetiva; isto é, faz-se necessário garantir na formação fundamentos teóricos articulados com ações práticas a fim de que tenham condições de impulsionar processos de ensino e aprendizagem criativos significativos aos alunos [...].

Isso enfatiza a necessidade da formação continuada para os professores que atuam na formação profissional nos IFs, principalmente pela ausência da formação inicial para a docência apresentada por esses profissionais.

Pletsch (2014) afirma que a oferta de formação associada a melhores condições de trabalho e a melhora da infraestrutura das instituições escolares contribui para uma melhor prática docente e conseqüentemente a melhora dos indicadores de aprendizagem em nosso país.

Pelas características apresentadas pelos IFs que, além da formação em nível técnico também ofertam a formação em nível superior, bem como a formação de professores, o fato da Instituição não ofertar um Programa de Formação Continuada para os professores sem formação para a docência que atuam na formação profissional apresenta-se como uma situação que precisa de atenção e discussão.

Quando questionados sobre a participação nas atividades do PFC ofertadas pela Instituição, os mesmos docentes que apresentaram respostas afirmativas na questão 5, afirmaram terem participado das atividades ofertadas.

Perguntados sobre quais aspectos eram mais abordados no PFC, os docentes que afirmaram terem participado apontaram os aspectos técnicos como os mais abordados com o quantitativo de seis respondentes, seguido pelos aspectos pedagógicos com apenas um respondente.

Como evidenciado anteriormente, a formação descrita pelos respondentes trata-se de cursos de curta duração ofertados pela instituição, esse fator pode ter relação com a questão dos aspectos abordados nos cursos apontados pelos respondentes.

Apenas o docente que afirmou a participação em um curso de especialização, respondeu que os aspectos mais abordados pelo PFC da instituição eram de caráter pedagógico. Ao observarmos o currículo do docente, identificamos que o curso do qual se referia, foi uma especialização em ensino tecnológico ofertado pelo IFAM para todos os campi em formato EaD.

Com isso, é possível assegurar que nos PFC ofertados para os docentes de eixo tecnológico do IFAM/CMZL, os aspectos mais abordados estão relacionados aos aspectos técnicos da área de atuação.

Sobre os aspectos abordados em um PFC, é importante ter conhecimento das reais necessidades de formação dos sujeitos que se pretende alcançar. Como afirma Carvalho (2017), é importante que o formador se aproxime e conheça o coletivo com o qual se pretende trabalhar e sua proposta de formação precisa dialogar com as demandas apresentadas e não apenas satisfazer o seu desejo individual.

Uma característica evidenciada por Pletsch et al. (2017) sobre a formação continuada está relacionada aos seus objetivos que ainda estão muito ligados a aspectos informativos e não formativos. Segundo a autora, isso acaba causando frustração e desinteresse do docente em participar, e isso implica diretamente nas práticas e processos de ensino e aprendizagem.

Almeida (2016), ao realizar investigação sobre formação continuada com docentes de disciplinas técnicas do IFAP, constatou que esses docentes compreendem as suas limitações em relação a formação inicial para atuar como docentes e que esses profissionais consideravam necessária uma formação continuada na área pedagógica.

Apesar de diversas constatações realizadas em pesquisas anteriores que apontam para a necessidade da oferta de formação continuada para os docentes que atuam com a formação profissional nos IFs voltada aos aspectos pedagógicos, o que indentificamos no IFAM/CMZL é que houve um pequeno apontamento dos respondentes no sentido de haver um programa de formação para esses profissionais que ingressam na docência sem formação pedagógica.

Além disso, dos que responderam afirmativamente, uma grande maioria indicou que a formação ofertada tinha como aspectos principais abordados as questões técnicas, demonstrando o desconhecimento do formador em relação as demandas do coletivo. Coletivo esse que de acordo com Souza (2016) e Almeida (2016), apresenta como grande demanda o preparo didático-pedagógico.

Ao final desse bloco, onde propomos identificar as questões relacionadas a formação continuada ofertados pela Insituição para os docentes de formação profissional com vistas a prepará-los para as atividades docentes, observamos que as ações voltadas para essas demandas são mínimas e que não atendem as necessidades de formação, sobretudo da formação pedagógica.

Compreedemos que, no caso dos IFs, a Insituição deve assumir o compromisso pela oferta desse programa de formação continuada, porque admite o ingresso de profissionais para a docência sem a formação específica mas que, no IFAM/CMZL essa responsabilidade não foi assumida de fato.

5.2.3 Formação Continuada e educação inclusiva no IFAM/CMZL

Com a efetivação das políticas de inclusão, com a exigência de adaptações arquitetônicas para garantir a acessibilidade e implantação da política de cotas um grupo de alunos passou a se fazer mais presente na EPT, trata-se das Pessoas com Deficiência (PcD). A presença desse público exigiu que se fizesse uma adaptação didático-pedagógica para que os alunos com deficiência tivessem as mesmas condições e oportunidades de aprendizagem dos

demais. Isso também levou à necessidade das instituições terem professores capacitados para atuar junto a esse público.

Os dados apresentados nessa etapa, trazem as discussões acerca das respostas observadas sobre a questão da formação continuada para a educação inclusiva. Esse bloco de perguntas está relacionado a oferta de formação continuada para a educação inclusiva pela instituição, participação em cursos de formação e sobre as demandas de formação voltadas para a educação inclusiva.

As respostas serão apresentadas em um grande bloco, como apresenta o quadro 4, e as discussões feitas alicerçadas na relação dos dados apresentados.

Realizamos a análise das questões desse bloco em conjunto, tendo em vista que a possibilidade de compreender uma resposta isolada e atribuir-lhe um significado é menor se comparado a observação das respostas em um contexto mais amplo.

Vale ressaltar que os dados apresentados no quadro servem para facilitar a compreensão dos dados obtidos e que, o que trazemos como fundamental, são as observações realizadas a partir das análises e inferências realizadas.

Quadro 4 – Respostas apresentadas no bloco de questões sobre formação continuada e educação inclusiva

Oferta de formação continuada em educação inclusiva pelo IFAM/CMZL	Sim, já ofertou 15 respostas	Nunca ouvi falar 7 respostas	Não 14 respostas
Participação na formação ofertada	6/15 Sim	9/15 Não	15 respostas
Formação atendeu as demandas do docente	Parcialmente 2 respostas	Não atendeu 4 resposta	Total de 6 respondentes que participaram
Apresentação de demanda de formação sobre educação inclusiva no IFAM	Sim 8 respostas	Não 28 respostas	Total de 36 respondentes
Avaliação de uma proposta de formação para educação inclusiva	Muito importante 25 respostas		Necessária 11 respostas
Participaria da formação caso fosse ofertada	Sim 36 respostas		
Demandas para um curso de formação em educação inclusiva	Formação básica geral Sobre as deficiências	Estratégias de ensino	Utilização de recursos e adaptação de material

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre a oferta de formação continuada voltada especificamente para a educação inclusiva, o que se apresenta como informação com base nas respostas obtidas é que uma

significativa parcela dos respondentes afirma que a instituição, em algum momento, já ofertou algum tipo de curso de formação voltado para a educação inclusiva.

Utilizamos a expressão “em algum momento”, porque dentre as opções de respostas para essa questão, tínhamos a opção “sim, oferta com frequência”, e que não foi assinalada por nenhum dos respondentes. Isso nos possibilita assegurar que essa formação pode ter sido realizada no passado, mas que não configura uma prática constante da instituição.

Pletsch et al. (2017) aponta a melhoria na formação de professores como um aspecto essencial e premente para a promoção eficaz da inclusão de alunos com necessidades específicas em rede regular de ensino.

Analisando essa questão Maldaner (2016), após realizar uma análise das políticas públicas no âmbito da EPT, observou que essas políticas não foram seguidas por um programa de formação de professores e isso afetou a efetiva implantação das políticas.

Isso pode ser observado quando analisamos a política de cotas e a LBI nas questões relacionadas ao ingresso e a acessibilidade, muito enfatizados nas políticas públicas. Mas quando discutimos sobre a formação necessária para que o professor possa desenvolver suas atribuições com esse público-alvo e contribuir para a consolidação da política, encontramos uma lacuna.

Segundo Pletsch (2009), quando se trata dos aspectos relacionados a educação inclusiva, professores de maneira geral, não estão preparados para receber em suas salas de aulas, alunos com necessidades educacionais específicas.

Podemos atribuir esse despreparo, principalmente no caso dos docentes de eixo tecnológico, a falta de conhecimento relacionados com a ausência de formação e capacitação para atuar com esse público-alvo (PLETSCH, 2009).

No que tange a formação para a educação inclusiva Nozi (2013), alega ser evidente a necessidade de que os docentes realizem uma formação específica para atuar com alunos com necessidades educacionais específicas.

A autora continua dizendo que diversas pesquisas realizadas sobre educação inclusiva têm identificado a dificuldade dos docentes em promover o desenvolvimento acadêmico de alunos com NEEs que frequentam o ensino regular (NOZI, 2013). Essas dificuldades que surgem por falta de formação acabam gerando, no entendimento de Damasceno (2010), Pimenta (2012) e Souza (2019), a resistência e recusa observadas por docentes em atuar com alunos com NEEs.

Como cita Pletsch (2009; 2017), é comum que o docente, ao ser surpreendido pela presença de um aluno com NEEs em sua turma regular, seja tomado por sentimentos de incapacidade e até mesmo medo frente ao desafio apresentado.

Mesmo que o professor, de alguma forma demonstre interesse em contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento de um aluno com deficiência, “a falta de formação a respeito da Educação Inclusiva interfere diretamente na atuação frente à presença de um aluno com deficiência, embora exista a preocupação de agir de alguma forma para contribuir no processo educacional” (SHIMITE, 2017, p. 74).

A falta de formação impede, de acordo com Pletsch (2009), que o professor desenvolva uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno com NEEs.

A complexidade da situação que se apresenta com o ingresso cada vez maior de alunos com NEEs no EPT, leva-nos ao entendimento de que é cada vez mais necessária e urgente a oferta de formação específica nos aspectos relacionados a educação especial e inclusiva.

Apesar de compreendermos a dimensão da necessidade, e que ofertar uma formação de qualidade a todos os docentes seria algo desafiador e talvez impossível, não podemos negar que os docentes precisam de parâmetros teóricos e metodológicos de ensino para realizar o trabalho pedagógico de forma efetiva (PLETSCH, 2014).

Para Costa (2018), uma das ações que demonstra colaborar para a efetiva inclusão de alunos com NEEs na EPT é a oferta de formação continuada para professores e demais profissionais da instituição, visando principalmente a redução das barreiras atitudinais.

Nesse sentido, a oferta de cursos de formação e capacitação específicos sobre a educação inclusiva e seus aspectos poderia reduzir o desconhecimento que os docentes tem a respeito desse público e contribuir para o desenvolvimento das atividades à medida que o professor vai adquirindo conhecimentos e experiências na área da inclusão.

Portanto, como afirma Pletsch (2010), a formação inicial e continuada de professores é uma das medidas mais urgentes para a efetivação das práticas inclusivas no ensino regular. A formação é necessária para o conhecimento que vão desde os aspectos legais da educação inclusiva até as questões mais específicas de cada deficiência.

O estudo realizado por Pletsch (2014), constatou que após a participação em um programa de formação em educação inclusiva ofertado para um grupo de professores da rede pública teve impacto positivo nas práticas desenvolvidas pelos docentes participantes. Isso

atribuiu-se a aquisição de conhecimentos específicos sobre as deficiências dos alunos que auxiliou na elaboração de estratégias metodológicas.

Mas apenas a oferta de um programa de formação ou cursos voltados para a educação inclusiva não resolve a questão das dificuldades, é necessário que o docente seja estimulado a refletir sobre sua intervenção com esse público-alvo.

Para Pletsch (2009, p. 150), “limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdo sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas”.

Quando questionados sobre a participação nos cursos, apenas uma parcela muito pequena dos respondentes afirmou ter participado. Isso nos direciona para uma discussão de grande importância sobre o interesse dos docentes em participar de cursos de formação específicos voltados para a educação inclusiva.

Os dados apontam que a grande maioria dos professores que responderam não terem participado do curso de formação em educação inclusiva, trata-se de docentes que já possuem elevados níveis de formação (mestres e doutores), corroborando com os achados de Carvalho (2014), onde cita que tais professores não consideram importante e produtivo a formação pedagógica através de cursos que venham complementar a sua prática em sala de aula.

Em pesquisa realizada por Costa (2018), constatou-se o desinteresse dos professores em participar de cursos voltados para a educação inclusiva após observar a ausência de demanda para a realização de um curso de pós-graduação em educação inclusiva ofertado pela instituição. A pesquisadora observou não haver nenhuma matrícula no curso em questão.

Condição parecida encontrada por Noronha (2017), após identificar que mesmo a instituição ofertando algumas atividades relacionadas a educação inclusiva e alunos com NEEs através do NAPNE, era pequena a participação dos docentes.

A recusa em participar das atividades formativas específicas voltadas para a educação inclusiva pode levar, de acordo com Santos (2016), a uma fragilidade no conhecimento do assunto, reduzindo o embasamento teórico e refletindo a teoria do senso comum, fazendo deste a base para suas concepções e ações.

Sobre essa questão Pletsch et al. (2017) comenta que, apesar de diretrizes federais favoráveis a uma política de educação mais inclusiva, sua implementação e estratégias

utilizadas nas escolas tem sido as mais diversas, assim como os caminhos encontrados pelos docentes em suas práticas.

Apesar desses apontamentos, resultado das respostas apresentadas, quando no mesmo bloco de questões, perguntamos sobre o interesse em participar de um curso de formação em educação inclusiva, caso fosse ofertado pela instituição, todos os respondentes afirmaram que participariam.

Dados apostados por Alba (2016), onde através de pesquisa sobre os conhecimentos dos docentes sobre o NAPNE, realizada na mesma instituição, identificou que 84% dos respondentes demonstraram interesse em participar de cursos de formação sobre educação inclusiva, caso fossem ofertados pela instituição.

Apresentar a comparação entre as pesquisas de Alba (2016) e esse estudo, demonstram que o interesse dos docentes pesquisados em participar de cursos de formação voltados para a educação inclusiva vem aumentando gradativamente. Isso pode estar relacionado a necessidade dos docentes em obter conhecimentos sólidos acerca do atendimento a alunos com NEEs, ocasionado pela presença cada vez maior desses alunos nos cursos ofertados na Instituição.

Identificando o interesse dos docentes em participar de uma proposta de formação em educação inclusiva, cabe a Instituição a organização e a implementação dessa proposta. Mas, para que seja um projeto exitoso, é necessário que esteja alinhado com os interesses, necessidades e possibilidades dos docentes participantes.

Pletsch et al. (2017) cita que o formato escolhido para o programa de formação continuada é determinante para o sucesso da proposta. Organizar um curso a partir das demandas apresentadas pelos professores, levando em conta o contexto e o conhecimento desses profissionais, é determinante para que os docentes possam se apropriar dos conceitos abordados, e consigam identificar os aspectos em suas práticas cotidianas.

Sobre isso, Vieira (2013) aponta como responsabilidade dos IFs a formação continuada dos professores e, portanto, devem oferecer possibilidades para que essa formação possa ocorrer de forma a garantir a participação de todos os docentes.

A autora comenta que não sabe apenas a oferta da formação, a Instituição deve além de ofertar, avaliar como a proposta foi aceita, a sua execução e motivar os docentes para que participem dos cursos ofertados. (VIEIRA, 2013).

Brandt (2014), refere como estratégia a oferta de formação em serviço. Sobre isso a autora comenta que:

Acredita-se que a formação em serviço, que ocorre dentro da própria instituição e nos tempos reservados para planejamento e estudos, é uma forma que garante a capacitação inicial, continuada e permanente. Esse tipo de atividade proporciona o desenvolvimento e a ampliação das atividades docentes, que pode se dar de forma intra e interinstitucional, capacitando, em consonância com o previsto nos Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), de forma coerente. (BRANDT, 2014, p. 355).

Além disso, não sobrecarregaria os docentes com atividades formativas fora dos seus horários de trabalho e períodos de descanso. Tendo em vista que as atividades docentes, na maioria das vezes não se limitam ao ambiente escolar, a proposta de formação continuada agregada a jornada de trabalho regular, poderia ser a estratégia ideal para a participação maciça dos docentes.

Um outro aspecto que deve ser considerado, está relacionado aos conteúdos abordados nesses cursos. Ao serem perguntados sobre se o curso ofertado atendeu as demandas relacionadas a educação inclusiva dos docentes, observamos que poucos professores ficaram satisfeitos com o que foi oferecido pela Instituição.

Em se tratando dessa questão, Brandt (2014) aponta que, para que seja desconstruída a visão da formação continuada como um programa desvinculado da realidade da Instituição e da atuação docente, precisa-se levar em consideração na elaboração da proposta os saberes dos envolvidos, as temáticas que despertam interesse dos docentes e a abordagem de problemas e dificuldades reais do cotidiano, são situações reais que levam a tomada de ações reais.

Jesus (2017) apresenta como demanda, a realização de formação com ênfase em situações práticas. A pesquisadora comenta que mesmo recebendo a formação teórica na universidade, esta não é suficiente para a intervenção em situações reais.

Para Pletsh (2014), os cursos de formação continuada em educação inclusiva deveriam deixar de ser mais informativos, passando a assumir uma característica mais formativa. Não basta apenas apresentar aos docentes as deficiências e dificuldades que se apresentarão na educação inclusiva, é necessário que os cursos ofertados assumam a finalidade de preparar o docente para atuar junto aos alunos com NEEs com efetividade e segurança.

Apensar de poucos respondentes afirmarem ter participado do curso ofertado, esse fragmento da amostra nos aponta que os cursos ofertados não atenderam as demandas dos docentes em relação a educação inclusiva.

Esse dado aponta para o que afirma Carvalho (2017, p. 21), quando assinala que “a formação contínua pede que o formador desça a terra e perceba que seu discurso se dirige a um coletivo, que sua proposta de formação dialoga com o cotidiano escolar e não apenas com os desejos individuais [...]”.

Pletsch et al. (2017) atribui o sucesso de um programa de formação continuada em educação inclusiva ofertado pela proximidade dos conteúdos e práticas abordadas com a realidade do contexto onde foi desenvolvido. Em um questionário, os docentes puderam contar sobre suas práticas e relatar suas principais demandas relacionadas a educação inclusiva, alinhando a formação as necessidades reais dos docentes.

No caso dos docentes do eixo tecnológico as demandas são as mais diversas, além de não terem uma formação específica para a educação inclusiva, igualmente não possuem a formação pedagógica para a docência. Sobre essa condição, Souza comenta que:

Percebe-se, diante do exposto, que o professor da educação técnica profissional não está adequadamente capacitado para desenvolver um efetivo trabalho de formação com os estudantes sem deficiência e, no que se refere àqueles estudantes que possuem dificuldades inerentes às condições de deficiência, essa inadequação fica, ainda, mais latente. É comum ouvir de profissionais da educação básica de ensino e do ensino superior que não se consideram capacitados para desenvolver uma proposta pedagógica condizente com as necessidades dos estudantes com deficiência (SOUZA, 2019, p. 104).

Como fica claro na citação da autora, a ausência dos aspectos didático-pedagógicos na formação já sugere uma falta de capacitação para atuar na docência, são aspectos fundamentais da atuação do professor, independentemente no nível e modalidade de ensino. Soma-se essa condição as competências específicas necessárias para atuar com alunos com NEEs, evidência mais a inadequação desses docentes em atuar no ensino e na educação inclusiva, caso não estejam envolvidos em um processo formativo contínuo com vistas a atender essas lacunas.

Para Pletsch (2009; 2014), a formação deve preparar o professor para os desafios da atualidade. De tal modo, o docente precisa adquirir conhecimentos sólidos para que, diante

dos desafios, seja capaz de mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática.

Além de proporcionar os conhecimentos teóricos acerca da educação inclusiva, das deficiências e das estratégias metodológicas, é fundamental que uma proposta de formação consiga abranger os aspectos práticos e proporcione uma experiência real de formação ao docente, rompendo as barreiras atitudinais da intervenção com esse público-alvo.

Sobre os aspectos relacionados a apresentação de demandas relacionadas a educação inclusiva junto a coordenação de curso ou direção de ensino e as necessidades formativas apresentadas como proposta para um curso de formação, apresentamos as seguintes discussões.

Apesar de todos os docentes apresentarem alguma demanda formativa para integrar um curso de formação continuada voltada para a educação inclusiva, tivemos poucas respostas que sinalizaram positivamente para a apresentação de demandas junto a suas coordenações ou direção de ensino.

Essa sinalização sobre as demandas apresentadas pode ser atribuída ao que Costa (2018) cita como desinteresse pela temática apresentado pelos docentes. Em sua pesquisa a autora observou a inexistência de procura por cursos de pós-graduação em educação especial inclusiva por parte dos docentes de um campus do IFAM.

Contudo, como explica Vieira (2013), é de responsabilidade da Instituição a organização da proposta formativa, não necessitando que seja apresentada uma demanda pelos docentes, a Instituição, principalmente no caso dos IFs, tem conhecimento das necessidades formativas dos docentes, especificamente os do eixo tecnológico, em relação a educação inclusiva.

Souza (2019) comenta que é unânime e evidente, principalmente entre os docentes de eixo tecnológico, a necessidade de uma formação específica para trabalhar com alunos com deficiência. Sendo assim, é de conhecimento das coordenações e direções a existência de demandas relacionadas a educação inclusiva, mesmo que não seja apresentada pelo professor.

Não obstante, do conhecimento das demandas, Noronha (2017) ao analisar aspectos de formação continuada para educação inclusiva no IFAM, Campus Manaus Centro, constatou a ausência de “projetos e atividades relacionados à Educação Especial na modalidade de formação continuada” (p. 78).

Isso demonstra que, mesmo sendo uma Instituição que tem entre suas modalidades de ensino, desenvolve atividades voltadas para a formação de professores, não apresentava em suas propostas ou planejamentos, atividades de formação continuada para educação inclusiva de seus docentes, condição idêntica a encontrada no campus pesquisado.

Essa atividade acaba ficando a cargo apenas do NAPNE, realizando atividades isoladas e com pouca adesão de docentes, configurando uma estratégia ineficaz como proposta formativa como garante Brandt (2014), principalmente pelo fato desse setor ser apenas um núcleo de apoio, sem condições de realizar atividades formativas macros na Instituição, ficando isso sob responsabilidade da DIREN do campus.

Alba (2016) comenta que é necessário que se atente para os aspectos formativos dos docentes que atuam na EPT, tendo em vista um crescente no número de alunos com NEEs que ingressam nessa modalidade de ensino.

Em relação a proposta de um curso de formação, as atividades formativas elencadas vão desde capacitação básica sobre as deficiências, estratégias didáticas, a utilização de recursos disponíveis e adaptação de materiais, até as condições que se apresentaram a partir da pandemia de covid-19, onde alunos surdos que entendiam as aulas realizando leitura labial, foram impossibilitados por conta do uso de máscaras.

Em sua pesquisa, Bez (2011), aponta como uma demanda dos docentes de educação profissional o desconhecimento que os professores têm acerca das deficiências e das dificuldades relacionadas a elas. Nesse sentido, como exposto pelos respondentes, é necessário que se ofereça uma formação que aborde as especificidades de cada deficiência, identificando as dificuldades de aprendizagem inerentes a cada uma delas.

Entretanto, como alega Pletch (2009), limitar a formação a oferta de uma disciplina ou um curso sobre pessoas com deficiência, por exemplo, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, pode contribuir para a manutenção de práticas segregacionistas.

As respostas obtidas apontam para o que podemos considerar como as demandas relacionadas a educação inclusiva, mas estão diretamente relacionadas as dificuldades vivenciadas pelos docentes na intervenção com alunos com NEEs.

Como alega Shimite (2017, p. 74), “a falta de formação dos professores a respeito da Educação Inclusiva interfere diretamente na atuação frente à presença de um aluno com deficiência, [...]”. Ademais, a formação precisa ser abrangente e atingir a todos os docentes

para que as ações em relação a inclusão não ocorram apenas de forma unilateral, tornando-as insuficientes.

Apesar de como cita Nozi (2013), a formação do professor para atuar com alunos com NEEs deve ser cada vez mais específica, um conhecimento amplo das deficiências e principalmente associando de acordo com Jesus (2017), teorias e práticas no âmbito educacional torna-se um critério fundamental para auxiliar os docentes nos primeiros contatos com o aluno com deficiência.

Para Dantas (2017), uma formação que contribui para que o docente possa lidar com as necessidades específicas dos alunos é aquela que relaciona as metodologias de ensino e recursos didáticos ao perfil dos alunos identificados em sala de aula. Dessa forma, identificando os alunos e conhecendo as estratégias metodológicas, o docente pode adequar a sua metodologia e os recursos as particularidades e necessidades específicas de cada aluno.

Pletsch (2014) aponta-nos que as dificuldades apresentadas na intervenção com alunos com NEEs relacionadas a falta de conhecimentos, impacta diretamente nas práticas que dirigimos para eles e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento

As demandas apresentadas pelos respondentes como sugestão de cursos de formação continuada apontam além dos interesses docentes em relação a educação inclusiva, para uma carência de formação com a qual já tiveram ou tem que lidar atualmente. São reflexos das experiências docentes que se transformam em propostas de formação, muitas vezes reconhecendo que sua intervenção foi limitada e que precisa de uma maior capacitação para que as ações futuras em relação aos alunos com deficiência sejam mais efetivas.

Como menciona Brant (2014), realizar esse levantamento das demandas formativas é importante à medida que, ao conhecer as necessidades dos docentes, considerando seus saberes, a Instituição pode apresentar uma proposta formativa alinhada com a realidade local e que desperte o interesse do grupo em questão, tratará de situações reais e concretas e não apenas um curso desvinculado da realidade.

Ao analisarmos uma das respostas sobre demandas para cursos formativos voltados para a educação inclusiva, quando um dos docentes aponta que “precisa de uma alternativa pois não consigo ministrar as aulas para os alunos surdos pois eles utilizavam a leitura labial e agora não conseguem por causa das máscaras”, podemos compreender que essa é uma demanda que já existia e apenas foi evidenciada por conta da pandemia.

Isso nos sugere que as demandas aparecem à medida que as dificuldades se apresentam de forma concreta, mesmo sabendo das limitações formativas voltadas para a educação inclusiva dos docentes em questão. No caso citado, a demanda já se apresentava latente, o aluno surdo estava presente na turma, mas conseguia através de habilidades próprias, acompanhar o conteúdo, até o momento que acaba se tornando uma dificuldade para o professor em ministrar seu assunto.

Finalizamos esse bloco que tratou especificamente a formação continuada com vistas na educação inclusiva com o entendimento de que as ações formativas acontecem ou aconteceram de forma incipiente e que é evidente a necessidade da ampliação das atividades formativas.

Ao docente cabe a compreensão sua limitação e participar das atividades formativas como parte do compromisso ético e profissional de promover o desenvolvimento de todos os alunos, mesmo que, de acordo com Nozi (2013, p. 22), isso pode custar “um tempo maior para pesquisa, planejamento, discussão com os pares e até mesmo o desgaste físico e emocional, pois só quem tem alunos com NEEs em sala de aula sabe as dificuldades pelas quais passa no cotidiano escolar para atender às especificidades desses alunos”.

Ademais, o que propomos a priori é que a Instituição tenha uma proximidade com seus docentes para que entenda as reais necessidades formativas com vistas a sanar ou atenuar as dificuldades existentes em relação a atuação com alunos com NEEs, já que elas existem e são as mais diversas.

5.2.4 Alunos com NEEs e a prática docente

Como foi possível identificar com as respostas apresentadas no bloco anterior, as demandas apresentadas quase sempre surgem a partir de situações já vivenciadas, ou que atualmente se apresentam como uma dificuldade para o docente.

Vivenciar experiências relacionadas a educação inclusiva, torna-se uma situação cada vez mais possível à medida que o ingresso de alunos com NEEs vem aumentando em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo o Ensino Profissional e Tecnológico.

O presente subcapítulo apresenta as análises realizadas a partir das questões do bloco relacionado as práticas docentes com alunos com NEEs, os dados apresentados nos mostram

características relacionadas as experiências e dificuldades vivenciadas, além de buscar compreender suas perspectivas em relação a inclusão desses alunos no EPT.

Iniciamos as discussões destacando que todos os respondentes afirmaram já ter ou tem atualmente a presença de alunos com NEEs em suas turmas. Se compararmos esses dados com os achados de Alba (2016), onde cita que em sua pesquisa, 37% dos respondentes afirmaram nunca terem tido contato com alunos com NEEs em sala de aula, é possível assegurar que, além do aumento de alunos ingressando na Instituição, como descrito no quadro 5, é maior a presença numa maior quantidade de cursos.

Quadro 5 – Relação de número de alunos com deficiência que ingressaram na Instituição entre 2017 e 2021

Número de ingressos de alunos com deficiência	Ano de ingresso	Total de alunos com deficiência no ano
05	2017	06
03	2018	09
04	2019	11
09	2020	14
11	2021	25

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ter a presença cada vez mais significativa de alunos com NEEs na Instituição, faz com que a possibilidade do professor se deparar com esse aluno em questão, seja eminente. Essa condição aponta para a necessidade de o docente estar preparado para atuar com esse aluno.

Pletsch (2014) aponta que o processo educacional de alunos com NEEs, sofre interferência direta das percepções e estigmas que os agentes educacionais têm acerca da deficiência. Isso é reflexo da cultura da impossibilidade que considera apenas as limitações causadas pela deficiência e desconsidera as potencialidades.

Nesse caso, as barreiras não estão relacionadas apenas as questões formativas, o professor precisa ter uma mudança de postura em relação aos alunos com NEEs. Mudança possível apenas se o docente for capaz de se apropriar de um conhecimento amplo acerca das possibilidades desses alunos, mesmo diante da condição que se apresenta.

No entanto, Pletsch (2014) comenta que uma intervenção muito comum e que não deveria ser realizada, é a prática pautada no binômio normalidade/deficiência. A autora

comenta que apesar do discurso da inclusão, as práticas pautadas na incapacidade dos alunos com NEEs é muito presente na organização de atividades e conteúdos curriculares.

Por isso, é importante que se tenha uma equipe multidisciplinar que auxilie o professor nessa identificação e na elaboração de um plano de ação, principalmente considerando suas limitações pedagógicas.

No entanto, Alba (2016) comenta em sua pesquisa que os relatos dos docentes indicavam a não existência de uma equipe que auxiliasse nessa tarefa de identificação do aluno com NEEs no ato da inscrição e que era comum o docente ser surpreendido pela presença do aluno apenas no início das aulas, impossibilitando qualquer planejamento prévio.

Essa condição é identificada quando solicitamos aos docentes que descrevessem resumidamente suas experiências em relação as questões específicas das disciplinas técnicas como estágio, práticas, visitas técnicas etc.

Em uma das respostas o docente cita essa falta de informação sobre os alunos e suas necessidades, o professor comenta que “nos professores não somos informados sobre a presença de alunos com necessidades específicas e geralmente percebemos já no final da disciplina, o que dificulta o manejo da disciplina para ambos”.

Essa informação leva-nos a compreender que, além da Instituição oferecer o suporte necessário para o docente, ele não teve a sensibilidade de conhecer os seus alunos e suas especificidades, apenas percebeu a situação “já no final da disciplina”.

Destacamos essa resposta para trazer o comentário de que o processo de inclusão não é realizado apenas pelo docente e que não podemos atribuir ao professor a figura de herói ou vilão no que diz respeito a efetividade da política de inclusão. Portanto, apesar de ser uma peça chave, não pode carregar sozinho o fardo da responsabilidade do êxito ou fracasso dessa política.

Outros respondentes trazem algumas experiências com a utilização de atividades assistidas, onde uma das docentes menciona o auxílio da mãe do aluno para que ele pudesse participar e ter o melhor aproveitamento das atividades.

Identificamos um termo presente em um número relativo de respostas, que aponta para a dificuldade de se realizar essas atividades com alunos com NEEs, o termo “complicada” relacionado as experiências, está ligado as dificuldades de acesso aos locais das aulas, a adaptação de materiais e a metodologias alternativas para ofertar as práticas.

Todas essas situações estão relacionadas as demandas formativas mencionadas pelos respondentes no capítulo anterior.

Além desses dados, identificamos experiências classificadas como “produtivas” pelos respondentes. Essas experiências foram relacionadas ao esforço dos alunos com NEEs em participar e realizar as atividades, além do auxílio dos colegas de turma. Isso demonstra o protagonismo do aluno com NEEs e seu esforço em participar das atividades propostas mesmo com suas limitações e todas as barreiras impostas.

Essa observação aponta para o que Coimbra (2012), apresenta como uma inclusão escolar que se refere apenas a uma inserção do sujeito na escola de forma que ele seja responsável por sua adaptação a um ambiente já estruturado. Nesse caso, os alunos com NEEs precisam se adaptar ao que a escola pode oferecer, como identificado no caso dos alunos que precisavam fazer leitura labial para conseguir acompanhar as aulas.

Assim sendo, sobre as experiências, trazemos a categorização das respostas, expostas no quadro 6.

Quadro 6 – respostas apresentadas sobre experiências com alunos com NEEs

Experiências negativas	Experiências produtivas	Protagonismo do aluno
“não somos informados, dificultando o manejo para ambos”	“acredito que foram boas, produtivas”	“os alunos surdos conseguem fazer leitura labial”
“Complicada pois não temos suporte especializado”	“o aluno conseguiu realizar a atividade mesmo sem os materiais adaptados”	“produtivas, os alunos especiais se esforçam”
“A falta de material adaptado torna complicada a atividade prática”	“tentei realizar atividades assistidas”	“foram boas, os outros alunos ajudam bastante”
“o acesso aos locais de práticas é complicado”	“realizamos as práticas improvisando ferramentas adaptadas”	“boas, os alunos especiais acompanham bem as aulas”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando tratamos das experiências pedagógicas dos docentes em relação aos alunos com NEEs, ao perguntarmos como avaliavam sua experiência pedagógica relacionada a estes alunos, as respostas se concentraram entre as opções boa e razoável.

Nessa questão procuramos compreender como o docente classifica sua intervenção pedagógica sob os aspectos da educação inclusiva, visto que, a sensibilidade do docente em compreender suas limitações e a necessidade de uma capacitação é fundamental para a participação em um programa de formação continuada.

Utilizamos o termo “sensibilidade” nesse caso, acreditamos que mesmo sendo ciente de suas dificuldades, o docente precisa ter a sensibilidade e o compromisso com a questão da inclusão para aceitar novamente a condição de aprendiz. Como Barros (2016) identificou em seus estudos, mesmo se classificando com incapacitados para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão com alunos com NEEs, os docentes recusavam-se em participar das formações ofertadas na Instituição.

Apesar de não possuírem formação pedagógica e nem tampouco formação específica para a educação inclusiva, alguns docentes afirmaram conseguir desenvolver parcialmente suas atividades com alunos com NEEs.

Essa condição pode ser atribuída como refere Shimite (2017), a utilização de estratégias unilaterais por parte de alguns professores, mas que na maioria das vezes são ineficientes por falta de formação que fundamente as ações, refletindo algumas vezes como comenta Santos (2016), a teoria do senso comum.

Ações unilaterais são observadas por Pletsch (2017), quando declara que ações implementadas por escolas e pelos docentes tem sido muito diversas entre si. Cada docente opta por percorrer um caminho em suas práticas cotidianas para ampliar as possibilidades de escolarização de alunos com deficiência.

Outra questão que pode contribuir para uma possibilidade de desenvolvimento parcial das atividades pelos docentes e assim, fazendo-os terem uma avaliação satisfatória de suas experiências com os alunos com NEEs, é o que apresentamos na questão anterior como o protagonismo do aluno, onde ele por mecanismos próprios procura participar e interagir nas atividades e aulas mesmo que não tenha auxílio ou contribuição do docente.

Outra parcela dos respondentes afirmou ter dificuldades em trabalhar com alunos com NEEs na maioria das atividades desenvolvidas. Condição observada por Souza (2019, p. 104) onde os docentes “não se consideravam capacitados para desenvolver uma proposta pedagógica condizente com as necessidades dos estudantes com deficiência”.

Para Côrtes (2014), essas dificuldades são causadas pela falta de formação adequada e isso pode gerar insegurança nos docentes para atuar com alunos com NEEs. Essa situação pode favorecer uma condição de inserção, onde esse aluno está matriculado na turma, mas só participa como ouvinte, não é integrado e torna-se um sujeito passivo. Nesse caso, o processo de inclusão nunca aconteceu (COIMBRA, 2012).

Bortolini (2012), atribui essa dificuldade a falta de preparo em lidar com a presença cada vez maior desse público na EPT. A autora comenta que essa falta de preparo está relacionada a carência de investimentos em formação de professores e o reflexo disso está na dificuldade que muitos apresentam em seus relatos.

A educação inclusiva se apresenta como um desafio para a docência, independentemente da condição do professor. Mesmo assim, ao optar pela carreira docente é fundamental que o profissional volte sua atenção para os aspectos pedagógicos da docência e, nesse caso específico, que invista parte de seu tempo em uma formação voltada para os aspectos da inclusão, porque não sabemos quando iremos nos deparar com esse desafio.

Certamente os professores dos eixos tecnológicos, podem sofrer um impacto maior ao se deparar com um aluno com NEEs em suas turmas, principalmente pela condição de não possuir formação para a docência. Além disso, suas atividades nas disciplinas técnicas não se restringem apenas ao ambiente da sala de aula, é composto por diversas atividades curriculares que tornam mais desafiadora a atuação com esses alunos.

Sobre isso, trazemos as respostas dos professores sobre as principais dificuldades encontradas nas atividades específicas das disciplinas técnicas em relação aos alunos com NEEs. Essas estão relacionadas a atividades práticas, visitas técnicas, estágios supervisionados, aulas de campo, etc., atividades comuns das disciplinas técnicas e ministradas apenas por professores do eixo tecnológico.

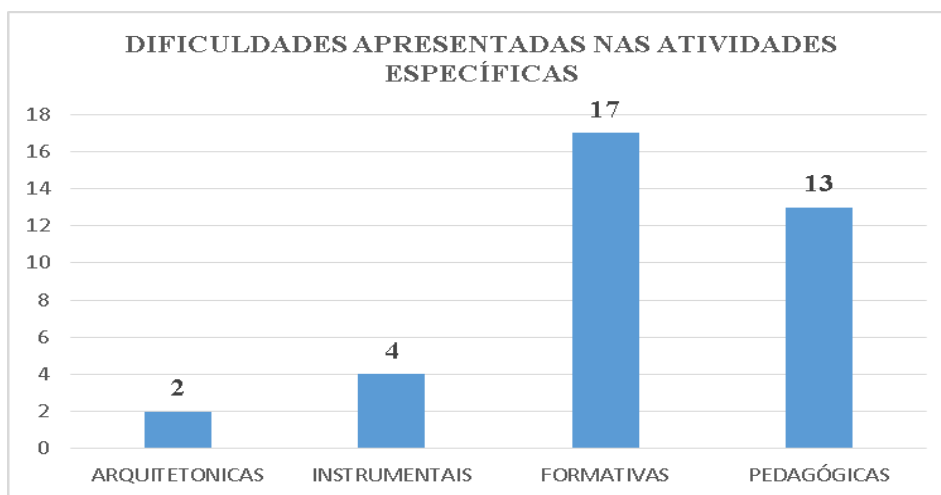
Elencamos quatro opções de respostas para facilitar a aplicação e atribuímos uma pequena descrição a cada uma delas. As opções foram: dificuldades arquitetônicas, relacionadas a acessibilidade aos locais das aulas; instrumentais, relacionadas à materiais e recursos; formativas, relacionadas a pouca ou nenhuma formação em educação inclusiva e dificuldades pedagógicas, relacionadas a elaboração de estratégias didáticas.

Mesmo com toda a compreensão que tivemos acerca da formação, demandas, experiências e ações docentes, são as dificuldades vivenciadas que nos apontarão o que de fato gera desconforto para os docentes. Como trazem Damasceno (2010) e Pimenta (2012), essas dificuldades são causas da resistência observada entre os docentes em atuar com estudantes com NEEs.

Através dos dados obtidos, é possível identificar que as dificuldades que mais se apresentam em relação aos alunos com NEEs são de caráter formativas e pedagógicas, como descritas no Gráfico 7, reafirmando a necessidade de uma proposta de formação contínua

sobre os aspectos pedagógicos gerais e específicos da educação inclusiva, como assegura Souza (2019), as demandas de formação dos professores da EPT vão para além dos aspectos específicos da educação inclusiva, estão relacionadas à docência no geral.

Gráfico 7 – Quantidade de respostas sobre as principais dificuldades nas atividades específicas das disciplinas técnicas com alunos com NEEs



Fonte: Elaborado pelo autor.

As dificuldades formativas apresentadas pelos respondentes nos levam a lançar um olhar sobre os aspectos formativos em relação a educação em geral, e mais especificamente, sobre a educação inclusiva, podendo incluir os aspectos pedagógicos que estão intimamente ligados as questões formativas.

Como já citado por Dantas (2017), esses profissionais, por serem oriundos de cursos de bacharel ou tecnólogo, não costumam ter em sua formação a qualificação para as exigências da educação profissional, incluindo a formação pedagógica.

É importante que se entenda que, quando falamos em dificuldades formativas, estamos nos referindo aos aspectos referentes à docência e não a formação técnica, específica da área de atuação. Como menciona Souza (2016), esses docentes apresentam extensa formação acadêmica em suas áreas específicas.

Entretanto, como certifica Carvalho (2014), são profissionais que possuem domínio no campo científico, mas que irão atuar como docentes em um curso técnico de nível médio, para o qual não receberam nenhuma formação anterior.

Mesmo que ingressem na Instituição para atuarem na docência, os aspectos mais relevantes para esses profissionais, conforme Oliveira (2016), estão relacionados a sua qualificação técnica e experiência profissional, sobrepondo-se aos aspectos relacionados à docência.

Por isso, como evidenciado na pesquisa, mesmo que esses docentes tenham demonstrado compreender a formação para a educação inclusiva como importante, pouca ou quase nenhuma atenção é atribuída a essa temática, ocasionando condições adversas de trabalho.

A identificação da dificuldade formativa como a opção que mais se apresentou nas respostas dos docentes, sugere como garante Santos (2016, p. 72), “uma fragilidade no conhecimento do assunto”. E, conseqüentemente essa condição terá reflexos no processo de ensino-aprendizagem onde certamente, quem sairá prejudicado será o aluno.

Nesse caso, é imperativo que a Instituição aja no sentido de solucionar esse problema, criado pela própria Instituição quando admite o ingresso de profissionais sem formação e preparo para atuar na docência.

É importante que se conheça seu público para então, traçar as estratégias para que se atinja o objetivo almejado. Em se tratando de alunos com NEEs e estratégias pedagógicas, ocorre exatamente assim, só podemos criar meios e métodos para auxiliar os processos de ensino, se conhecermos o público com o qual estamos trabalhando.

Através da identificação do aluno, bem como particularidades e necessidades educacionais específicas é que se pode traçar um planejamento de ações a serem tomadas, metodologias utilizadas, materiais e recursos didáticos adequados ao perfil do aluno identificado.

Contudo, a falta de formação específica para a educação inclusiva, leva na maioria das situações, a tomada de ações baseadas no senso comum, que mesmo demonstrando a iniciativa e interesse do docente em possibilitar a participação dos alunos com NEEs nas atividades específicas, acabam sendo ineficientes (SANTOS, 2016).

Além das dificuldades formativas, relacionadas a pouco ou nenhum conhecimento sobre PcDs ou NEEs, foi apontado como sendo uma das principais dificuldades docentes os aspectos pedagógicos. Essa dificuldade apresenta-se bastante comum no grupo dos docentes do eixo tecnológico pelas características formativas apresentadas por esses profissionais.

A identificação desta dificuldade como sendo uma das principais vivenciadas pelos docentes nas atividades específicas das disciplinas técnicas, leva-nos a reafirmar a necessidade de um programa formativo contínuo, com vistas a preparar o docente para lidar com situações relacionadas aos alunos com NEEs, possibilitando o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas que estejam alinhadas com as demandas apresentadas por esses alunos. De acordo com Dantas (2017), é a formação pedagógica que capacita o docente para a elaboração de metodologias e recursos didáticos adequados as necessidades e particularidades dos alunos com NEEs.

A possibilidade do ingresso do profissional sem a formação necessária para a docência, aliado a ausência de oferta de formação continuada, seja nos aspectos pedagógicos gerais ou específicos da educação inclusiva, torna-se uma condição apresentada pelos docentes do eixo tecnológico e que pode ser observada como fator responsável ao identificar esse aspecto sendo uma das principais dificuldades encontradas na atuação com alunos com NEEs.

Quanto as dificuldades instrumentais, podemos inferir que a ausência de formação específica em educação inclusiva, que possibilita o docente conhecer o aluno e sua necessidade específica, leva a dificuldade em identificar materiais e métodos alternativos adaptando-os as limitações dos alunos e oportunizando a vivencia das atividades práticas.

Do mesmo modo, pode demonstrar que a Instituição não deu a devida importância para esses aspectos, que o aluno com NEEs precisa ser protagonista nesse sentido e desenvolver por meios próprios as possibilidades de praticar as atividades junto aos demais, mesmo sem a oferta de materiais e recursos adaptados.

Todas essas dificuldades apresentadas, além da arquitetônica por um número pequeno de respondentes, mas que é possível identificar, principalmente nos locais das aulas práticas, tem relação direta com a formação do docente que atua com esse público-alvo.

Como observou Souza (2019), os professores do eixo tecnológico não estão preparados para atuar junto a alunos com NEEs. E mesmo que a Instituição tenha ciência dessa demanda, permite o ingresso desses profissionais para atuarem como docentes, pouco é feito no sentido de sanar esse problema.

Carvalho (2014), assevera que são profissionais que vão atuar nos cursos técnicos de nível médio, mas não receberam nenhuma formação para tal função. Em relação a educação inclusiva, esse despreparo torna-se mais evidente, tendo em vista que essa intervenção já se

apresenta como desafiadora para os profissionais com formação para a docência, visto que tiveram algum contato com a temática em sua formação inicial, porque esta é uma demanda profissional que se apresenta como algo novo (ALBA, 2016).

Compreendendo que a educação inclusiva no Ensino Profissional e Tecnológico pode se apresentar como uma experiência nova para a grande maioria dos docentes, e quando falamos em “nova” não estamos falando em relação apenas a presença cada vez maior de alunos com necessidades educacionais específicas diversas, mas sim da experiência da integração desses alunos, da participação desses alunos não apenas como sujeitos passivos do processo de ensino-aprendizagem, da elaboração de métodos e estratégias que tragam oportunidades iguais às dos demais alunos.

Nos debruçamos sobre as respostas e apresentamos para uma discussão única as informações fornecidas pelos docentes respondentes, entendemos a grande relação que existe entre ambas as questões e que a análise e a discussão delas em bloco trazem para a pesquisa maior riqueza de informações.

A docência é uma profissão que, além do conhecimento científico e instrumental, habilita para a função, exigindo que o profissional esteja capacitado em outros aspectos, tão importantes quanto os técnicos. Isso porque ao longo da carreira, estamos sujeitos a lidar com alunos de todos os tipos, com problemas pessoais diversos, diferentes classes socioeconômicas e com necessidades educacionais específicas.

Por todas essas características, podemos afirmar que nenhuma outra formação vai preparar o profissional para os desafios apresentados pela docência. Além disso, como em outras profissões onde podemos escolher em qual área queremos atuar, como nas engenharias onde pode-se optar por trabalhar na construção civil, na pesca, em software ou na área rural, na docência não podemos escolher o perfil do aluno com o qual queremos trabalhar, e principalmente, não podemos nos omitir do direito do aluno de aprender e de nossa obrigação de ensinar.

Desta forma, procuramos compreender quais as perspectivas que os docentes envolvidos na pesquisa têm em relação aos alunos com NEEs e como eles avaliam a presença desses alunos no Ensino Profissional e Tecnológico.

Elencamos as respostas de ambas as questões em duas categorias, como explicitado no Quadro 7, que demonstram o que pensam os docentes pesquisados sobre os alunos com

NEEs, e qual a avaliação que esses docentes têm acerca da presença desse público na Educação Profissional e Tecnológica.

Quadro 7 – Respostas dos docentes sobre perspectiva e a presença de alunos com NEEs no EPT

Quais suas perspectivas em relação aos alunos com NEEs no Ensino Profissional e Tecnológico?	
Formação Docente	<p>“Penso que deveríamos ter um preparo para saber trabalhar de forma inclusiva”</p> <p>“Penso que os docentes deveriam ter uma formação para trabalhar com esse público”</p> <p>“Espero que cada vez mais a instituição trabalhe em prol da inclusão e capacite os professores”</p> <p>“que a Instituição tenha mais atenção com a formação dos professores”</p>
Necessidades dos alunos	<p>“Alunos com necessidades específicas também deveriam ter atividades que pudessem potencializar suas habilidades”.</p> <p>“São alunos com necessidades específicas, mas que podem participar das aulas e atividades muitas vezes com poucas adaptações ou apenas com a formação adequado”.</p> <p>“Que a Instituição ofereça condições para que o ingresso seja cada vez maior”</p> <p>“precisa ter mais atenção com esses alunos”</p>
Como você avalia a presença de alunos público-alvo da educação especial no Ensino Profissional e Tecnológico?	
Importante, mas com necessidades	<p>“Da forma como tem sido feita, entendo que não tem sido muito proveitosa”</p> <p>“Importante mas precisa de atenção, já que nós docentes não temos o preparo mínimo para atuar com educação especial”.</p> <p>“Avalio como importante e necessária, mas ainda temos poucos alunos”</p> <p>“A falta de formação dos professores dificulta o processo de inclusão”</p> <p>“Positivamente, uma política de inclusão, desde que devidamente implementada”.</p> <p>“Avalio como positiva. Deram toda a acessibilidade, agora tem que focar na formação dos professores para a educação inclusiva”</p>
Uma política em implantação	<p>“Avalio como importante. A presença dos alunos é cada vez maior. Isso é realmente inclusão”</p> <p>“Muito fraca. Temos poucos alunos especiais, poderíamos ter muito mais e estamos bem mais preparados”.</p> <p>“Positivamente, uma política de inclusão, desde que devidamente implementada”.</p> <p>“Importante pois faz parte da política de inclusão”</p> <p>“importante mas ainda poucos alunos ingressam pelo sistema de cotas”</p>

Fonte: Produzido pelo autor.

Alicerçado nas informações obtidas, dividimos cada questão em duas categorias. As citações presentes no quadro 7, foram retiradas na íntegra das respostas presentes nos questionários e representam a compreensão dos docentes respondentes sobre a presença dos alunos com NEEs no âmbito da EPT.

As categorias foram criadas com base na observação das temáticas que se apresentaram mais relevantes e que tiveram o maior número de citações entre os respondentes. Sendo assim, utilizamos essa categorização para facilitar a análise dos dados obtidos e o entendimento do que pensam os docentes sobre o que foi abordado nas questões.

Compreender a concepção que os docentes têm acerca da presença de alunos com NEEs possibilita-nos ter o entendimento que vai além do ponto de vista dos docentes sobre o processo de inclusão, dando-nos uma compreensão mais ampla de como a proposta da educação inclusiva está sendo desenvolvida dentro da Instituição de ensino. (PLETSCH, 2010; 2017).

Como observa Coimbra (2012), para que o processo de inclusão seja integrador, é necessário a compreensão das percepções que docentes e demais envolvidos no ensino tenham sobre a educação inclusiva, e na maioria das vezes necessita de uma reflexão sobre as atitudes, correndo o risco do processo de inclusão tornar-me apenas uma inserção do aluno com NEEs no ensino regular.

As respostas direcionaram no sentido de que os docentes entendem que a educação inclusiva é uma proposta que está sendo implementada lentamente no EPT. Iniciou-se de forma acelerada com a política de cotas e as adaptações arquitetônicas para acessibilidade, mas foi perdendo forças, principalmente no que diz respeito a formação de professores para atuar com o público-alvo da educação inclusiva.

Observamos que em ambas as questões, os aspectos formativos encontram-se em bastante evidência e se relacionam, levando-nos ao entendimento que na compreensão dos docentes, as perspectivas sobre os alunos com NEEs estão atreladas em grande maioria a formação dos docentes.

Vieira (2013), destaca que diante dessa configuração do Ensino Profissional e Tecnológico, onde é cada vez maior o número de alunos público-alvo da educação inclusiva, é necessário repensar novos modelos de formação docente para a efetivação das atuais políticas de inclusão.

Para Côrtes (2014, p. 11), “a inclusão social e educacional do aluno com necessidades especiais depende muito do papel docente nesse processo, e sua qualificação é essencial”.

Isso demonstra que os conhecimentos técnicos da disciplina não são suficientes para esse desafio que se apresenta. Assim, de acordo com Costa (2018, p. 48), “é necessário pensar uma formação que permita ao professor refletir sobre seu novo papel e as novas demandas introduzidas pela educação inclusiva”.

A formação de professores é um elemento operacionalizador no processo ensino-aprendizagem que possibilita e limita um modelo formativo auxiliar na construção de saberes docentes. Essa formação deve corresponder aos atuais desafios e

demandas apresentadas pela educação. Dentre os quais, o desenvolvimento de potenciais do ser humano, facilitando sua socialização e o conduzindo ao desenvolvimento pleno com padrões morais e éticos para o bom convívio social são os objetivos da educação. (ALMEIDA, 2016, p. 21).

Para que se tenha efetividade na implantação da política de inclusão no Ensino Profissional e Tecnológico é necessário que se faça maiores investimentos em formação de professores. De acordo com Maldaner (2016), as políticas implementadas no âmbito do EPT que não tiveram acompanhamento de um processo de formação de professores tiveram sua efetividade comprometida.

Analisando o caso específico da Instituição pesquisada, é possível afirmar que a proposta da inclusão limitou-se apenas a oferta de vagas e às adaptações para acessibilidade. Inclusive como assegura Alba (2016) em um estudo na mesma Instituição, condicionando o professor a conhecer o aluno com NEEs apenas em sala de aula, não existia uma equipe para fazer esse acompanhamento e o acolhimento do aluno, mesmo com o NAPNE.

Sobre isso Breitenbach (2012), relata que o fato de possibilitar o ingresso do aluno com NEEs, não torna a Instituição inclusiva. A autora cita que, “a inclusão no espaço educacional formal vai muito além da presença física, muito além do cômputo de uma matrícula e querer uma logística institucional em prol do benefício acadêmico de todos os alunos” (BREITENBACH, 2012, p. 92).

Essa questão é observada na segunda categoria em relação as perspectivas sobre os alunos com NEEs, classificada como as necessidades dos alunos. Sobre essa questão, identificamos a preocupação dos docentes sobre as condições oferecidas pela Instituição para esse público.

Um dos pontos que evidencio aqui é a necessidade da oferta de atividades que pudessem potencializar as habilidades dos alunos com NEEs. Afirmação que nos leva ao entendimento que nenhuma atividade ou atendimento educacional especializado é ofertado para esses alunos.

Essa necessidade foi observada anteriormente por Alba (2016), quando ao realizar uma pesquisa na mesma Instituição, identificou a ausência de oferta de AEE para alunos com NEEs. E mesmo com o aumento significativo do número de alunos matriculados, esse serviço continua sem ser ofertado.

De acordo com Pletsch (2014), sobre o atendimento educacional especializado nas redes regulares de ensino, os dados sinalizam para a falta de estrutura física das salas de recursos multifuncionais (SRM), falta de profissionais especializados para atuar no AEE e falta de formação continuada. Todas condições presentes na Instituição pesquisada.

Acreditamos tratar-se apenas de uma questão administrativa e que poderia ser solucionada com a previsão de uma vaga para professor de educação especial/AEE em edital de concurso ou contratação temporária, que de acordo com Medeiros (2017), já foi observado em editais de outros IFs, no caso o Instituto Federal Farroupilha.

O serviço de AEE procura a articulação com os docentes das áreas específicas em regime de colaboração, objetivando que as estratégias pedagógicas sejam planejadas de forma colaborativa com o professor da Educação Especial, assim como as adaptações a serem realizadas no Plano de Ensino, no Parecer individual do aluno e no Diário de Classe, visando o atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos. (MEDEIROS, 2017, p. 56).

A contratação de um professor de educação especial para atuar com AEE aos alunos com NEEs, melhorando suas habilidades e potencializando-as, também poderia estar auxiliando os docentes na elaboração de planejamento de ações, desenvolvimento de materiais e nas ações formativas junto ao NAPNE.

Pletsch (2005; 2009) apresentou a proposta do professor itinerante como instrumento de suporte e capacitação de professores das turmas regulares, bem como auxiliar os docentes na intervenção junto aos alunos com NEEs. Seria o que entendemos como professor especialista em educação inclusiva e poderia atuar nos diversos setores relacionados ao ensino e diretamente com o professor em sala de aula, dando suporte na elaboração de estratégias metodológicas.

A presença do professor de educação especial pode contribuir também para a possibilidade de seja cada vez maior o ingresso de alunos com NEEs na Instituição pois poderia, junto ao NAPNE, realizar ações informativas nas escolas de ensino fundamental da região de onde saíram os futuros alunos do IFAM, para informar sobre as ações do campus, da possibilidade de ingresso desse público e da oferta de AEE para alunos com NEEs.

Ter conhecimento da presença de um professor especializado no atendimento educacional para alunos com NEEs, pode contribuir para o maior ingresso de alunos nessa

modalidade de ensino, tendo em vista a oferta do AEE e as contribuições que esse serviço pode proporcionar para o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Sobre o professor itinerante ou especialista em educação inclusiva, Petsch (2009, p. 153) cita que eles:

[...] podem atuar como agentes de mediação, sensibilização e mobilização pró-inclusão junto ao conjunto de personagens – diretores, coordenadores pedagógicos, professores regulares e demais funcionários – responsáveis pela dinâmica cotidiana da escola. Seu trabalho, portanto, não se limita a questão pedagógica stricto sensu, mas envolve a esfera da cultura e dos valores constitutivos das relações intraescolares e da escola com a comunidade em seu entorno.

Uma outra estratégia que pode auxiliar tanto alunos quanto professores no atendimento a alunos com NEEs é o que Honnef (2013), denomina como “bidocência”. A autora define como a possibilidade de se trabalhar o ensino articulado entre o professor de educação especial e o professor de classe comum e pode ser um momento formativo para alunos e professores.

Certamente, ter um profissional especializado traria muitos benefícios tanto para as atividades em sala de aula, quanto para as atividades práticas das disciplinas técnicas, traria mais segurança para as ações tomadas pelo docente da disciplina, teria apoio especializado para ajudar na elaboração das estratégias e tomada de decisões, aumentando as possibilidades de participação, interação e aprendizado dos alunos com NEEs.

Terminamos essa seção com a compreensão de que muitas ações já foram tomadas em prol de se ofertar uma educação inclusiva com uma proposta efetivamente de integração dos alunos com NEEs no âmbito do EPT, mas que ainda há muito o que se fazer, principalmente no sentido de ofertar uma formação continuada que supra as necessidades dos docentes em relação a educação inclusiva.

Para proporcionar uma educação inclusiva precisamos transgredir com a educação tradicional, e isto significa desbravar sem medo o caminho da educação especial na perspectiva inclusiva de forma dinâmica, buscando a readequação didática, avaliando a estrutura da educação básica e isto inclui também as escolas de ensino profissionalizante de forma prática nas ações, ou seja, sair do discurso e ir para prática. (BARROS, 2016, p. 41).

É importante termos em mente que essas ações são e sempre serão desafiadoras e de nossa condição constante de aprendizes. Devemos compreender a formação como algo

extremamente necessário para a função docente, principalmente em relação aos aspectos pedagógicos voltados ao atendimento de alunos com NEEs, e buscá-la despidos da capa do “eu já sei tudo” e vestidos de um interesse em aprender.

6 FORMAÇÃO CONTINUADA: SUGESTÃO DE FORMAÇÃO PARA OS DESAFIOS ATUAIS

Finalizamos o capítulo de análise dos dados e discussão dos resultados enfatizando a dimensão dos desafios que as práticas educativas apresentam a nós professores na atualidade. Além das situações sempre presentes nesse contexto, novas demandas se apresentam a cada dia.

Sendo assim, para estarmos aptos para lidar com os desafios da atualidade, é necessário que estejamos sempre buscando conhecimentos e habilidades para enfrentar e vencer as dificuldades que se colocam em nosso percurso profissional.

A proposta da educação inclusiva, apesar de não ser algo novo, apresenta-se como um desafio atual para muitos docentes, principalmente nesse grupo formado pelos sujeitos da pesquisa, que são os professores que atuam na formação profissional e que não possuem a base da formação para a docência.

Apesar de serem profissionais, na grande maioria, com uma formação extensa em suas áreas específicas, possuem pouca ou nenhuma formação pedagógica e principalmente, nenhuma formação sobre educação inclusiva.

Compreendendo toda essa necessidade, e a necessidade de uma mobilização urgente para que tenhamos professores que trabalham com a formação profissional no IFAM campus Manaus Zona Leste capacitados para atuar junto aos alunos com NEEs, apresentamos algumas propostas e estratégias para a elaboração de um programa de formação continuada voltado para a educação inclusiva.

6.1 Formação ou informação: o que tem sido feito?

Trazemos essa questão para propor uma reflexão sobre o que tem sido abordado nos cursos de formação voltados para a educação inclusiva, seja em relação a formação inicial ou continuada.

Ao questionarmos os docentes sobre os conteúdos abordados no curso de formação do qual tinham participado, foi possível observar que, para muitos docentes, a formação ofertada não atendia as necessidades formativas ou as atendia apenas de forma parcial.

Pletsch et al. (2017) traz essa questão do que tem sido ofertado nos cursos de formação continuada. A pesquisadora cita que faz parte da cultura das práticas de formação priorizarem a informação e não a formação dos docentes. Esse aspecto foi evidenciado por Noronha (2017), que ao observar os cursos ofertados aos docentes sobre educação inclusiva pelo NAPNE do IFAM campus Manaus Centro, identificou que todos os cursos ofertados tinham características informativas.

Os cursos ofertados geralmente abordam conhecimentos básicos sobre alguns aspectos da educação inclusiva ou da pessoa com deficiência e não desenvolvem nenhuma competência no docente para atuar com esse público, de acordo com Jesus (2017), esse conhecimento básico é muito limitado e não oferece subsídios que capacitem o docente para atuar efetivamente com o aluno com NEEs.

Pletsch et al. (2017) comenta que essas formações no geral são encontros, palestras ou seminários onde a Instituição convida um especialista na área ou com experiência docente naquele tema para ministrar a atividade formativa.

Essas características apenas informativas geram, de acordo com Pletsch et al. (2017), frustração e o desinteresse dos docentes em participar das atividades formativas, afetando diretamente as práticas direcionadas à educação inclusiva.

Igualmente, Pletsch (2009) explicita que ofertar cursos de forma isolada ou disciplinas com conteúdos sobre a criança com deficiência, por exemplo, podem acabar contribuindo para a manutenção das práticas segregacionistas. É imprescindível que os cursos ofertados gerem reflexão e um aprofundamento acerca da educação inclusiva, principalmente relacionada as possibilidades.

Abordar a educação inclusiva apenas para se compreender as deficiências ou limitações, pode aumentar mais as barreiras atitudinais em relação aos alunos com deficiência, essa abordagem pode levar como afirma Pletsch (2010) os docentes a organização e seleção de atividades e conteúdos curriculares baseados na “cultura da incapacidade”.

As propostas formativas devem estar alinhadas com as demandas docentes para que se efetivem e possam auxiliar os professores no desenvolvimento de estratégias metodológicas direcionadas aos alunos com deficiência. Para Souza (2019) é comum que os docentes de formação profissional não se sintam seguros para desenvolver uma proposta pedagógica condizente com as necessidades dos estudantes com deficiência.

Para que a barreira da falta de conhecimento possa ser rompida, é necessário que as práticas formativas permitam aos docentes desenvolver uma capacidade de construção de estratégias, através dos conhecimentos adquiridos, que produzam efeitos positivos nas práticas relacionadas a educação especial inclusiva.

Mas, para que esse objetivo seja atingido, é importante que a Instituição desenvolva essas ações formativas e estimule a participação dos docentes e demais profissionais. Como mencionado por Vieira (2013) em relação aos IFs, essa responsabilidade é maior tendo em vista a possibilidade de ingresso de profissionais sem formação pedagógica para atuar como docentes nos cursos técnicos de nível médio.

Além da formação pedagógica, Nozi (2013) comenta sobre a necessidade da formação específica para atuar na educação inclusiva. Mesmo que isso pareça uma ideia inconcebível, tendo em vista a quantidade de deficiências e suas especificidades, a autora cita a importância de se ter um conhecimento amplo a respeito desse público, principalmente em relação as suas possibilidades.

Para que as ações formativas se consolidem, estimulem os docentes a participar e tenham efetividade, é indispensável pensar nos objetivos propostos. As atividades formativas devem atender as reais demandas dos docentes, demandas essas que vão além dos aspectos informativos sobre a educação inclusiva, principalmente quando o público-alvo da formação são os docentes dos eixos tecnológicos ou formação profissional.

A Instituição, através de seus setores responsáveis, deve atuar no sentido de apresentar uma proposta de formação continuada efetiva, e não apenas cursos de curta duração, seminários, palestras sobre inclusão, e outras atividades que não despertam nenhum interesse do docente e tampouco capacitação. Uma formação efetiva, precisa gerar resultados efetivos na prática dos docentes.

6.2 Formação continuada: Estratégias para implantação

Quando nos propomos a realizar essa pesquisa, trouxemos como um dos objetivos a apresentação de uma proposta de formação continuada para os docentes dos eixos tecnológicos, que atuam na formação profissional nos cursos técnicos de nível médio do IFAM/CMZL, com vistas ao aperfeiçoamento das práticas voltadas para os alunos com deficiência.

Apesar de tratarmos especificamente desses grupos de docentes, por entender as limitações formativas sobre a educação inclusiva que esses profissionais possuem, visando sua formação acadêmica, as estratégias presentes nessa proposta podem ser aplicadas a todos os docentes da Instituição, sejam licenciados ou não.

O que pretendemos não é sugerir conteúdos para compor uma proposta formativa, mas sim estratégias para implantação e execução das ações formativas, levando em consideração as informações obtidas através do instrumento aplicado para obtenção dos dados da pesquisa e as práticas exitosas realizadas em outros IFs e identificados nas pesquisas utilizadas para o referencial teórico. Assim, apresentamos algumas sugestões implementadas pela pesquisadora Márcia Denise Pletsch, no Programa de Formação Continuada realizado pelo Grupo de Pesquisa do Observatório de Educação Especial e Educação Inclusiva (ObEE/UFRRJ).

Como mencionado anteriormente, para que se tenha uma atividade formativa com ampla adesão do público-alvo, é necessário que essa proposta esteja alinhada com suas demandas e interesses. Não apresentar relação com as práticas do docente, gera como já foi exposto por Pletsch et al. (2017), desinteresse em participar das atividades formativas, interferindo diretamente nas práticas junto a esses alunos.

A primeira estratégia para um programa de formação continuada é conhecer as demandas, as necessidades, as dificuldades e os interesses dos docentes em relação a temática abordada. Isso pode ser realizado através de uma simples consulta ou uma pesquisa, por exemplo.

Do mesmo modo, conhecer os alunos com deficiência e ter uma relação dos ingressantes na Instituição e quais eram suas deficiências, pode auxiliar no mapeamento das frequências dos casos que surgem, podendo sugerir uma maior necessidade formativa em alguns casos específicos.

Uma outra característica sobre as atividades formativas em educação inclusiva, é a necessidade de uma abordagem prática, geralmente ausentes nos cursos de curta duração ofertados atualmente. Essa questão é levantada por Jesus (2017), quando aponta que mesmo participando da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), os docentes não adquiriam habilidades suficientes para atuar junto a alunos surdos.

Essa necessidade foi observada durante a pesquisa, onde uma das docentes pesquisadas mencionou a dificuldade de ministrar as aulas para os alunos surdos por causa

uso das máscaras. Como a referida professora não dominava a LIBRAS, os alunos precisavam realizar a leitura labial para acompanhar as aulas.

Por isso é importante que além do conhecimento teórico, que é fundamental, o docente deve se apropriar de habilidades práticas, principalmente no caso dos docentes de formação profissional que desenvolvem diversas atividades práticas e que, precisam ser adaptadas para a efetiva participação de alunos com deficiência.

As atividades práticas podem ser realizadas no próprio campo de atuação dos docentes como por exemplo: no laboratório de informática, nas práticas de produção animal, nas atividades de produção vegetal, etc. Isso possibilitará que o professor identifique as contribuições do curso de formação e as utilize em suas atividades docentes

Uma outra sugestão está relacionada ao modo de como pode ser ofertada atividade formativa. Sobre essa questão, é importante pensarmos na atividade exercida e que, na maioria das vezes, excede o horário de trabalho na Instituição. Assim Nozi (2013) aponta como estratégia para as atividades formativas a proposta da formação continuada em serviço. Essa possibilidade pode causar maior interesse do público-alvo, porque não exigirá que o professor utilize um outro horário para realizá-la, como por exemplo, seus horários de lazer ou com a família.

No IFAM, essa atividade formativa pode ser computada como parte do Plano Individual de Trabalho (PIT), ou como atividade pedagógica para os professores durante a realização dos cursos. Nesse caso, o docente utilizaria parte de sua carga horária de trabalho semanal para a realização dos cursos, estimulando a participação.

Embasado nas informações extraídas dos respondentes quanto as demandas e dificuldades apresentadas nas práticas relacionadas a alunos com deficiência, apresentamos algumas sugestões de temáticas que poderiam contribuir para a estruturação de um programa de formação continuada para a educação inclusiva no âmbito do IFAM/CMZL.

Apresentamos, a partir dos dados sobre demandas, desafios e perspectivas dos docentes em relação aos alunos com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica e considerando as proposições de Pletsch et al. (2017), uma proposta de estruturação de um programa de formação continuada para docentes que foi implantada para um grupo de 120 professores, com uma carga horária de 120 horas. O programa foi realizado no ano de 2015 e foi intitulado: “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”.

Quadro 8 - Estruturação do Programa de Formação Continuada

Estrutura do curso	Data	Temática	
Modalidade Presencial Ou EaD	1ª aula	A definir	História e políticas públicas em Educação Especial
	2ª aula	A definir	Educação Inclusiva na pauta dos direitos humanos: traços históricos e normativas políticas
	3ª aula	A definir	Inclusão no Ensino Profissional e Tecnológico e no mercado de trabalho
	4ª aula	A definir	Ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência
	5ª aula	A definir	Currículo e adaptações curriculares
	6ª aula	A definir	Tecnologias assistivas e acessibilidade
	7ª aula	A definir	Atendimento Educacional Especializado
	8ª aula	A definir	Trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor de AEE
	9ª aula	A definir	1ª parte: Atendimento pedagógico domiciliar
	10ª aula	A definir	Planejamento Educacional Individualizado (PEI)
	11ª aula	A definir	Família e deficiência
	12ª aula	A definir	Adaptação das atividades práticas
	13ª aula	A definir	Compreendendo as deficiências na prática
Atividades práticas	A definir	Apresentação de relatos de experiências exitosas na educação inclusiva Desenvolvimento de ferramentas e instrumentos adaptados para as atividades práticas.	
Atividades Práticas	A definir	Utilização de recursos adaptados para as atividades práticas	
	A definir	Apresentação das Atividades realizadas Semana da Inclusão	

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Pletsch et al. (2017).

A proposta foi adaptada e buscou atender em totalidade as demandas apresentadas pelos docentes envolvidos no estudo e apresentadas durante a análise dos resultados da pesquisa. Outra vez, reafirmamos que trata-se de uma sugestão, e que as temáticas abordadas podem sofrer as alterações necessárias para atender especificamente as necessidades formativas de cada Instituição.

Pletsch (2010) comenta sobre as necessidades formativas dos docentes. Ao referir a precariedade da formação dos professores de ensino regular para atuar junto a alunos com

NEEs, a autora apresenta uma proposta formativa composta por elementos fundamentais: a sólida formação pedagógica e a formação específica para a atuação com alunos com NEEs. Sobre isso a autora comenta que:

Para superar essa situação, a formação de professores para a inclusão escolar deveria englobar: primeiro, conhecimentos teóricos sólidos ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; segundo, formação específica sobre características, necessidades e procedimentos didático-pedagógicos para as diferentes áreas de necessidades educacionais especiais. (PLETSCH, 2010, p. 57).

Ao apresentarmos essa sugestão, procuramos inserir na proposta os elementos fundamentais citados por Pletsch (2010) e alguns temas retirados da proposta original de Pletsch et al. (2017), pois estava direcionada a um público-alvo e a formação estava relacionada a uma deficiência específica.

Com base nas referências de pesquisas anteriores e das informações obtidas na aplicação dos questionários, optamos por manter na proposta original apenas os conteúdos que compreendemos tratar de formação mais generalista sobre a educação inclusiva, como por exemplo: as questões legais, adaptações curriculares, AEE, Atendimento familiar, etc. Todas temáticas que podem ser desenvolvidas do ponto de vista geral ou voltados para uma deficiência específica.

Buscamos trazer algumas temáticas específicas da Educação Profissional e Tecnológica sobre: a inclusão nessa modalidade de ensino, a PcD e o mercado de trabalho, adaptação e confecção de instrumentos para as atividades práticas, etc. Todos elaborados a partir do que se apresentou como demanda entre os docentes pesquisados.

Conforme Pletsch et al. (2017), os resultados do programa de formação continuada foram muito positivos. A autora relata que foi possível observar a apropriação dos conceitos por parte de todos os docentes que concluíram o curso, atribuindo o resultado do programa ao formato escolhido para o curso de formação, esse formato foi determinante para que os professores conseguissem de fato se apropriar dos conceitos trabalhados. Pletsch et al. (2017) atribui o êxito ao fato de que o programa foi organizado de acordo com as demandas dos professores, levando em conta o contexto e o conhecimento prévio que cada um tinha sobre o tema abordado.

Com isso, entendemos que uma proposta de formação continuada para a educação inclusiva direcionada aos docentes de formação profissional deve estar em sintonia com as demandas, necessidades e interesses do público-alvo, precisa ter em sua composição atividades práticas, deve levar em consideração as atividades exercidas pelos docentes e de preferência ser realizada como parte integrante da jornada de trabalho e deve contribuir no sentido de auxiliar o docente a se apropriar de conhecimentos e estratégias pedagógicas, aliando o saber com o saber fazer.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao optar pelo tema dessa pesquisa, assumimos como desafio, identificar as demandas de formação dos professores que atuam na formação profissional dos alunos do ensino técnico de nível médio, aqui classificados como docentes do eixo tecnológico, do Instituto Federal do Amazonas, campus Manaus Zona Leste.

Ao identificarmos as demandas, podemos traçar estratégias e implementar propostas de formação que atuem no sentido de reduzir ou sanar as lacunas causadas pela ausência de formação voltadas para a educação inclusiva nessa modalidade de ensino.

Para atingirmos o objetivo principal dessa pesquisa, utilizamos algumas questões mais específicas para nos auxiliar no percurso de desenvolvimento do estudo. Sendo assim, as respostas obtidas através dessas questões, contribuíram para que pudéssemos chegar ao objetivo macro dessa investigação.

Quanto as demandas formativas dos professores do eixo tecnológico em relação as práticas pedagógicas com vistas ao atendimento de alunos com NEEs, identificamos que estão relacionadas desde de o conhecimento básicos sobre as deficiências, limitações e possibilidades, até a formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos relacionados aos alunos com deficiência, e isso reflete na capacidade de elaborar uma estratégia pedagógica efetiva junto a esse público.

Como foi possível observar, as demandas formativas surgem através das situações vivenciadas pelos docentes em relação aos alunos com deficiência. Com isso, as demandas apresentadas vão desde capacitação básica sobre as deficiências, estratégias didáticas, a utilização de recursos disponíveis e adaptação de materiais.

Todos esses fatores foram destacados como necessidades formativas e que, na compreensão dos docentes pesquisados, deveriam estar presentes na proposta de formação continuada para a educação inclusiva. No caso do IFAM pesquisado, com a ausência de professores especializados para o atendimento educacional para os alunos com NEEs, a importância da oferta de uma formação sólida é ainda mais evidenciada pela ausência do suporte especializado.

Sobre os desafios e perspectivas envolvendo os alunos com deficiência na EPT, os docentes demonstraram que, mesmo destacando as suas limitações formativas em relação aos aspectos pedagógicos gerais e as especificidades do atendimento aos alunos com NEEs,

apresentam perspectivas otimistas em relação a esse público, com destaque ao protagonismo dos alunos que, mesmo com as condições desfavoráveis, desenvolvem habilidades para conseguir acompanhar as aulas e realizar as atividades.

Os docentes, apesar de pontuarem inúmeros desafios em relação a educação inclusiva, demonstraram-se positivos sobre a presença cada vez maior de alunos com deficiência nessa modalidade de ensino e trouxeram como contribuição para que esses alunos tenham sucesso na jornada a importância da formação dos docentes, do suporte especializado e do acompanhamento desses alunos durante a trajetória acadêmica.

Apoiado na compreensão dos desafios relativos as práticas e das demandas formativas apresentadas, trouxemos uma sugestão temática estruturada em uma proposta de formação em educação inclusiva adaptada de Pletsch et al. (2017) e que apresenta contribuições de formação baseadas nas informações obtidas nas respostas aos questionários apresentadas pelos docentes. Sendo assim, apresentamos uma proposta voltada e elaborada a partir das necessidades específicas dos sujeitos pesquisados.

Igualmente, apresentamos como sugestão que as atividades formativas sejam compostas por atividades práticas, principalmente relacionados com as atividades reais das disciplinas técnicas e a importância de ser realizada em horário de serviço, podendo compor o plano individual de trabalho do docente para estimular a participação.

Por fim, encerramos esse ciclo com a conclusão dessa pesquisa, com o desejo que esse estudo possibilite outras discussões e investigações acerca de uma temática tão necessária e importante, seja do ponto de vista científico, histórico ou social. Apesar de todas as vitórias legais que temos em relação a educação inclusiva, ainda observamos um grande abismo que separa o que é legal e o que é real.

É importante que se evidencie cada vez mais a educação inclusiva no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, principalmente nos IFs. Favorecer o ingresso, a permanência e o êxito dos alunos com deficiência nessa modalidade de ensino, pode representar o favorecimento de uma possibilidade de independência que vai além da financeira para um cidadão que, em um passado não muito distante, só poderia viver a margem da sociedade.

Para isso, é imperativo que tenhamos profissionais capacitados, mas com uma formação para além dos aspectos técnicos e pedagógicos, principalmente sensíveis ao impacto social e humano que essa formação pode proporcionar a pessoa com deficiência, e que um

dia, em um futuro próximo, os alunos com necessidades educacionais específicas, não precisem mais dessa classificação e possam ser chamados apenas de alunos.

REFERÊNCIAS

ALBA, Jacira Dall. **Inclusão no contexto dos institutos federais de educação:** contribuições do napne do IFAM – Campus Manaus Zona Leste. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016.

ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes. **Formação docente:** um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá - Campus Santana sobre a formação pedagógica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

ARAÚJO, Daniele Francisco de. **Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: ed. 70, 2011.

BARROS, Maxiliano Batista. **Inclusão e educação profissional:** um estudo sobre acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas - Campus Maués e sua influência na educação de estudantes surdos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Presidência da República, Brasília, DF, 1988. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Declaração de Salamanca.** Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>.

BRASIL. **Lei 9.934 de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. **Decreto 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.

BRASIL. **Resolução n.02/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá

outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa educação inclusiva: Direito à diversidade**. Brasília, MEC, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Plano de Metas Compromisso todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, 2008.

BRASIL. Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

BRASIL. **Decreto nº 186**, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dgl-186-2008.htm.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 ago. 2020

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SECADI, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192.

BEZ, Andréia da Silva. **Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRANDT, Andressa Grazielle. **Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF Catarinense – campus Rio do Sul**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **Propostas de educação inclusiva dos institutos federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Maria, 2012.

CARVALHO, Isabella Abreu. **A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – campus Macapá: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2017.

COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima. **Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - Campus Belém de 2009 a 2012**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

CORTES, André Luís da Silva e Silva. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo sobre o Instituto Federal do Amapá, Campus Macapá**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

COSTA, Luana Ugalde da. **Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2010.

DESLAURIERS, Jean. Pierre. **Reserche qualitative: Guide pratique**. Montreal: McGraw-Hill, 1991.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibepex, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, João. José. Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da UFSCar. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

HONNEF, Claudia. **Trabalho docente articulado**: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. 2013. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

INSTITUTO FEDERAL de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. **Projeto de Qualificação Institucional**: 2016-2021. Manaus: IFAM, 2016.

INSTITUTO FEDERAL de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. **Plano Institucional de Capacitação de Pessoas**: 2013-2018. Manaus: IFAM, 2012.

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, 2011.

INSTITUTO NACIONAL de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Resumo técnico**: número de matrículas na educação básica. Brasília: Inep, 2019.

JESUS, Liana Fabiola de. **Formação inicial de professores**: contribuição da disciplina Libras para futuros professores da Educação Básica. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

LIMA, Michelle Pinto; CAPPELLE, Monica Carvalho Alves. Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: adaptações para a acessibilidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, 1065-1098, set./dez. 2013.

MACALLI, Ana Carolina. **Trajetória escolar de alunos com deficiência**: matrículas do censo escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MALDANER, Jair Jose. **O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015**: implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In:_____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARGON, Sandra. **Acessibilidade e inclusão escolar no ensino agrícola: um estudo de caso sobre as condições de acessibilidade física com foco no aluno com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) - Campus Santa Teresa.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MEDEIROS, Bruna de Assunção. **O fazer pedagógico do professor de educação especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MOTA, Rosângela Maria de Sales. **A educação especial no ensino profissionalizante nas escolas agrotécnicas federais: possibilidades de inclusão.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2008.

NORONHA, Lilian Freire. **Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

NOZI, Gislaine Semcovici. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

OLIVEIRA, Anely Silva. **A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <http://http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3oUniversal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 23 ago. 2020.

PIMENTA, Claudia Marisa Ferreira Machado. **A inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto do ensino agrícola: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus São João Evangelista.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Poiesis Pedagógica**, Goiás, v.12, n.1, p.7–26, jan/jun. 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; ARAÚJO, Daniele Francisco de; LIMA, Marcela Francis Costa. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, jan/jun. 2017.

PREPARA ENEM. **Mapa do Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.preparaenem.com/geografia/mapa-do-brasil.htm>. Acesso em: 19 mar. 2022.

QUEIROZ, Júlia Graziela Bernardino de Araújo. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Manaus**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

ROCHA, Vania Meneghini da. **A Educação Especial nos Institutos Federais: O que dizem os planos de desenvolvimento institucionais?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

RODRIGUES, Suellem Maquiné. **Professores de língua portuguesa e alunos surdos do ensino médio integrado do IFAM/CMC: considerações acerca do processo inclusivo**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2020.

SAMPIERI, Roberto Hernandez. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Livia Maria Monteiro. **Interfaces entre a educação especial e a educação profissional: concepções e ações político-pedagógico**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

SANTOS, Luzia Mara dos. **A política pública de educação do município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. **Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017.

SILVA, Cintia Souza Dantas da. **Representações sociais sobre formação pedagógica de professores que atuam na educação profissional e tecnológica no contexto dos institutos federais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, Simone Rosa da Silva. **Impactos de política de formação continuada dos docentes do Instituto Federal Fluminense - Campus Bom Jesus de Itabapoana.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

SOUZA, Sandra Freitas de. **O trabalho docente com estudantes com deficiência em cursos técnicos de nível médio.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VIEIRA, Isabella Ribeiro de Figueiredo. **O processo de formação continuada de docentes no Instituto Federal de Mato Grosso - Campus São Vicente.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

WELKER, Gisiele Michele. **Transversalidade nas ações da educação especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Credenciamento: Portaria Nº 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Silas de Andrade Fonseca Zacarias

Instituição: Universidade La Salle

Endereço: Av. Victor Barreto, 2288. Canoas - RS.

CEP: 92010-000. Tel. 51 3476.8500.

Prezado participante:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa/dissertação de mestrado, **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE DOCENTES DO EIXO TECNOLÓGICO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS**, desenvolvida por **Silas de Andrade Fonseca Zacarias**, discente de Mestrado, do PPG em Educação da Universidade LaSalle/Canoas, sob orientação do Professor Dr. Gilberto Ferreira da Silva.

PROCEDIMENTOS: O objetivo geral da pesquisa é identificar quais as demandas de formação continuada dos docentes do eixo tecnológico em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, que atuam nos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal do Amazonas, campus Manaus Zona Leste. O pesquisador utilizará como instrumento para aquisição de dados para a pesquisa o questionário (*google forms*) enviado através de e-mail institucional com a devida anuência da Diretoria de Ensino - DIREN/IFAM. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/12.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os responsáveis pelo estudo responderam, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será enviado para o e-mail, juntamente com o formulário da pesquisa que, devido as condições sanitárias, não poderá ser assinado fisicamente, estando sua autorização condicionada a abertura do e-mail, resposta e envio do formulário de pesquisa via *google forms*.

ANEXO B – Questionário aplicado aos docentes do Eixo Tecnológico do IFAM/CMZL



UNIVERSIDADE LA SALLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL - MINTER



Questionário – docente eixo tecnológico

Prezado Professor, saudações!

Esta pesquisa tem por objetivo: identificar quais as demandas de formação continuada dos docentes do eixo tecnológico em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, que atuam nos cursos de nível médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Amazonas, campus Manaus Zona Leste. Agradecemos antecipadamente a disponibilidade e atenção dedicadas em participar desta pesquisa, respondendo ao questionário.

Dados gerais

1 – Qual sua formação (graduação)?

.....

2 – Qual sua titulação atualmente?

- () Graduação () Mestrado
() Especialização () Doutorado

3 – Qual era sua titulação quando ingressou na Instituição?

.....

4 – Há quanto tempo exerce a função docente no IFAM?

- () 1 a 5 anos () 11 a 15 anos () mais de 20 anos
() 6 a 10 anos () 16 a 20 anos

Informações relacionadas a oferta de formação continuada pela instituição

5 – O IFAM oferta ou possui um programa de formação continuada para docentes do eixo tecnológico que ingressam sem formação pedagógica?

- () Sim
() Não

6 – Se sim, quais os aspectos mais abordados nesse programa de formação?

- () Aspectos técnicos () Aspectos Legais
() Aspectos Pedagógicos () Outros, quais?

.....



UNIVERSIDADE LA SALLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL - MINTER



7 – Em que formato é ofertado esse programa de formação?

- Cursos de curta duração (menos de 100 hrs) Especialização
 Cursos de longa duração (mais de 100 hrs) Pós graduação *Stricto Sensu*

8 – Você participou ou participa de atividades de formação continuada ofertado pela Instituição?

- Sim, já participei
 Sim, estou participando atualmente
 Não, nunca participei

Questões relacionadas a formação continuada e educação inclusiva

9 – A Instituição oferta ou já ofertou cursos de formação continuada voltados para educação especial ou educação inclusiva?

- Sim, já ofertou
 Sim, oferta com frequência
 Nunca ouvi falar a respeito
 Não

10 – Se respondeu sim a questão anterior, você participou dessa formação?

- Sim
 Não

11 – Se participou da formação, o que foi ofertado atendeu as suas demandas referentes a educação inclusiva?

- Sim, atendeu todas as demandas
 Atendeu parcialmente as demandas
 Não atendeu as demandas

12 – Já apresentou alguma demanda de formação continuada relacionada a educação inclusiva para a sua coordenação ou direção de ensino?

- Sim
 Não

13 – Como você avalia a proposta de uma formação pedagógica voltada para a educação especial inclusiva?

- Muito importante Irrelevante
 Necessária Desnecessária



UNIVERSIDADE LA SALLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL - MINTER



14 – Você participaria de atividades de formação continuada voltado para a educação inclusiva ofertado pela Instituição?

- Sim
 Sim, desde que fosse em horário de expediente
 Sim, desde que reduzissem minhas horas aula
 Sim, se fosse realizado nos fins de semana
 Não

15 – A partir de suas experiências ou conhecimentos, quais as demandas de formação continuada em relação a educação inclusiva deveriam estar presentes em um curso de formação?

.....

Questão relacionadas a prática docente e alunos com necessidades educacionais específicas

16 – Já teve ou tem algum aluno com necessidades educacionais específicas nas turmas que ministra ou ministrou aula?

- Sim, tenho
 Sim, já tive
 Não, nunca tive

17 – Se sim, poderia descrever resumidamente sua experiência em relação a estágios, aulas práticas, visitas técnicas, etc?

.....

18 – como você avalia sua experiência pedagógica relacionada aos alunos com necessidades educacionais específicas (NEEs)?

- Muito boa (consigo desenvolver todas as atividades propostas)
 Boa (consigo desenvolver parcialmente as atividades propostas)
 Razoável (tenho dificuldade na maioria das atividades propostas)
 Nenhuma (tenho dificuldade em todas as atividades propostas)

19 - Quais as principais dificuldades encontradas em relação aos alunos com NEEs nas atividades específicas das disciplinas técnicas?

- () Dificuldades arquitetônicas (acessibilidade nos locais das aulas)
- () Dificuldades instrumentais (materiais e recursos)
- () Dificuldades formativas (pouca ou nenhuma formação)
- () Dificuldades pedagógicas (elaboração de estratégias didáticas)

20 - A partir de suas experiências ou conhecimentos, quais as demandas de formação continuada em relação a educação inclusiva deveriam estar presentes em um curso de formação?

20 - Quais suas perspectivas em relação aos alunos com NEEs no ensino profissional e tecnológico?

21 - Como você avalia a presença de alunos público-alvo da educação especial no Ensino Profissional e Tecnológico?
