



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO**



**WALDEILSON MARTINS BRAGA**

**CURSO ARUMÃ E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA:  
CONTRIBUTOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Manaus – AM**

**2024**

**WALDEILSON MARTINS BRAGA**

**CURSO ARUMÃ E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA:  
CONTRIBUTOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

Área de Concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico

Linha de Pesquisa: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

**ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup> Maria Lúcia Tinoco Pacheco

Manaus - AM

2024

**Biblioteca do *Campus* Manaus Centro - IFAM**

---

B813c Braga, Waldeilson Martins.

Curso arumã e formação de professores na Amazônia: contributos para a educação especial. / Waldeilson Martins Braga. – Manaus, 2024.  
120 p.: il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2024.

Orientador: Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco.

1.Educação especial. 2. Professores – formação. 3.Educação inclusiva.  
I. Pacheco, Maria Lúcia Tinoco. (Orient). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.9

WALDEILSON MARTINS BRAGA

**CURSO ARUMÃ E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA:  
CONTRIBUTOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

Área de Concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico

Linha de Pesquisa: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

Aprovada em 27 de março de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

*Maria Lúcia Tinoco Pacheco*

---

Profª. Drª. Maria Lúcia Tinoco Pacheco – Orientadora / Presidente  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

*Josiani M. Silva*

---

Profª. Drª. Josiani Mendes Silva – Membro Titular Interno  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

*Cátia de Lemos*

---

Profª. Drª. Cátia de Lemos – Membro Titular Externo (SEMED)

## DEDICATÓRIA

À Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco, que fora minha inspiração e motivação para alcançar este objetivo. Suas contribuições, críticas e insights valiosos foram essenciais para o aprimoramento desta pesquisa.

A todos que se encontram na área da educação especial, principalmente professores da educação básica e estudantes com necessidades educacionais específicas. Avançamos!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, por ter me possibilitado e capacitado para essa caminhada rumo à construção do conhecimento científico.

À minha querida mãe Ivony Martins Braga e minha amada família, por seu apoio incondicional, amor e incentivo constantes.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco pela sua orientação perspicaz, dedicação incansável e encorajamento nas situações mais tempestuosas nessa caminhada.

Aos professores do programa, pelas contribuições valiosas na construção do meu desenvolvimento acadêmico e intelectual. Suas orientações e ensinamentos foram fundamentais para a minha formação.

Expresso também minha profunda gratidão à banca de defesa pela disposição em participar desse momento crucial. Às professoras Dra. Josiani Mendes Silva e Dra. Cátia de Lemos, que estiveram presentes durante a qualificação desta pesquisa.

Ao professor Dr. Claudenilson Batista pela disponibilidade em participar da banca de qualificação e trazer valiosas contribuições para esta pesquisa.

Agradeço também, ao professor Dr. Dalmir Pacheco, coordenador do Curso Arumã, que nos possibilitou a vista a documentos institucionais que compõem parte desta pesquisa.

As minhas colegas do programa Silvia Carvalho, Rayka Justiniano e Ana Graziela, que estiveram comigo em todo o processo se disponibilizado para dar apoio e sempre dispostas a me escutarem, obrigado por me darem esse suporte tão necessário. Também às colegas Thalia Abreu, Rafaela Fonseca e Tereza de Jesus que fizeram parte dessa jornada e, a todos os demais colegas que contribuíram de forma direta ou indireta nesse percurso.

Em especial as minhas queridas amigas, Jessica Vasconcelos e Larissa Pacheco. Elas que sempre estiveram presentes em todo o processo de escrita, incentivando, apoiando e consolando nos momentos mais difíceis e árduos: compreenderem os momentos que precisava de distanciamento, mas sempre estavam por perto caso eu precisasse, meus mais sinceros agradecimentos.

Ao meu companheiro Alan Briglia por não ter desistido de mim, entendendo o quanto esse processo foi doloroso, mas que sempre esteve comigo em todos os momentos árdusos e pesados dessa caminhada, encorajando e puxando a orelha

quando necessário. Ao meu filho Félix, o gato, que sempre estava ao meu lado, nas madrugadas ou nos dias, um companheiro de escrita e que sabia exatamente quando me chamar atenção para parar e respirar um pouco.

À Sílvia Janaína Pimentel, pelo apoio e contribuições significativas nesse processo, aos momentos de estudos compartilhados e por proporcionar riquíssimos momentos de conversas com muita sabedoria.

A equipe do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET por todo apoio e direcionamento, em especial a professora Dra. Cinara Calvi Anic Cabral, sua generosidade, humildade, inteligência e perspicaz são admiráveis e louváveis, aprendi muito e continuo aprendendo com ela.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, que contribuiu com fomento de bolsa para realização dessa pesquisa.

Ao Instituto Federal do Amazonas (IFAM), pelo espaço acadêmico e profissional que me oportunizaram a chegada até este momento e, sobretudo, a toda equipe do Campus Manaus Centro (CMC).

E a todos os demais que, de alguma forma, contribuíram para este processo, meu sincero agradecimento.

## RESUMO

Uma das questões fundamentais quando se trata de educação especial, concebendo-a como forma de combater o processo de exclusão que vem marcando toda a história da pessoa com deficiência, em contexto escolar, diz respeito ao papel da formação do professor. Seja na formação de licenciandos seja na formação de professores em campo, essa formação, para além do domínio de técnicas, de didática e recursos pedagógicos deve buscar, sobretudo, uma mudança de mentalidade em relação à deficiência, o quê, por sua vez, implica a desconstrução de conceitos, de visões, de práticas culturais escolares que limitam a ação inclusiva. Assim, ações que tenham o enfoque na formação de professores na perspectiva da educação especial na perspectiva inclusiva assumem certa responsabilidade neste cenário, uma vez que se espera ao ofertar um curso desta natureza possibilitar aos que o fazem principalmente um repensar-se como docentes, refletindo esta ação reflexiva nas práticas pedagógicas e escolares a partir de então em prol da inclusão social. Nesse percurso, ao tratarmos acerca da formação de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tomamos o curso denominado ARUMÃ/IFAM do campus Manaus- Centro, Instituto Federal do Amazonas, em formato de aperfeiçoamento, que promoveu em suas edições, a formação direta de professores e outros profissionais da educação tanto na capital, quanto no interior do estado do Amazonas e do Pará, alcançando municípios como Iranduba, Presidente Figueiredo e Prefeitura de Oriximiná. Este trabalho se ocupou da oferta do curso Arumã no período compreendido entre 2010 e 2015, buscando responder a pergunta central: Que perspectivas acerca da educação especial foram trabalhadas junto aos professores que vivenciaram um processo formativo ofertado pelo curso Arumã/IFAM? Pelo exposto, a pesquisa, um estudo de caso, em uma abordagem qualitativa intencionou **apresentar um panorama da formação ofertada pelo curso Arumã aos professores da educação básica em educação especial, considerando-se sua proposta formativa**, nos documentos referentes às edições do curso no período em recorte. Como resultado, pode-se pontuar que as ações do Arumã vieram preencher uma lacuna no processo inclusivo, qual seja, a formação de profissionais para o trabalho pedagógico com público de interesse da educação especial. Ainda, no sentido de contribuir com o processo inclusivo, a pesquisa traz como proposta de produto educacional um componente curricular a ser inserido nas formações de professores, intitulado “Tópicos de literatura Inclusiva e Literatura Surda.

**Palavras-chave:** Amazônia; Curso Arumã; Formação em Educação Especial; Literatura Inclusiva; Literatura Surda.

## ABSTRACT

One of the most fundamental questions when we deal with special education, conceiving it as a way to fight against the exclusion process that has marked the entire history of people with disabilities, in a school context, concerns the role of teacher formation. Whether in the formation of graduate students or in the training of teachers in the field of action, this training, in addition to mastering techniques, didactics and pedagogical resources, must seek, mainly, a change of mentality in relation to disability, which, in turn, implies the deconstruction of concepts, visions, and school cultural practices that limit inclusive action. So, actions that have the emphasis in the teachers formation from the perspective of special education in an inclusive vision assume a responsibility in this scenario, once offering a course of this nature is expected to enable those who mainly do so to rethink themselves as teachers, reflecting this reflexive action in pedagogical and school practices from then on in favor of social inclusion. In this way when we are treating with the formation of teachers in the perspective of inclusive education, we took the course called ARUMÃ/IFAM on the Manaus-Center campus, Instituto Federal do Amazonas, in an improvement format, that promoted in its editions, the direct formation of teachers and others education professionals as well as in capital and the countryside of the Amazonas state and Pará, reaching municipalities such as Iranduba, Presidente Figueiredo and Oriximiná. This work focused on offering the Arumã course in the period between 2010 and 2015, trying to answer the central question: What perspectives on special education were worked on with teachers who experienced a formation process offered by the Arumã/IFAM course? By the exposed, this research, a study case, in a qualitative approach, intended to investigate the scope of this formation, presenting an overview of the training offered by the Arumã course to teachers of basic education in special education, considering its formative proposal, in the documents referring to the editions of the course in the period in question. As a result, we may affirm that the actions of the Arumã helped to fill the gap in the inclusive process, that is, the formation of professionals for pedagogical work with special education stakeholders, so this research brings as a proposal for an educational product a curricular component to be included in teacher formation, entitled "Topics of Inclusive Literature and Deaf Literature".

Keywords: Amazon; Arumã Course; Training in Special Education; Inclusive Literature; Deaf Literature.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Marcos Legais da inclusão escolar da pessoa com deficiência	20
Figura 2- Planilha de vagas IFAM/Plano Nacional de Formação	43
Figura 3- O Arumã na linha temporal da inclusão	47
Figura 4- Delimitação da Investigação: O caso Arumã	50
Figura 5- Documentos institucionais consultados	55
Figura 6- Ficha MCQ-Cabeçalho	57
Figura 7- Ficha Avaliação Módulo-Cabeçalho	57
Figura 8- Metodologia para construção do projeto	58
Figura 9- Produto Educacional (ficha de Avaliação)	59
Figura 10- Apostila Base Instrumental	63
Figura 11- Pendências	67
Figura 12- Municípios Amazonenses das quatro edições Arumã	59
Figura 13- Cabeçalho da ficha RAR	73
Figura 14- Ficha MCQ Completa	81
Figura 15- Comentários dos Cursistas sobre docente	85
Figura 16- Comentário dos Cursistas sobre o ambiente	85
Figura 17- Formação em Libras (1)	88
Figura 18- Formação e Libras (2)	88
Figura 19- Especialização em Educação Especial	89
Figura 20- Mestrado em Educação Especial	89
Figura 21- Carga horária do Módulo	90
Figura 22- Carga horária do Curso	90
Figura 23- Necessidade de formação em educação especial	90
Figura 24- Necessidade de formação na área	91
Figura 25- Ficha de avaliação de módulo versão completa	92
Figura 26- Comentário sobre a surdez	93
Figura 27- Comentário sobre prática aprendida (1)	94
Figura 28- Comentário sobre prática aprendida em Libras	95
Figura 29- Comentário sobre aprendizagem no curso	95
Figura 30- Comentário sobre prática aprendida (2)	95
Figura 31- Slide de Apresentação de Prática Profissional	98
Figura 32- Apresentação do minicurso	98
Figura 33- Participação de surdo no minicurso	99
Figura 34- Formação de professores e literatura	99
Figura 35- Formulário de avaliação	100
Figura 36- Padrão de enumeração e correspondência	101
Figura 37- Nuvem-livro de palavras dos cursistas antes do minicurso	103
Figura 38- Temas Amazônicos na versão final do produto	105

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Conceito acerca da Metodologia (Turma PF/AM)	83
Gráfico 2- Conceito acerca do Desempenho (Turma PF/AM)	84
Gráfico 3- Conceito acerca da Metodologia (Turma Oriximinã/PA)	86
Gráfico 4- Conceito acerca do Desempenho (Turma Oriximinã/PA)	87
Gráfico 5- Temática de Libras	93

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Linha Temporal da Formação de professores	38
Quadro 2- Desenho do caso “Arumã”	52
Quadro 3- Documentos Institucionais do caso “Arumã”	55
Quadro 4- Desenho do Produto Educacional	58
Quadro 5- Previsão de Oferta Inicial do Arumã	64
Quadro 6- Edições do Curso Arumã	66
Quadro 7- Oferta 4ª edição Arumã	67
Quadro 8- Eixos Pedagógicos e Módulos	74
Quadro 9- Metodologia usada no curso (Turma PF/AM)	83
Quadro 10- Desempenho do Cursista (Turma PF/AM)	84
Quadro 11- Metodologia usada no curso (Turma Oriximinã/PA)	86
Quadro 12- Desempenho do Cursista (Turma Oriximinã/PA)	87
Quadro 13- Fichas com comentários	88
Quadro 14- Temas das Fichas	92
Quadro 15- Práticas Referidas	94
Quadro 16- Do conteúdo e do atendimento ao contexto educacional	101
Quadro 17- Potencialidade	102
Quadro 18- Estrutura e estética	102

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE- Atendimento Educacional Especializado

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNFP - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

DNEEEB - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

D.O.U- Diário Oficial da União

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IFAM- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

MEC- Ministério da Educação

NEE- Necessidades Educacionais Especiais/específicas

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARFOR-Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PcD- Pessoa com Deficiência

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SEB- Secretaria de Educação Básica

SEESP- Secretaria de Educação Especial

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SRM- Salas de Recursos Multifuncionais

AEE- Atendimento Educacional Especializado

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNFP - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

DNEEEB - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

D.O.U- Diário Oficial da União

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IFAM- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

MEC- Ministério da Educação

NEE- Necessidades Educacionais Especiais/específicas

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARFOR-Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PcD- Pessoa com Deficiência

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SEB- Secretaria de Educação Básica

SEESP- Secretaria de Educação Especial

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SRM- Salas de Recursos Multifuncionais

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL	18
1.1 Nos instrumentos legais, percursos de inclusão	19
1.2 Do processo inclusivo ao Arumã, um percurso de formação	37
2 DO PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	48
2.1 Da abordagem qualitativa e do estudo de caso	48
2.2 Dos documentos pesquisados, do tratamento dos dados e desdobramentos	53
3 O CASO ARUMÃ: FORMANDO PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	59
3.1 O Arumã, na perspectiva institucional	60
3.2 O Arumã sob o olhar dos professores-formadores e professores- cursistas	73
3.2.1 Dos professores-formadores	73
3.2.2 Dos professores-Cursistas	81
4 O PRODUTO EDUCACIONAL	96
4.1 O nascimento do produto e sua validação	97
4.2 Resultados do protocolo de avaliação e considerações	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
DOCUMENTAÇÃO INSTITUCIONAL CONSULTADA	115
ANEXO 1– Portaria/MEC de aprovação do curso Arumã	118

## INTRODUÇÃO

O aumento crescente de alunos com necessidades educacionais específicas matriculados nas classes comuns de ensino se sucedeu graças ao processo de inclusão que vem se consolidando na sociedade brasileira, bem como graças a um conjunto de ações no sistema de ensino implementadas pelo MEC. Os percentuais deste público matriculado seja num ou noutro sistema educacional são representativos e confirmam uma mudança paradigmática em relação à escolarização da pessoa com deficiência.

De acordo com Borges *et al.* (2013), “[...] Com o crescimento do discurso da inclusão e diversidade, cada vez mais se vê surgir na sociedade uma nova escola, mais aberta, diversa e integral, tornando o espaço escolar mais colorido e rico em aprendizagem”. Tal conjuntura nos leva a compreender que essa outra escola tem inúmeros desafios, que vão desde o comprometimento com as mudanças de estrutura física do prédio escolar até a oferta de atendimento especializado.

Ao par destes desafios, encontra-se a necessidade de construção de instrumentos legais que sirvam de balizadores para o sistema, de onde encontramos, por exemplo, as Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação básica-DCNEE (Brasil, 2001a), a instituição do Plano Nacional de Educação -PNE (Brasil, 2001b), o documento “Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, de 2004, entre outros. Aqui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assume papel de maior relevância (Brasil, 2008).

Como outro ponto desta ação, num nível sistêmico, houve um esforço do Ministério da Educação junto às secretarias de educação em suas várias esferas, num sentido de subsidiar as escolas públicas no atendimento deste público, o que exigiu a implementação de vários programas. A implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o Escola Acessível, e o Programa Livro Acessível, que oferece livros em formatos acessíveis exemplificam tal esforço.

Por fim, essa nova escola, sob o paradigma da diversidade, dado o número crescente de discentes pertencentes à educação inclusiva, em contexto mais pedagógico e profissional, apresenta-se também como um enorme desafio a ser enfrentado pelos docentes. Assim, em um outro sentido, como parte igualmente

importante para a consolidação desse novo modelo escolar encontra-se a formação de professores para o trabalho docente, o qual precisa atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada sujeito escolar em sala de aula e em formação social também.

Considerando o salto qualitativo de entrada de alunos com deficiência no sistema educacional de ensino no último ciclo da educação básica (2010-2018), verifica-se que houve, sem dúvida alguma, um grande investimento em ações de inclusão, principalmente, na formação de professores para a educação especial no âmbito da educação básica, formação esta que se projetou a partir da LDBEN 9394/96.

Na lei, no artigo 59, que trata da educação especial, prevê-se a formação de professores, mas esta é delineada de forma mais abrangente no artigo 61, em seus incisos I, II e III, os quais acenam para a construção da Política Nacional de Formação de profissionais da educação, que só será instituída em 2009, por meio do Decreto nº 6755 (BRASIL, 2009).

Compreende-se que a crescente entrada dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino a partir de 2000, consolidada com a política de 2008, implicou urgentes e necessárias ações com enfoque na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Visualizava-se como contribuições e impactos dessa formação não apenas uma mudança atitudinal dentro do sistema educacional de ensino, mas também fora dele, o que contribuiria para a consolidação do que vinha a ser a inclusão.

De acordo com Lodi (2013, p.51), “[...] a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe o delineamento de ações educacionais que visam superar a lógica da exclusão no ambiente escolar e na sociedade de forma geral.” Nesse sentido, uma das questões fundamentais quando se trata de educação especial, inclusive como forma de combater essa lógica de exclusão, que vem marcando toda a história da Pessoa com Deficiência – PcD, é a preparação do professor inclusivo.

A partir da política de 2008, portanto, entendendo que a mudança de mentalidade sobre a deficiência e a construção de uma sociedade inclusiva, com escolas inclusivas para o atendimento desse público no sistema regular de ensino, passava principalmente pela formação de professores em diferentes perspectivas, o

governo federal, via Ministério da Educação – MEC, em atendimento ao Decreto nº 6755, estabeleceu duas frentes de formação de professores.

Com a adesão ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” (PDE), em que os estados e municípios elaboraram seus Planos de Ações Articuladas (PAR), apontando a formação de professores como uma necessidade, o MEC, via instituições públicas de ensino, viabiliza a primeira frente: a formação inicial de professores que atuavam na educação básica sem formação adequada. Essa oferta se dá em 2009 por meio de adesão das instituições.

Em outra frente, o ministério convoca as instituições públicas de ensino, as instituições de ensino superior comunitárias e sem fins lucrativos e os Institutos Federais, por meio da Portaria MEC nº 1.129 de 27/11/2009, a constituírem a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Via chamamento público de propostas de formação continuada, publicada no Diário Oficial da União de 24 de fevereiro de 2010, o MEC convoca a rede para a oferta de cursos voltados para as modalidades de educação no contexto da diversidade e inclusão, dentre elas, a educação especial.

Nesse percurso histórico, ao tratarmos acerca da formação de professores da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é que situamos o objeto de nossa investigação, o ARUMÃ - Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - na modalidade presencial, aprovado pela Portaria nº 525, de 23 de Abril de 2010 em resposta ao chamamento público referido.

Cabe esclarecer que, no âmbito desta pesquisa, usaremos para nos referirmos ao Arumã, a denominação geral de curso, posto que ao longo de sua oferta inicialmente recebeu a denominação de projeto, programa, aperfeiçoamento e especialização. Com efeito, entendemos que há diferenciação de concepção entre uma denominação e outra, bem como questões institucionais, que por ora não são objetos de nosso interesse.

O curso Arumã, no recorte das edições referidas, interessa-nos posto que fora selecionado pelo MEC via edital para atendimento de uma necessidade formativa em uma novo cenário educacional; posto que fora ofertado após a publicação da política de 2008, momento em que mesmo a despeito da entrada significativa de alunos com deficiência no sistema a formação em educação especial era limitada; posto que a conjuntura social e histórica necessitava de uma mudança de mentalidade, que consolidasse o paradigma inclusivo. Por fim, nosso interesse recai sobre a oferta de

curso, em função de ele ser, na região norte, o único Instituto Federal a ter aprovado a proposta de formação na área.

Por conseguinte, por entender que as questões como estas do campo da educação especial devem estar articuladas à educação inclusiva, já que trata-se de convivermos com as diferenças, sem excludência, o presente estudo tomará como principal aporte a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual recomenda como parte importante do processo de inclusão a formação continuada do professor.

Essa preparação frente à demanda do público-alvo, para além do domínio de técnicas, didática e recursos diz respeito, sobretudo, à busca por uma mudança de comportamento e mentalidade em relação ao aluno com deficiência, o que, por sua vez, implica a desconstrução de conceitos, de visões, de práticas culturais escolares que limitam a ação inclusiva. Logo, é preciso investir numa formação que promova o encontro com outro, que veja o outro não como o indesejável, mas como o diferente que deve ter o mesmo direito de qualquer um outro.

Acreditamos, assim, na relevância desse estudo, sobretudo, porque historicamente, a considerar a entrada dos alunos com deficiência no sistema educacional a partir da política de 2008, quando o sistema se insere em um novo paradigma, o da inclusão, estamos diante da primeira turma de alunos com deficiência, completando o ciclo inteiro da educação básica. Nessa longa passagem, certamente o professorado vivenciou contextos diferenciados das gerações anteriores.

Nesse sentido, é importante sublinhar o que as propostas de formação ofertadas, no momento em que nasce essa política, trouxeram para os professores em exercício naquele momento, bem como compreender **que lacunas persistem e que podem ser atendidas em uma outra formação.**

Pelo exposto, consideramos nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, em face do problema de pesquisa que envolve a formação de professores para a educação especial, construir, em consonância com os objetivos do estudo, para além da introdução e das considerações finais, quatro capítulos:

a) O primeiro, de base documental-normativa, trará as bases legais da educação especial inclusiva que apontam para o investimento na formação de professores como uma ação necessária para a inclusão da pessoa com deficiência no

sistema educacional de ensino, para além dos recursos e serviços de atendimento que este público possa demandar;

b) o segundo, dedica-se aos procedimentos metodológicos da pesquisa, que incluem a abordagem, os instrumentos adotados, o corpus e a metodologia de análise para a construção de dados.

c) O terceiro, base documental-institucional, intenta apresentar o curso Arumã/IFAM, no período em recorte deste estudo, a partir das fichas avaliativas de professores e cursistas que dele participaram, procurando destacar sua importância para o contexto da educação especial.

d) O quarto, em face do observado, dedica-se a apresentar o produto educacional, um componente curricular sobre literatura inclusiva, focalizando a literatura surda.

O percurso desta investigação será objeto das considerações finais, nas quais pretendemos registrar não somente os alcances deste trabalho no contexto do que se propôs, qual seja, as contribuições do curso de formação Arumã para a educação especial no contexto amazônico, mas também pontuar o amadurecimento do pesquisador no processo da pesquisa.

## **1 DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL**

Nesta sessão iremos discorrer acerca do processo inclusivo da pessoa com deficiência no cenário educacional brasileiro considerando o percurso dos documentos de organismos internacionais e das leis estabelecidas a partir da Constituição Brasileira Federal em vigência culminando com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI 2008). Até chegarmos à referida política, portanto, iremos nos debruçar sobre as convenções, legislações, regulamentações, e artefatos que mencionam como se deu o processo inclusivo das pessoas com deficiência, no âmbito educacional precedente à criação do referido documento supracitado. Porquanto, nesse percurso histórico, o levantamento desses registros se dá para que haja o conhecimento de termos e ações que compõem a caminhada evolutiva da pessoa com deficiência na escola regular. Decerto que a linha do tempo mostra uma preocupação na educação do alunado com deficiência, tendo em vista que esta demanda cresceu no ensino básico implicando a necessidade de um conjunto de políticas e ações, em que se destaca a formação

qualitativa do professor no percurso de sua formação, voltada para o público da educação especial em uma perspectiva inclusiva. Já no segundo momento desta sessão, discorreremos sobre o processo de formação de professores, principalmente após a proposição da PNEEPEI de 2008. Ao pensarmos no alunado com necessidades educacionais especiais, público que no decorrer de sua trajetória esteve desprovido das condições sócio-históricas educacionais, faz-se necessário que tenhamos professores qualificados para o atendimento de suas singularidades, proporcionando assim o que se almeja para uma sociedade mais inclusiva, igualitária e com mais equidade.

### **1.1 Nos instrumentos legais, percursos de inclusão**

Consideramos que os instrumentos legais, em uma linha temporal servem-nos não somente para nos situar quanto ao seu surgimento histórico, mas também para nos indicar eventos e contexto em que estes documentos se inserem. No caso do paradigma da inclusão, este está estritamente relacionado ao reconhecimento de um outro paradigma, o da diversidade social.

No campo histórico, a diversidade e a inclusão passam a ser matéria das ciências na condição de objeto de investigação a partir dos estudos culturais (1958), na Inglaterra. Nestes estudos, a temática da inclusão sob a perspectiva da deficiência é contemplada no contexto de uma estética da existência que reconhece a diversidade como diferença.

Enquanto um novo paradigma, portanto, a inclusão é um processo sociocultural atrelado à constituição de sujeitos e de identidades, que diante de regimes de poder representados por grupos majoritários, num embate tenso, buscam ações que os represente. A aprovação de dispositivos legais, em certo sentido, é resultado dessa luta. As leis, então, tanto indicam a necessidade de reconhecimento das várias identidades via garantia de direitos quanto indicam a necessidade de uma mudança de mentalidade social em dado tempo histórico e espaço sociocultural.

No caso do Brasil, no que refere ao processo inclusivo da pessoa com deficiência no campo escolar, concebemos a ideia de que os documentos normativos, como leis, decretos, resoluções, portarias, entre outros, indicam um percurso bastante significativo, pois permitem ver avanços na escolarização e profissionalização desse público, ainda que existam lacunas a serem trabalhadas.

Em consonância com as diretrizes internacionais, a inclusão descende historicamente da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a qual preconiza o respeito a todos, independentemente de raça, cor, idade, entre outros. No Brasil, é a Constituição de 1988, na retomada da redemocratização do país que se inicia este processo, conforme linha temporal (figura 1) a seguir.

Figura 1- Marcos Legais da inclusão escolar da pessoa com deficiência



Fonte: Autoral

A linha temporal indica, por assim dizer, um longo processo inclusivo, cujos resultados se mostram, por exemplo, no número de estudantes na rede pública de educação no cenário atual.

O tema inclusivo é objeto da Constituição Federal de 1988, a qual trata em seu artigo 1º, nos incisos II e III, acerca da cidadania e da dignidade da pessoa humana, o que implica considerar que toda e qualquer pessoa, mesmo a despeito de sua diferença, deve ter assegurada sua condição de cidadã e dignidade, o que inclui as várias estéticas da existência, dentre elas a pessoa com deficiência.

Consideramos que a questão apresentada nos incisos supracitados são pontos importantes no que diz respeito ao sujeito e a sua diferença, sobretudo no que se refere ao tratamento e ao espaço que essa diferença passa a ocupar perante o grupo social em que estiver inserido. Ressalta-se que ao iniciar discussões como essas, a constituição vislumbra uma sociedade igualitária, uma sociedade que pensa na equidade e também considera aqueles que são diferentes.

Nesse sentido, tal abertura torna possível novos debates que dialogam acerca da pessoa com deficiência e a compreensão de suas singularidades. Nesse ponto, a legislação brasileira torna possível mudanças para essas pessoas que, ao longo do tempo foram esquecidas, e muitas vezes até deixadas de lado, marginalizadas, apenas por serem diferentes.

Ressalta a Carta Magna também, em seu artigo 3º, inciso IV, que devemos promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e

quaisquer outras formas de discriminação, o que, por sua vez, incide em construir uma sociedade sem exclusão.

Na sequência, temos também o capítulo III que faz referência à educação, à cultura e ao desporto e logo no seu artigo 206, inciso I, sublinha “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Nessa perspectiva, notamos também que a Constituição faz uma menção ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência.

Nesse ínterim, tomaremos o conceito de pessoa com deficiência para um melhor entendimento das pessoas que compõem esse grupo para o qual se direciona o atendimento educacional especializado. Para tanto, no que se refere a este público o decreto nº 186, de 2008 no item (e) aborda que:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2008).

A descrição supracitada compõe o texto da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”. Via de regra, o documento assegura, promove e protege os direitos das pessoas com deficiência. Além disso, ressalta-se que as pessoas com deficiência possuem impedimentos de longo prazo, podendo estes serem de “natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2008).

Assim, no que diz respeito às diferenças e à garantia de uma condição de cidadania, vivida com plena dignidade como se trata na constituição, o reconhecimento de direitos por meio de documentos que lhes dizem respeito é por demais significativo e mostra como se constitui a caminhada em prol da inclusão e diversidade. Nesse sentido, a autora Lopes (2009) descreve que “[...] Ter uma convenção específica para pessoas com deficiência, pois, é também reconhecer sua identidade como coletivo, com contexto peculiar, o que requer proteção específica para o acesso ao pleno exercício dos direitos”.

Ainda, conforme a autora citada anteriormente, quando dos direitos da Pessoa Com Deficiência – PcD, os tratados existentes os descreviam de forma genérica (LOPES, 2009, p.50). Também o texto da convenção insere no cenário mundial, uma

nova mentalidade sobre a deficiência, sobre a pessoa. Deva-se notar que o documento da convenção não mais se utilizou do termo “portador”.

Considerando que quem porta algo pode levar ou não esse algo consigo, conforme sua vontade, e já que a deficiência não é condição que se pode “portar” quando se bem entender; antes é mesmo marca identitária da pessoa, o termo portador, inadequado, já não cabe mais. A terminologia “portador” não só passa a ser considerada antiquada em relação ao novo contexto social, mas também limitadora, deslocada e preconceituosa. O título da convenção, portanto, indica mudanças em nome dos direitos.

Ademais, ainda que estejam assegurados os direitos quanto à liberdade, igualdade e o respeito às diferenças, entre outros fundamentos, há muitas barreiras que a pessoa com deficiência presencia em sua vivência. Para tanto, esses processos de construção dos direitos ao público da educação especial se fazem para que estas pessoas possam conquistar seus espaços sem discriminação ou preconceitos, ações ainda enraizadas na sociedade contemporânea.

À educação, impõe-se como um dos principais instrumentos e/ou espaços em que a inclusão deve acontecer, criando ressonâncias em outras esferas e contribuindo assim para a consolidação desse processo no campo social. A educação inclusiva, portanto, carrega consigo uma grande responsabilidade, e por isso, torna-se primordial debates acerca do processo inclusivo e social em que pese sua relação com a formação e valorização do professorado.

Em consonância com esse entendimento, ainda na Constituição em seu artigo 206, nos incisos V e VIII, tem-se na passagem que trata da formação do docente e de sua valorização, a garantia dos seus direitos quanto ao plano de carreira, piso salarial e a forma de ingresso, que se dará por meio de concurso público e com provas de títulos para aqueles que forem ingressar em instituições públicas. Com isso, a lei maior estabelece a formação de professores à valorização dos profissionais da educação em suas proposições.

Gomes e Ramos (2018) consideram que embora a valorização dos profissionais da educação seja objeto de interesse da carta magna, ela a limitou uma vez que não trata das condições de trabalho e formação. Porquanto, para os autores ações de valorização são de fato importantes e necessárias; contudo é considerável que os professores tenham garantias para melhorar as circunstâncias de trabalho e de sua formação, não ficando sob as condições do empregador.

O compromisso com a formação adequada em condições dignas incide diretamente na ação docente. No contexto específico da formação, seja ela inicial ou continuada, esta ainda tem sido um enorme desafio na atualidade, principalmente quando está atrelada à educação especial na perspectiva inclusiva. Por isso, este campo de estudo vem crescendo cada vez mais, visto que a amplitude da temática e suas especificidades imprimem um novo olhar sobre o atendimento do público-alvo da educação especial inclusiva.

Seguindo a linha temporal em que a formação de professores é sublinhada como condição primordial para o processo inclusivo de alunos com deficiência na educação básica, teremos que abordar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esta foi uma conferência realizada no ano de 1990 em Jomtien na Tailândia nos dias 5 a 9 de Março. O referido evento teve como meta criar um plano de ação para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Logo em seu preâmbulo menciona-se que apesar de toda pessoa ter o direito à educação, conforme estabelecido pelas nações do mundo na Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda persistem os esforços para assegurar esse direito (UNESCO, 1990). Ressalta ainda que países do mundo inteiro estão empenhados em resolver o cerne da questão que é a educação para todos, posto que esta não contempla todas as pessoas, que, de fato, dela necessitam.

Este documento relata que existem fatores que tornam o cumprimento do direito à educação ainda distante. São causas como o analfabetismo, que é a condição de milhões de crianças e adultos e também o analfabetismo funcional, outros apontamentos levantados é a falta de acesso ao conhecimento impresso, às habilidades e tecnologias, esses que por sua vez beneficiariam a qualidade de vida os auxiliando no processo das transformações sociais e culturais existentes (UNESCO, 1990).

Ressaltamos também que há milhões de crianças, como também incontáveis adultos que não dão continuidade aos estudos, ficando apenas no ensino primário e quanto aos que concluem esta etapa, não alcançam habilidades e conhecimentos que seriam essenciais para eles (UNESCO, 1990). Por isso, tais realidades evidenciadas no preâmbulo do documento são preocupações pertinentes existentes durante todo o percurso da humanidade.

Segundo os autores Vinente e Duarte (2015),

[...] No contexto da Educação Especial, a década de 1990 ocasionou mudanças na legislação e no paradigma de atendimento às pessoas com deficiência, presentes principalmente em documentos normativos resultantes de acordos internacionais dos quais o Brasil foi signatário, tais como a Declaração de Jomtien (1990), resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (1994).

A partir dos dados apontados acerca da condição da educação na declaração, desenvolveram-se seus objetivos sendo eles expressados em forma de artigos, para que fossem cumpridos por seus participantes, consignatórios. Souza e Kerbauy (2018, p.) referem-se acerca dos dados apresentados na declaração, destacando que:

[...] Esse diagnóstico foi tomado como elemento para a produção do consenso pelos participantes da Conferência e traduzido na formulação de estratégias presentes na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conhecida por Declaração de Jomtien.

Nesse ponto, a declaração com intuito de alcançar o objetivo de garantia de educação para todos irá compor uma estrutura de 10 (dez) artigos, sendo o primeiro e principal, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Ali procura-se apontar tanto os instrumentos essenciais para sua consolidação quanto os que competem aos conteúdos básicos. Já o segundo, volta-se para a expansão do enfoque de recurso, os quais possam contemplar as estruturas institucionais, currículos e os seus sistemas tradicionais de ensino (UNESCO, 1990).

Destaca-se também que o artigo 2 desta declaração levanta a questão da universalização da possibilidade à educação e da promoção da equidade, um espaço oportuno para haja a aprendizagem e também a ampliação de mecanismos e ações voltadas para a educação básica de todos (UNESCO, 1990). São estes pontos importantes principalmente no que se refere ao atendimento do outro, do diferente e sua aprendizagem como finalidade para que assim ocorra o pleno desenvolvimento das construções sociais, culturais e únicas de cada indivíduo.

Nesse sentido, enfatizamos as falas das autoras Souza e Kerbauy (2018), para quem

[...] O documento enfoca a necessidade do atendimento escolar, sem distinção, a todas as pessoas, e define ações que propõem a universalização da Educação Básica, como uma forma de promover o direito a educação e, com isso, avançar em prol da igualdade social.

No 3º, que se refere à ação de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, discorre-se sobre o dever acerca de uma melhora na qualidade de ensino

e ações para conter as desigualdades, que tem no 4º artigo, o qual trata acerca de concentrar a atenção na aprendizagem, a despeito das aprendizagens necessárias para o desenvolvimento do indivíduo (Unesco, 1990), sua extensão.

Ressaltamos ainda que no artigo 3º destaca-se o termo equitativo que diz respeito principalmente à criação de políticas, estratégias e oportunidades que alavanquem o padrão mínimo de aprendizagem condizentes com a realidade do alunado. Para isso, o acompanhamento ao processo educativo deve se fazer presente em todas as etapas, oportunizando um envolvimento ativo em seu aprendizado e com bastante qualidade.

No mesmo documento abordam-se as necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiências no sistema de ensino. Em seu inciso 5º de seu artigo 3º, a declaração registra que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Para tanto, verificamos que as discussões em torno da educação da pessoa com deficiência surgem enquanto preocupações do cenário educacional, em escala mundial. Tais preocupações, por sua vez, expressam-se na proposição de políticas e ações governamentais, implicando o sistema de ensino em seus níveis federal, estadual e também municipal para que se façam as devidas mudanças para receber o aluno com deficiência.

Os artigos seguintes da declaração - 5º, 6º e 7º - apresentam-se em consonância no que se refere ao princípio da equidade. O tema se circunscreve no 5º artigo, quando propõe como objetivo “Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica”; no 6º artigo, uma vez objetiva “Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem”; e em seu 7º artigo, quando trata de como “fortalecer as alianças” para o todos sejam atendidos em sua necessidade básica de aprendizagem (UNESCO, 1990).

Os artigos apresentados na declaração no conjunto visam às garantias básicas de necessidades que sejam apropriadas aos seus indivíduos. Como por exemplo, o entendimento acerca da diversidade e sua complexidade em todas as fases de sua educação; também a criação de condições necessárias quanto ao ambiente e os recursos como os cuidados essenciais relacionados à saúde, corpo ou emocional para

que, dessa forma todos possam usufruir de seu aprendizado, participando de forma ativa de sua própria educação (Unesco, 1990).

Porquanto, ressalta-se que a declaração apresentou inúmeras estratégias para que o público diverso, em que se verifica, as minorias pudessem satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem como se faz seu propósito original. Indica ainda que a educação é pauta de uma agenda e esta precisa atender a todos.

Rabelo, Mendes Segundo e Jimenes (2009) descrevem assim a conferência, a qual originou a declaração:

[...] aprovada por representantes de mais de cem países e Organizações Não Governamentais (ONG's) que, à época, se comprometeram com a meta da Educação Primária Universal (EPU) para a população mundial num prazo de dez anos, ou seja, até o ano de 2000, sob o pressuposto de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem. A própria promoção dessa Conferência, conforme sustentamos, representa um marco estratégico do “novo” papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal.

O documento evidencia a importância da educação básica e para isso institui garantias que auxiliam no processo de aprendizagem como um todo, abraçando a causa essencial como a universalização partindo do pressuposto da promoção da equidade. Assim, para garantia dessa marcha em prol do ensino, inúmeras reformas são necessárias. Essas, por sua vez, devem assegurar o acesso e a permanência de todo aluno no ambiente escolar como um direito.

Nesse sentido, as autoras Souza e Kerbauy (2018) afirma que a educação “[...] enquanto um direito humano compreende que sua proteção tem uma dimensão que ultrapassa a consideração dos interesses meramente individuais”. Desse modo, os debates acerca do direito educacional tornam-se difundidos em todo mundo, refletindo o processo de globalização já em vias de instauração. A globalização, portanto, interessava-se pela educação, pela agenda inclusiva, ainda que seus motivos fossem os econômicos.

De certa forma, esse processo permitiu uma atenção maior para a instituição da educação como um direito de todos, delineando a partir do ano de 1990, políticas públicas, instrumentos, declarações e diretrizes voltados para o contexto educacional, em crescendo por corresponder a um direito fundamental da humanidade. Por isso, considerando que a educação exija um encadeamento de ações que visam propiciar outros direitos, Souza e Kerbauy (2018, p.) relatam que

Uma vez que a caracterização dos direitos humanos perpassa a universalidade, indivisibilidade e interdependência, ao certificar o direito de todas as pessoas à educação, está-se, também, garantindo a base para a implementação de todo o conjunto de direitos humanos.

O direito à educação, nesse sentido, torna-se imprescindível para o ser humano, por isso os debates internacionais e conferências surgem com mais amplitude para discutir instrumentos, ações e políticas que possam conduzir à garantia deste direito em sentido mais amplo.

Dentro de um contexto histórico-social, os olhares voltam-se para a pessoa com deficiência e seus direitos de uma educação inclusiva. Com isso, estudos, discussões se dão para o melhor entendimento do cenário educacional e do público a ser atendido.

Esclarecermos que quando nos referimos à educação inclusiva, tomamos como referência fundamental a Declaração de Salamanca (1994), a qual nos fornece um olhar diferenciado para a questão da deficiência no que diz respeito às necessidades educativas específicas (NEE). É ela que marca, especificamente, o início da caminhada em prol da inclusão de todos os alunos com deficiência no processo educativo e no sistema educacional de ensino de forma não mais segregada ou integrada, mas inclusiva.

Dentre as muitas questões evidenciadas pela declaração, estava a importância da escolarização para a conquista da cidadania. Neste recorte, reveste-se de importância a oferta de atendimento educacional específico, a formação de professores, a mudança dos sistemas e de um novo modelo de escola:

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva [...] O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (Unesco, Salamanca, 1994).

No que se refere ao atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, devemos atentar que a formação dos professores é essencial. Quanto mais profissionais habilitados para atender estas demandas mais inclusão poderá ocorrer, uma vez que entende-se que esse docente, ao conhecer as especificidades de seu público, buscará formas de garantir a ele o aprendizado, o que implica sua permanência e seu êxito.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), como marco legal mais importante da educação brasileira, que reconhece a educação especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis de educação, a qual ser oferecida em rede regular de ensino. Também traz um capítulo dedicado à formação de professores para atuar nas diferentes modalidades que ela estabelece em documento.

Na LDB 9394/96, em seu artigo 59, aborda-se a educação especial no contexto do educando com necessidades especiais, no que se refere ao sistema de ensino e ao que lhe será assegurado. Dando sequência, no que diz respeito à formação de professores em seu inciso III do mesmo artigo, o documento afirma que cabe ao sistema de ensino prover “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, artigo 59, III).

Em seu Título VI, que trata acerca “Dos Profissionais da Educação”, o artigo 61 discorre sobre a formação de profissionais da educação, a qual deve “[...] atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando [...]” e poderá acontecer na modalidade de capacitação em serviço (Brasil, 1996, artigo 61).

Nesse contexto, é importante notar que a LDBEN 9394/96 apresentou uma diretriz sobre a especialização do docente em ensino médio, o que é distinto ao que sistema e redes visam atualmente, com exigência da formação superior a partir da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009). Para tanto, Pagnez *et al.* (2015, p.39) justificam tal diretriz, que

À época da promulgação da referida lei, encontrou ressonância nas desigualdades geográficas, econômicas e sociais existentes entre as várias regiões do país, que, conseqüentemente, em seu conjunto, podem ainda não apresentar condições imediatas de ter todos os seus professores formados em nível superior.

Desse modo, as autoras supracitadas ressaltam ainda que “[...] O fato de a LDBEN/96 expressar diretrizes de âmbito nacional acabou por ser um forte argumento para justificar essa possibilidade de formação na área de educação especial.” (Pagnez *et al.* 2015, p.39). Por mais que, a iniciativa trouxesse um novo olhar a educação especial, ainda tinha muito que ser feito.

Ao tratarmos acerca da formação desses profissionais, no que tange à educação especial, a lacuna era bastante visível à época que em a lei fora instituída, visto que o país não possuía condições necessárias no ponto de vista econômico ou social para que houvesse a implementação. Ademais, todos os passos que se dava em prol da educação especial foram bastante significativos, pois carregavam consigo símbolos de lutas e reconhecimento de um grupo minoritário perante a sociedade.

A LDBen 9394/96 em seu artigo 63, no inciso III, trata acerca de programas de educação continuada, o qual deve ser mantido pelos institutos superiores de educação para atender aos profissionais de educação em seus diversos níveis. Por isso, ainda sob a menção à formação em ensino superior, esta, por sua vez, faz-se necessária para que haja atendimento ao educando de acordo com suas necessidades, garantindo assim estudos que contribuam para o crescimento da qualidade de ensino e atendimento do alunado especial no sistema público.

Após o período que compreende a LDBen, a década de 2000 representa um marco temporal significativo para o processo inclusivo do aluno no sistema escolar que se inicia com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e culmina com a proposição do documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008”.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) indicam além do lugar que a educação especial passava a ocupar no sistema de ensino, também a projeção de uma política inclusiva em curso, que não se limitava a um governo. Ainda em voga no contexto educacional atual, tais diretrizes confirmam sua importância neste cenário de políticas pró-inclusão no país.

O documento de responsabilidade da Secretaria de Educação Especial – SEESP, no formato de um caderno, reafirma a educação especial como uma modalidade, fazendo desdobramentos sobre os temas do capítulo da LDBen, como a organização dos sistemas de ensino quanto à escolarização dos alunos com necessidades educacionais específicas, à terminalidade específica, à profissionalização, o currículo, dentre outros.

Para alguns autores, este documento, ao designar no contexto da educação especial o público-alvo desta modalidade como todo àquele que tem necessidades educativas especiais procura desconstruir a concepção clínica da deficiência que já

vinha sendo refutada pela Declaração de Salamanca. Para outros, no entanto, a adoção desta nomenclatura é confusa:

[...] a concepção de "necessidades especiais" está sendo usada ora como conceito ampliado que incorpora vários grupos, ora como sinônimo de deficiência. Cumpre, dessa maneira, duas funções: 1) legitimar a política educacional nacional mais ampla ao focalizar a heterogeneidade dos alunos, numa linha discursiva politicamente correta ao abordar a diversidade e 2) valorizar os mecanismos específicos propostos para alunos identificados como deficientes (Garcia, 2006, s.p.).

Consideramos pertinente a crítica. Inclusive, o próprio documento afirma que não está excluída desta o público tradicionalmente atendido pela educação especial; no entanto, elas têm um compromisso com uma nova abordagem, a inclusiva, que amplia seu olhar para as aprendizagens, para o caráter pedagógico e não apenas para um público determinado (Brasil, 2001, p. 44-45).

Entendemos, de modo mais amplo que as DNEEEB tiveram como proposição tornar-se referencial para a organização do sistema educacional brasileiro a partir da entrada do aluno com deficiência. Logo, como todo documento inaugural, diante de um novo cenário, era de se compreender a existência de lacunas, que deveriam ser trabalhadas de acordo com o processo.

Ainda em 2002, um outro passo importante no reconhecimento das singularidades do público da educação especial, deu-se no campo da linguística. O reconhecimento de uma língua legítima não somente a comunidade de falantes, mas com ela sua história, sua cultura, suas necessidades.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, “[...] como meio legal de comunicação e expressão.” (BRASIL, 2002, artigo1). Acerca da definição de Libras na legislação, ressalta-se que em seu parágrafo único, ela é descrita como uma:

[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

A legislação trouxe, assim, um reconhecimento muito significativo para a comunidade surda do país, visto que lhe deu garantias de atendimento nas esferas do setor privado, do poder público, e, principalmente, no campo educacional. Por meio da lei, portanto, também foram garantidas aos surdos a possibilidade de novas conquistas de espaços por meio de sua língua materna.

Regulamentada pelo Decreto nº5.626/05, a lei de libras traz em seu artigo 2º a descrição de quem é a pessoa surda, usuária da Língua Brasileira de Sinais. No referido decreto “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005, Artigo2).

Na esfera educacional, ressalta-se que em seu artigo 5º, quanto ao quesito de formação de profissionais da educação, no que concerne ao atendimento das pessoas com surdez, o decreto prevê uma formação bilíngue:

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (Brasil, 2005, artigo 5).

Compreendemos que dentre os muitos desafios enfrentados pelo público da educação especial, está a barreira linguística, caso em que se inclui o público surdo, o qual sempre teve sobre si a responsabilidade de buscar meios para garantir seus direitos e cumprir deveres. Ainda, esta barreira linguística encontrava-se nos ambientes educacionais, situação que precisava ser modificada.

Na escola, para que esse alunado fosse acolhido de maneira inclusiva, fazia-se necessário que se promovesse também o seu atendimento de forma diferenciada, com profissionais qualificados para recebê-lo, compreendendo a importância da formação bilíngue, conforme recomenda o artigo supracitado.

De acordo com Domingues e Oliveira (2011), no que diz respeito ao aluno surdo no ensino regular, o uso da libras é “[...] determinante para o seu desenvolvimento enquanto partícipe de um contexto sócio-cultural, pois valida o comprometimento do real propósito escolar”. Logo, para que este ambiente seja fluido e contemple o pleno desenvolvimento do aluno surdo, este deve conter estratégias pedagógicas visuais e contextos que envolvam sua realidade. Assim sendo, o ensino deste deve também ser posto por meio de sua língua materna, como também, instrumentos que facilitem o aprendizado por meio de uma didática visual.

A lei de libras é marco importante no processo inclusivo não somente porque aponta para necessidade comunicacional deste público, mas porque abre um caminho para a discussão sobre a acessibilidade comunicacional e pedagógica deste e de

outros públicos, como a pessoa cega, para quem adoção da audiodescrição trará vários benefícios.

Não obstante, destacamos em 2004, o Decreto 5296 que vem a regular as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, sobre o tema do atendimento à pessoa com deficiência e da acessibilidade.

No que tange à acessibilidade, o dispositivo dialoga com os sistemas de comunicação, na adoção de medidas técnicas, indicadas no parágrafo segundo do artigo 53, quais sejam:

§ 2º A regulamentação de que trata o caput deverá prever a utilização, entre outros, dos seguintes sistemas de reprodução das mensagens veiculadas para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual:

I - a subtitulação por meio de legenda oculta;

II - a janela com intérprete de LIBRAS; e

III - a descrição e narração em voz de cenas e imagens (Brasil, 2004).

Embora o decreto refira-se a um cenário macro, social, verifica-se ser a acessibilidade um ponto fundamental no processo inclusivo da pessoa com deficiência. Certamente ela não se restringe a uma esfera dos meios de comunicação, podendo servir de parâmetros para outros contextos. Tão logo, conforme previa-se, alcançará outros espaços, como o escolar conforme se atesta na oferta de serviço do AEE.

Entende-se que com o aumento do alunado com deficiência no ensino regular, faz-se necessário cada vez mais refletir sobre as práticas inclusivas, que implicam desde a adoção de uma língua até oferta de serviços de apoio pedagógico. Para isso, reflexões e ações que possam subsidiar um sistema educacional capaz de atender os vários estudantes que compõem o público-alvo da educação especial e inclusiva devem ser constantes.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, criado no ano de 2007 pelo Ministério da Educação, acena para a compreensão deste outro momento, posto que se define como um “[...] conjunto complexo de programas e ações governamentais que institui diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro” (Voss, 2011, p.47).

O PDE, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094, enquanto um conjunto de programas voltados para a educação, intenciona melhorá-la em todas as suas etapas. Haddad (2008) ressalta nesse conjunto, que “[...] um dos principais pontos do PDE é

a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional”.

O plano também tinha como um de seus objetivos “[...] Instituir programa de formação e implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação” (Haddad, 2008, p.20). Nesse sentido, o plano aborda, além da formação de professores da educação básica, outras ações que dizem respeito aos docentes, como, por exemplo, o aumento do piso salarial.

Nesse sentido, iniciativas e políticas públicas vêm ganhando forças em nossa sociedade, principalmente no que diz respeito ao atendimento às pessoas com Deficiência. Segundo Glat e Nogueira (2003), em referência ao período histórico, afirma que questões de inclusão e integração de alunos com necessidades especiais tornaram-se cada vez mais abordados. E, o que antes era debatido apenas em congressos e textos públicos, passou a ser o foco de interesse e vetor de criação de propostas e políticas públicas.

No bojo destas mudanças, sublinhamos as “Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentadas pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. No documento o AEE

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p.2).

O AEE é um serviço preconizado em legislações anteriores a 2008. A Constituição Federal (1988), A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL,1994), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), no cenário nacional, ocuparam-se de destacar essa matéria, que enquanto serviço dialoga a flexibilização curricular, com a formação de pessoal, com acessibilidade, com recursos assistivos.

As mesmas diretrizes vêm situar o sistema quanto ao espaço e turno de oferta, isto é, “O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização...” (Brasil, 2008a, p.2).

No documento referido chama-nos atenção o título “Da institucionalização do AEE”, posto que nesta seção, mesmo a despeito da extensa lista do ponto de vista organizacional para a oferta, dentre eles, o espaço destinado à sala de recursos, a matrícula do aluno, a previsão de profissionais, por exemplo, sua institucionalização se dá mesmo pela sua circunscrição no projeto pedagógico da escola e não via secretarias de educação. A estas últimas, caberia o apoio à ação, como seleção de pessoal, compra de material, entre outros.

Nas referidas diretrizes, tem-se como público-alvo do AEE, alunos com deficiência, com altas habilidades/superdotação e ainda com transtornos globais de desenvolvimento. Note-se aí, que diferentemente das DNEEEB, que ampliaram seu público, quando pontuaram ser todo aquele com necessidades especiais de aprendizagem, o AEE reafirma o compromisso com o público “tradicional” da educação especial.

É somente com a publicação Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI), que reafirma a oferta do AEE bem como a importância da formação de professores para atuarem no atendimento educacional especializado, estipulando em suas diretrizes a concepção do AEE, articulando-a à promoção de práticas pedagógicas que o público é redefinido.

Se os documentos anteriores já preconizavam acerca do AEE, é na PNEEPEI que haverá maiores especificações a respeito desse trabalho e de quem seria o público-alvo dessa assistência. A esse despeito, a política de 2008 ressalva que

[...] Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Nesse íterim, ao tratarmos acerca do termo “necessidades educacionais especiais”, Bridi (2009) declara que passa a servir de designação de grupos de alunos relacionados à educação especial, e também que o uso da terminologia aparece em documentos como a Declaração de Salamanca em 1994, e no Brasil na LDBEN 9.394/96 e documentos oficiais constituintes de diretrizes da educação especial.

A ampliação da terminologia que caracterizava pessoas as quais manifestavam necessidades educacionais especiais durante a trajetória escolar já era marcada em documentos anteriores. Ao englobar os demais alunos por causa de seu processo de

escolarização, a discussão acerca desses aspectos se tornaria pauta, portanto, da nova política.

As “necessidade educacionais especiais” integram o grupo de alunos da educação especial. No texto da PNEEPEI (Brasil, 2008b),

[...] Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Nesse cenário, o mesmo documento explicita acerca de como deve o AEE:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008b).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 ou PNEEPEI se configura como uma das mais importantes ações voltada para a melhoria do atendimento educacional no sistema de ensino. Criada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial em 2008, esta “[...] acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (Brasil, 2008b, p.5).

Com a finalidade de corroborar com a inclusão das demandas de alunos com deficiência no contexto do sistema escolar de ensino, e outros, com necessidades educacionais especiais, a PNEEPEI de 2008, ainda em vigência, é a política que reafirma a articulação entre educação especial e inclusiva, trazendo propostas diferenciadas para o também diferenciado que são as várias pessoas com deficiências que se matriculam na rede pública de ensino.

Como consequência, essa política promove uma reforma educacional no currículo, na gestão, no financiamento e também na formação de professores. O

desenvolvimento de políticas como essas permitem o crescimento de matrículas no âmbito da rede de ensino de alunos que fazem parte da educação especial e inclusiva, como também, o melhoramento de profissionais e serviços que englobam o atendimento educacional especializado.

Assim sendo, no que se refere à formação de professores, a PNEEPEI (2008) estipula em seu objetivo a “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão”. No caso particular da formação inicial, houve mudança nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e normal superior, com a inclusão de disciplinas obrigatórias que procuravam já naquela etapa visibilizar a educação especial, como foi o caso da inserção de Libras, de Educação Especial e também Educação Inclusiva.

Também essas disciplinas foram ofertadas em cursos de bacharelados e mais tarde, no de tecnólogos, sob a forma optativa, visando à construção do paradigma inclusivo em outros contextos profissionais. Ademais, a PNEEPEI (Brasil, 2008b) aborda que:

[...] Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Nesse sentido, por entender que a formação profissional do docente no atendimento educacional especializado é parte fundamental para assegurar ao educando interação, inclusão e seu desenvolvimento escolar é que a PNEEPEI torna-se tão relevante. Nesse sentido, “[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008b, p.17).

De acordo com Moreira (2016, p.23), “[...] A PNEEPEI de 2008 apresenta o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”; porquanto, podemos dizer que a PNEEPEI, voltando sua atenção para o processo inclusivo educacional, teve um papel significativo para formulações de programas de formação continuada de professores em educação especial.

O debate acerca da educação especial e inclusiva tem tido um considerável avanço nas últimas décadas, posto que a educação se constitui como um direito de

todos. Tal discussão é de extrema relevância para a garantia e acesso a todos à educação. Por isso, compreender a necessidade desse exercício é de suma importância para que sejam consolidadas medidas e ações no enfrentamento da exclusão.

## **1.2 Do processo inclusivo ao Arumã, um percurso de formação**

O processo histórico educacional envolvendo o ensino destinado às pessoas com deficiência sempre fora marcado por concepções de toda ordem - da religiosa à científica- sobre a deficiência. À margem da sociedade, porquanto também da escola, essa população empreende lutas, reivindicando espaços que também lhe pertenciam.

Sua entrada definitiva na escola, no sistema de ensino, foi também ao longo do tempo, norteadas por diferentes paradigmas, a saber, o segregacionista, o integrador. Nesse percurso, na construção da educação especial, enquanto um processo, caracterizações errôneas e crenças sobre a deficiência foram desmistificadas, abrindo espaço para um novo olhar sobre as singularidades da pessoa com deficiência, em que suas competências e necessidades de aprendizagem vinham à frente.

O reconhecimento da educação especial como modalidade de ensino via LDBen (1996) inaugura, assim, um outro parâmetro, o inclusivista. E, nesse outro modelo, considerando-se as especificidades desse público, entre ações e políticas, interpõe-se a necessidade de criação de uma rede de apoio, que inclui, dentre outros, o surgimento de novos profissionais e serviços especializados, que conforme vimos é objeto de normativas já referidas. Relembramos que nas diretrizes sobre o AEE são previstos:

- [...] d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (Brasil, 2008<sup>a</sup>, p.3).

Nesse viés, ao serem consideradas as mais diversas singularidades dos alunos, fazia-se necessária a adoção de estratégias, meios e recursos para o desenvolvimento educacional da pessoa com deficiência. Desse modo, a partir do surgimento de mecanismos legais e de ações em prol da educação especial, as

discussões e percepções dos enfrentamentos dos sistemas de ensino, são pautas para criação de alternativas que possam superar as barreiras limitadoras e práticas discriminatórias.

Como consequência, a formação de um profissional voltado para a educação especial no contexto da educação inclusiva era mister dada a crescente demanda que vai se apresentado a cada ano, e, com isso ações se projetam para dar conta dos desafios já existentes. A formação de professores, prevista na LDBen (1996) em seu Artigo 61, incisos I, II e III, assume, no contexto da inclusão, papel central, e perfaz junto com ela uma trajetória, que sucintamente apresentamos no quadro a seguir:

QUADRO 1- LINHA TEMPORAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

<b>ANO</b>	<b>DISPOSITIVO</b>
<b>1996</b>	LDBen – Artigo 61, incisos I, II e III Política Nacional de Formação de profissionais da educação
<b>2001</b>	Lei nº 10.172 – 1º PNE
<b>2002</b>	Resolução CNE/CP nº1/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
<b>2007</b>	PDE – Reafirma a Política Nacional de Formação de Professores
<b>2007</b>	Decreto nº 6.094 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
<b>2009</b>	Decreto 6755 – institui a Política Nacional de Formação de Professores 1º Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
<b>2009</b>	Portaria nº 1.129 Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica
<b>2010</b>	Plano Nacional de Educação – Diretrizes e Estratégias de Ação, Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, diversidade e igualdade.
<b>2012</b>	Lei 12.695 – PAR
<b>2014</b>	Lei 13.005 – PNE 2014-2024
<b>2015</b>	Resolução nº 2– Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada
<b>2019</b>	Resolução nº 2 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e BNC-Formação
<b>2020</b>	Resolução nº1 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e BNC-Formação Continuada

Fonte: Adaptado de Tinoco Pacheco, Disciplina Eletiva, PPGET 2021

Retrocedendo ao ano de 2001, destacamos no primeiro Plano Nacional de Educação a preocupação em mapear o número de professores atuando nos diferentes níveis de ensino, inclusive aqueles sem certificação. Também sublinhamos como

frequente preocupação com a escolarização, nos diferentes níveis de ensino, dos alunos com deficiência, designados ali como portadores de necessidades especiais e/ou pessoas com necessidades especiais.

O processo de exclusão muitas vezes referido no documento associa-se a este público e outras minorias, de modo que há recomendações para que se evite, no âmbito da Televisão Educativa, estereótipos. Do contrário, ela deveria

[...] Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres [...], incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como a adequada abordagem de temas referentes à etnia e portadores de necessidades especiais (Brasil, 2001, p.46).

No documento, o investimento na formação do professor é ressaltado como condição *sine qua non* para o alcance das metas, que insere o atendimento do aluno com deficiência, conforme destacamos a seguir:

Como nos demais níveis de ensino, as metas do PNE devem associar-se, fortemente, à formação, capacitação e valorização do magistério, tratadas noutra parte deste documento. [...] A disposição constitucional (art. 208, III) de integração dos portadores de deficiência na rede regular de ensino será, no ensino médio, implementada através de qualificação dos professores e da adaptação das escolas quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos. Quando necessário atendimento especializado, serão observadas diretrizes específicas contidas no capítulo sobre educação especial (BRASIL, 2001, p.26).

Como bem assinala o texto do 1º PNE, há capítulos dedicados tanto à educação especial quanto à formação de professores. A respeito da formação estabeleceu-se a partir de então o prazo de 10 anos para que todos os professores com o ensino médio tivessem assegurado a formação específica de nível superior, em cursos de licenciatura.

Previa-se também, via instituições públicas de nível superior, a oferta de especialização para o atendimento de demandas específicas do sistema educacional de ensino “[...] e, em particular, para a educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos e a educação infantil.” (BRASIL, 2001, p.67).

Outrossim, estabeleceu-se como meta que em qualquer curso voltado para a docência, fosse ele magistério de nível médio, ou licenciatura em nível superior, que em seus currículos fossem incluídos “[...] conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social.” (Brasil, 2001, p.68).

A apresentação deste plano nos importa, no contexto deste estudo, porque ele reflete a conjuntura educacional do país, indicando nossas necessidades à época, bem como as ações futuras para os enfrentamentos dela no decurso da história educacional do país. Consideramos que os outros dispositivos, que serão instituídos, *a posteriori*, apresentam-se como respostas a questões apontadas ali, ao mesmo tempo, que dialogarão com novos paradigmas.

Neste processo, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelece que as instituições de ensino superior devem atender a formação docente em sua organização curricular e estas precisam ser direcionadas para as demandas da diversidade, sobretudo, para os conhecimentos acerca das especificidades dos discentes que possuam necessidades educacionais especiais.

O documento enfatiza ao longo de toda a escrita o compromisso dos cursos de formação com o desenvolvimento das competências, por isso recomenda que estas estejam presentes no projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes das instituições superiores de ensino. Destaca ainda que os conhecimentos exigidos para as competências deverão estar atrelados ao

[...] debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...] (Brasil, 2002, p.3).

Dado que a formação do docente ainda estava se redesenhado, processos como, que tratam diretamente da construção de saberes, são importantes para que possam haver mudanças no que diz respeito à qualidade de ensino. Por isso, a autora Garcia (2008, p.5) relata que “[...] a legislação, através das regulações dos tempos e dos saberes da formação docente, possibilitou importantes deslocamentos de grupos e saberes nos currículos das Licenciaturas”.

O ano de 2007 foi fundamental para que a formação de professores se consolidasse como política dois anos mais tarde, na forma de “Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica”. A adesão de estados e municípios ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)- Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, via Decreto nº 6094/2007, levou os gestores públicos à

construção de Planos de Ações Articuladas (PAR) em que a formação de professores apresentou-se como prioridade.

No esforço conjunto entre MEC, CAPES, instituições públicas de educação superior, secretarias de educação dos estados e municípios, as demandas do PAR entrecruzam a formação docente e a educação especial. Ademais, o fortalecimento da inclusão educacional da pessoa com deficiência bem como instituições de programas de formação faziam parte das 28 diretrizes que compunham o PDE-2007. O PAR, neste espaço, representava o regime de colaboração a ser adotado para atendimento das demandas apresentadas.

Note-se que em todos os documentos que tratam dos paradigmas da inclusão, da diversidade no contexto escolar, no que se refere à pessoa com deficiência, contempla-se a formação de professores como um fundamento. E isto é reafirmado na PNEEPEI (2008) ainda vigente.

Nesta linha temporal, de reorganização da educação brasileira, sucedeu-se no ano seguinte à PNEEPEI a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto nº 6.755/2009. Esta ação, conforme Scheibe (2011), trata em seu conteúdo acerca das “diretrizes e indicações estratégicas para esta formação, disciplinando a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, entre outras providências”. Com isso nascia então o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

Ressalta-se que em seu Artigo 3º, no tópico VII do decreto, descreve-se seu um de seus objetivos, qual seja,

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social (Brasil, 2009).

Nesse sentido, o documento se propunha como um todo ao fomento de programas para a formação inicial e continuada, indicando outras providências. Sua concepção se dava com o intuito de garantir aos docentes atuantes da rede pública da educação básica a formação preconizada pela LDBen, e considerando o prazo estabelecido no 1º PNE, inserindo turmas especiais para esses profissionais, conforme afirma o Ministério da Educação (2014):

Em vigor desde 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica abre todos os anos turmas especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem

formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Dessa forma, o PARFOR foi implementado em um regime de colaboração em que se fizeram parte a união, estados, municípios e também o Distrito Federal. Tal cooperação foi bastante exitosa, resultando na oferta de cursos. A autora Brzezinski (2019, p.), destaca as colaborações, sendo elas:

Ensino Superior (ES), responsáveis pela oferta dos cursos de licenciatura em turmas regulares dessas IES, bem como, em turmas consideradas especiais, com vistas a acolher o grande contingente de professores que se inscreveram na Plataforma Freire.

Assim sendo, para que fosse possível a capacitação dos docentes, foi criada a “Plataforma Freire”, em homenagem ao educador Paulo Freire, patrono da educação brasileira. O sistema colocava em prática o PARFOR, primeiramente no contexto da formação inicial.

A Plataforma Freire é um sistema desenvolvido pelo MEC por meio do qual o professor se inscreve em cursos oferecidos pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com o objetivo de adequar a sua graduação (MEC, 2010).

Para que os professores pudessem, portanto, ter acesso aos cursos de formação, eles deveriam entrar na plataforma, fazer sua inscrição nas mais variadas opções de cursos e modalidades, já que oferta incluía tanto a modalidade presencial quanto na modalidade a distância (EAD).

Para este Plano Nacional de formação, que abrangeu a oferta de cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade presencial, cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade a distância, cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura, cursos presenciais especiais de segunda licenciatura e cursos especiais de formação pedagógica, o IFAM previu entre 2009 e 2011, a oferta de 941 vagas, conforme figura 2, a seguir:

Figura 2- Planilha de vagas IFAM/Plano Nacional de Formação

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS									
IES	CURSO	TIPO DE FORMAÇÃO	MODALIDADE	UF	MUNICÍPIO	TOTAL VAGAS	VAGAS 2009	VAGAS 2010	VAGAS 2011
IFAM	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	1ª LICENCIATURA	PRESENCIAL	AM	COARI	70	0	0	70
IFAM	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	1ª LICENCIATURA	PRESENCIAL	AM	MANAUS	28	0	0	28
IFAM	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	1ª LICENCIATURA	PRESENCIAL	AM	SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA	45	0	0	45
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS Total						143	0	0	143
IFAM	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CIÊNCIAS E BIOLOGIA)	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	A DISTÂNCIA	AM	COARI	40	0	0	40
IFAM	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CIÊNCIAS E BIOLOGIA)	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	A DISTÂNCIA	AM	MANAUS	105	0	35	70
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CIÊNCIAS E BIOLOGIA) Total						145	0	35	110
IFAM	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CIÊNCIAS E BIOLOGIA)	2ª LICENCIATURA	PRESENCIAL	AM	COARI	120	0	40	80
IFAM	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CIÊNCIAS E BIOLOGIA)	2ª LICENCIATURA	PRESENCIAL	AM	MANAUS	200	40	80	80
IFAM	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CIÊNCIAS E BIOLOGIA)	2ª LICENCIATURA	PRESENCIAL	AM	SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA	64	0	32	32
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CIÊNCIAS E BIOLOGIA) Total						384	40	152	192
IFAM	QUÍMICA	2ª LICENCIATURA	PRESENCIAL	AM	COARI	23	0	23	0
IFAM	QUÍMICA	1ª LICENCIATURA	PRESENCIAL	AM	COARI	30	0	0	30
IFAM	QUÍMICA	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	PRESENCIAL	AM	MANAUS	70	0	0	70
IFAM	QUÍMICA	2ª LICENCIATURA	PRESENCIAL	AM	MANAUS	96	32	32	32
IFAM	QUÍMICA	2ª LICENCIATURA	PRESENCIAL	AM	SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA	30	0	30	0
IFAM	QUÍMICA	1ª LICENCIATURA	PRESENCIAL	AM	SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA	20	0	0	20
QUÍMICA Total						269	32	85	152
Total geral						941	72	272	597

Fonte: Brasil, Plano nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, 2009

Importante ressaltar que o decreto 6.755/2009 veio mais tarde a ser revogado pelo Decreto nº 8.752/2016. Ademais, de acordo com Brzezinski (2019, p.), “[...] Essa revogação provocou uma ruptura com a política de formação de professores do PARFOR.

No entanto, o projeto matriz teve continuidade com seus objetivos e proposta metodológica”. Ao propósito, o documento de 2016, em sua sessão III, intitulado “Dos programas e ações integrados e complementares”, no artigo 12, aborda menções acerca das ações e programas de formação que devem ser assegurados. (BRASIL, 2016).

Nesse percurso, a política de formação docente como o PARFOR, também deve ser tomado como espaço para pensar colaborações e gestões democráticas, preocupadas em promover o trabalho coletivo e também individuais do profissional da educação. Considerando aspectos negativos e potencialidades, estes devem surgir para que possa haver discussões de como garantir ao educando condições para sua formação e condições dignas para participar dos espaços democráticos.

Nesse contexto, Nóvoa e Alvim (2022, p.) descreve que:

[...] O ensino é uma profissão especial, sobretudo nas suas dimensões humanas, o que nos deve conduzir a valorizar as dimensões da personalidade e da profissionalidade que, nos dias de hoje, se traduzem também num reforço da colegialidade docente.

Destacam-se nesta sequência, o Plano de Ações Articuladas – PAR, que antes referido, passa a ser instituído por instrumento próprio pela Lei nº 12.695/2012, que em seu parágrafo único, descreve seu objetivo, o qual é “[...] promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2012). Em assim sendo, esse instrumento oportuniza ao alunado sua permanência na educação básica com diversos elementos estruturais e também de serviços.

No documento, descreve-se também a forma de como será a concepção do PAR, cuja ação deve ser “[...] precedida de um diagnóstico da situação educacional, estruturado em 4 (quatro) dimensões” (BRASIL, 2012). Para tanto, para que a referida ação se desenvolvesse coube a assistência vinda do MEC às secretarias de estados e municípios. A dimensão 2, que diz respeito à formação de professores, é prevista no Artigo 2.

O documento preconizava um conjunto de atos, estratégias para que houvesse a concretização de várias ações nas quais estas estariam corroborando com a União, o Distrito Federal, Estados e Municípios. Essas, por sua vez, seriam ações planejadas entre esses poderes para o atendimento de dada situação educacional apresentada. O PAR é um instrumento valioso no campo educacional porque ele parte de um diagnóstico local e não verticalizado.

O Plano Nacional de Educação como um documento norteador da educação no país é temporal e suas metas são definidas para o decurso de determinado período. Atualmente, sob a Lei 13.005 – o PNE abrange o período de 2014-2024. A formação de professores está descrita na Meta 15 do referido plano e a formação específica para a educação especial está descrita no subitem 5 desta meta que, por sua vez articula-se a Meta 4, sobre a escolarização de alunos com deficiência no sistema escolar de ensino.

No ano de 2015, a Resolução CNE/CP de nº 2 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Sua vigência se deu até a publicação da Resolução nº 2/2019 da BNC-Formação e da Resolução nº1/2020 referente à BNC-Formação Continuada. A Resolução de

2015, traz uma abordagem mais qualitativa da ação professoral, tanto que concebe a formação dos professores seja na perspectiva continuada e na inicial enquanto um

[...] compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2015, p.4).

O professor, enquanto sujeito promotor de mudanças educativas, deve procurar a melhor forma de desempenhar as suas funções, solucionando os dilemas que são-lhes apresentados cotidianamente e, nesse sentido, é primordial seu compromisso com um projeto social de nação.

A referida resolução também tomava como princípio fundamental para a formação “[...] a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. “, por isso, dentre outras questões, seu projeto de formação no âmbito da gestão deve contemplar: “[...]o contexto educacional da região onde será desenvolvido; [...] - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa e [...] a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)”.

Como bem notamos, o atendimento às diferenças, o respeito à diversidade são uma constante nesta resolução, a qual também se debruça sobre um currículo que dialogue com essas demandas do universo educacional cada vez mais presentes na escola. As resoluções publicadas em 2019 e 2020 respectivamente invisibilizam essas demandas, que são referidas de modo muito “enxuto”, econômico.

Araújo (2012) afirma que para escola inclusiva para ter bons resultados é necessário participação de toda a comunidade educativa, em que pese as legislações precisam assegurar essa colaboração. No que se refere ao docente, para que este possa exercer suas atribuições, deve estar ciente que ele é um propulsor de transformações educacionais no discente, carregando consigo a responsabilidade de conduzir o processo educativo e solucionar problemas que sucedem diariamente.

De acordo com Pletsch (2009), é importante que a sociedade entenda o valor do educador quanto a sua formação, para que possam ser tomadas medidas essenciais e aconteçam mudanças educacionais efetivas. Por isso, no processo inclusivo é fundamental o investimento na formação do educador que estará atuando junto ao público da educação especial.

Aqui, interessa-nos retomar o ano de 2009, dada a importância acerca de preparar profissionais para o processo inclusivo, cenário histórico em que surge o curso Arumã. Por ser ele objeto de nossa investigação até o período de 2015, momento em que estava em vigência a Resolução CNE/CP de nº 2/2015 é que refizemos este trajeto. Cabe agora, retroceder temporalmente.

Assim, lembrando as várias ações que visavam o trabalho no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como uma resposta ao processo instaurado pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Nacional de Formação de professores foi o primeiro evento. Ocorre que, como vimos, este buscava atender a formação inicial ou segunda licenciatura.

Por esse motivo, também em 2009, foi publicada a Portaria MEC nº 1.129 de 27 de novembro. O dispositivo instituía a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica cuja responsabilidade era articular “[...] ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação, em suas diferentes Secretarias, pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.” (Brasil, 2009b, p.1).

Participavam desta rede as instituições públicas de ensino superior, instituições de ensino superior comunitárias e sem fins lucrativos e aqueles Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que desenvolviam ações de formação continuada dos profissionais do magistério na educação básica.

Em 24 de fevereiro de 2010, o Diário Oficial da União (D.O.U) Nº36 publica o chamamento do MEC às instituições da referida rede para a oferta de formação continuada. Segundo o documento, era objeto daquele edital convocar as instituições públicas de ensino superior que possuíam licenciaturas, núcleos de pesquisa, bem como programas de formação continuada, as quais eram também “[...] participantes do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica a apresentarem propostas dos cursos de formação continuada nas modalidades presencial e semipresencial (Brasil, 2010a, p.25)”.

Considerando que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM apresentava todas as condições de participar desta convocatória, de acordo com Pacheco e Evangelista (2015), o IFAM submeteu uma proposta de

curso de educação especial, na perspectiva da educação Inclusiva, atendendo ao chamado do D.O.U supracitado.

Um das questões a destacar em propostas como estas é que valem-se de se centrar no processo formativo do profissional que é o principal sujeito da ação construtiva do saber e que proporcionará uma contribuição valiosa no ensino do aluno com necessidades educacionais especiais, mas que também é aquele que, para além do saber, envolve-se em vários outros aspectos da formação do educando, promovendo mudanças significativas no campo da inclusão.

Entendemos que abordar a educação especial é sobretudo falar da questão atitudinal, é sobre se colocar no lugar do outro; e no que se refere ao professor é dar o acolhimento devido ao aluno com deficiência e verificar suas necessidades específicas de aprendizagem. E nesse sentido, o projeto submetido tratava de pontuar tanto questões de ensino quanto de postura diante do outro. Intitulado Arumã, este foi “[...] Aprovado pela Portaria nº 525, de 23 de Abril de 2010, publicado no DOU nº 78, de 27 de Abril de 2010, seção 1, pág. 13 e 14” (Tinoco Pacheco et AL, 2014, p.4).

O Diário Oficial da União (D.O.U) de nº78, de 27 de abril de 2010, na divulgação do resultado ao chamamento dos projetos aprovados, em seu Artigo 4º, trata sobre a relevância dele para a formação de profissionais da educação. Da Declaração de Salamanca em que a educação especial se postula também inclusiva até a oferta de cursos de aperfeiçoamento como o Arumã, sob essa mesma perspectiva, o trajeto da inclusão na formação de professores foi longo.

Figura 3- O Arumã na linha temporal da inclusão



Fonte: Autoral

Ao todo, na publicação do DOU constavam 21 instituições públicas que obtiveram sua aprovação com seus respectivos projetos, e, entre elas, o IFAM.

Também se acentuava ali que os programas e projetos aprovados, por meio de suas ações, deveriam implementar “[...] os objetivos e os princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, instituídos pelo Decreto 6 755/09” (BRASIL, 2010b). Foi neste contexto que o Arumã nasceu.

## **2 DO PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO**

A seção que se inicia objetiva apresentar o percurso desta investigação, o qual foi sendo construído e reconstruído em face dos desafios da pesquisa. Desde o início deste trajeto, no seminário de pesquisa, foi evidenciado que nosso objeto de trabalho era o curso Arumã, constituindo-se este em um estudo de caso. Sendo um caso educacional e delineados os objetivos da pesquisa em face do mesmo, havia diferentes possibilidades para coleta dos dados e posterior análise. Cabe ressaltar que em nossa perspectiva, tomamos o estudo do Arumã como um estudo de caso educacional qualitativo, por buscarmos a descrição e interpretação de um contexto em específico, buscando retratar também uma realidade sob enfoque de diferentes sujeitos (Lüdke e André, 2018). Em uma segunda etapa de avaliação, em face das contribuições foram feitas mudanças, considerando tanto o problema de pesquisa, quanto os objetivos que o sustentavam, o que redefiniu mais uma vez os instrumentos, bem como a exequibilidade do que se pretendia. Nesse contexto, as documentações institucionais constituíram fonte essencial que possibilitou o redesenho da pesquisa culminando na proposta de um produto educacional voltado para formação de professores. É, neste contexto, pois, que esta seção trata o percurso, isto é, não como algo que fora posto desde o início, de forma fechada, mas como processo que foi sendo revisto constantemente ao longo da pesquisa.

### **2.1 Da abordagem qualitativa e do estudo de caso**

A pesquisa básica que propomos conduzir encontra-se no contexto da abordagem qualitativa, uma vez que busca por compreender os fenômenos que ocorrem nos espaços de discussões como é o caso da instituição de ensino, bem como suas interações sociais, vivências e produções sociais.

De acordo com André (2013, p.97), essas abordagens são “[...] um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

Nesse sentido, ao empreendermos uma pesquisa sob esta abordagem, tem-se a consciência de sua complexidade e exigência, mas não a dimensão destas, posto que é um processo. Para o pesquisador, saber por onde começar, que instrumentos empregar, ou como diz Guareschi (2002), perguntar-se qual a melhor maneira de enfrentar o objeto é fundamental para efetivar a investigação. No caso desta pesquisa, iniciamos pelo problema e objetivos, feitos e refeitos nesse trajeto.

Assim, tem-se na pergunta “Que perspectivas acerca da educação especial foram trabalhadas junto aos professores que vivenciaram um processo formativo ofertado pelo curso Arumã/IFAM?”, a questão central. Problematizada, esta aponta para o objetivo geral, qual seja, **“apresentar um panorama da formação ofertada pelo curso Arumã aos professores da educação básica em educação especial, considerando-se sua proposta formativa”**.

Por conseguinte, tem nos objetivos específicos, apresentados a seguir, seu percurso: a) Discorrer sobre o processo inclusivo da pessoa com deficiência, a partir dos documentos legais, articulada à formação de professores; b) Situar o curso Arumã e sua importância para a formação de professores, sob a perspectiva dos professores cursistas e professores formadores; e c) Estruturar uma proposta de produto educacional voltado para a formação na área da educação especial, que considere tanto a formação ofertada pelo Arumã, quanto as demandas atuais.

Assim, centrada no contexto da educação especial e em seu desdobramento na formação continuada de professores, cujo perspectiva deste processo está na adoção de concepções sobre a educação especial e na promoção de práticas inclusivas, essa pesquisa, encontra-se melhor compreendida pela abordagem qualitativa. Se a educação especial exige do professor um olhar diferenciado sobre a deficiência para que daí possa emergir ações e práticas inclusivas, há que se ter especial atenção à formação ofertada.

Ao tomarmos o binômio “educação especial na perspectiva inclusiva” e “formação de professores” no âmbito de uma política pública de inclusão da pessoa com deficiência, que começava a se delinear no país entre os anos de 1995 e 2011, nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, e ainda

tomando como recorte o alcance dessa política no cenário amazônico e a representatividade dos institutos federais nesse cenário, chegamos ao curso Arumã.

No sentido de melhor situarmos nossa investigação no contexto da abordagem qualitativa, caracterizamo-la como um estudo de caso (figura 4), posto que toma como espaço de investigação o curso de formação de professores, denominado “Arumã”, ofertado pelo Instituto Federal do Amazonas, pelo Campus Manaus Centro.

Figura 4- Delimitação da Investigação: O caso Arumã



Fonte: Autoral

Sobre os estudos de caso, seguimos a perspectiva de André (2013), para quem estes, no campo da educação, utilizam em sua maioria uma análise de documentos, podendo ser legais ou pessoais, administrativos ou até mesmo formais e/ou informais, sendo que estes últimos adicionam mais informações e proporcionam uma base de triangulação dos dados que foram apresentados.

Nesse sentido, ao contemplar o contexto investigativo, o estudo de caso é o que mais se coaduna nesse processo, ao buscar-se compreender questões relacionadas a fenômenos educacionais. Segundo Silva *et al.* (2022) os “Fenômenos educacionais (ensino, aprendizagem, formação de professores, avaliação, etc.) carregam em si problematizações subjetivas passíveis de percepção por olhares atentos.

Porquanto, para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos a fase exploratória que nos possibilitou estabelecer com melhor precisão acerca dos procedimentos e também dos instrumentos que melhor se adequam para a coleta de dados. Nesse sentido, Mazzotti (1991, p.) relata que:

O principal objetivo da fase exploratória é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral e não enviesada do problema

considerado, e contribuir para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados.

O levantamento bibliográfico, que indica o início da fase exploratória, fora constante e este se propôs ao estudo de teses, dissertações e artigos que trouxessem o tema da formação de professores em educação especial e aqueles relativos ao curso “Arumã”.

Em relação aos informantes, consideramos, nesse processo, inicialmente a participação de colaboradores neste estudo de caso. Estes responderiam a um questionário semiestruturado com intuito de coletar informações e dados acerca de sua participação como cursistas, egressos do curso e formadores. Dado o recorte temporal a que se refere o estudo, que compreende as edições de 2013 -2015, período em que o curso foi ofertado pela plataforma Freire e com recursos do MEC, possivelmente o número de colaboradores- professores egressos- seria limitado.

Em levantamento prévio, portanto, identificamos cerca de 10 professores oriundos das turmas dos municípios de Iranduba, Presidente Figueiredo e Itacoatiara que se propuseram a contribuir com o estudo; logo, intentamos usar a amostragem por “bola de neve”, amostragem pela qual o pesquisador identifica um colaborador de interesse que, conseqüentemente, indicaria outros colaboradores para a pesquisa.

No percurso da pesquisa, após a qualificação, construímos um novo instrumento de coleta de dados para os colaboradores que se pudesse investigar o problema de pesquisa, de modo a evidenciar dados significativos sobre o mesmo. Nesta fase, deparamo-nos com o desafio da devolutiva ao convite feito anteriormente. Dos professores contatados, apenas dois nos enviaram o TCLE (apêndice 1) e o questionário (Apêndice 2).

Neste sentido, apesar de fazermos o registro, consideramos ser essa amostra insuficiente para o estudo. E, em face das tentativas, refizemos as estratégias para tratarmos do caso a ser estudado, focalizando principalmente os documentos institucionais arquivados pelo curso, os quais se referiam às impressões dos professores cursistas sobre o Arumã e dos professores formadores sobre o trabalho pedagógico feito nas turmas ofertadas.

Destacamos que para o processo de apropriação do caso é mister proceder com a pesquisa documental, o que inclui além dos documentos do MEC, editais e portarias, também os PPC das edições do curso, os relatórios institucionais, relatórios

dos cursos, e os arquivos de avaliação, incluindo aí as fichas relativas aos cursistas e formadores, as quais foram fundamentais para o avanço da investigação.

Nesse sentido, previmos que os dados coletados nos auxiliariam na obtenção de respostas acerca do perfil dos cursistas, das contribuições que o curso implementou para a formação profissional, além de servirem de contraponto às informações dos relatórios institucionais, bem como na compreensão da oferta de um curso de formação no contexto amazônico.

De modo geral, o estudo de caso que procuramos delinear tem base na proposta de Yin (2005), na perspectiva de um caso único, que neste trabalho, representa uma situação exclusiva e também representativa. Para Yin, no contexto de um caso específico, em que se insere esta pesquisa, é parte importante o desenho metodológico em sejam evidenciadas as etapas do estudo. Assim, com base em Yin, apresentamos a seguir o quadro 2, com o desenho deste estudo.

QUADRO 2- DESENHO DO CASO “ARUMÃ”

<b>FASES</b>	<b>Ação 1</b>	<b>Ação 2</b>
<b>Fase 1 Revisão Teórica</b>	Levantamento Bibliográfico	Trabalhos Relacionados
<b>Fase 2 Contexto Histórico</b>	Seleção de instrumentos normativos sobre a inclusão de PcD na educação	Descrição de Instrumentos norteadores para a Formação de Professores
<b>Fase 3 Contexto Institucional</b>	Editais de Chamamento de Proposta MEC; Portaria de Seleção MEC; Portaria IFAM	Documentos do Curso PPC; Apostilas; Arquivos de avaliação; Relatórios
<b>Fase 4 Definição de instrumentos</b>	Fichas de Avaliação Preenchidas pelos professores cursistas	Relatório dos Professores Formadores
<b>Fase 5 Análise e Interpretação dos dados</b>	Identificação de variáveis de validação da formação	Identificação de variáveis de validação da formação
<b>Fase 6</b>	Escrita do texto dissertativo	Proposição do Produto Educacional

Fonte: Autoral com base em Yin (2005)

Ressaltamos, conforme afirmamos anteriormente, que o quadro 2, que inicialmente fora previsto com sete fases, sofrera alteração para seis fases em função da não devolutiva dos professores egressos, para quem foram destinados o instrumento do questionário semiestruturado. Na proposta de Yin, e também por se tratar de estudo de caso educacional, os documentos analisados possibilitam uma variedade de informações viabilizando possíveis respostas à questão central da investigação.

Segundo Ludke e André (2018, p.22), com a variedade de fontes é possível “cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.”

## **2.2 Dos documentos pesquisados, do tratamento dos dados e desdobramentos**

Pelo fato de o objetivo principal se centrar na formação ofertada pelo curso Arumã aos professores da educação básica sobre a educação especial, a partir das concepções, instrumentos e práticas trabalhados ali, ação esta que poderia refletir na prática dos docentes egressos junto aos alunos com deficiência no espaço escolar, elegemos a metodologia da tradução cultural (TC) proposta por Oliveira (2013), com recortes para essa pesquisa.

Nessa proposta, trabalha-se com três etapas, a saber:

- a) Aproximação – Movimento para apropriar-se do objeto de pesquisa, o que implica fazer leituras relacionadas ao tema investigado, a partir de palavras-chaves. Assim, a leitura temática iniciou-se pelo levantamento bibliográfico que incluiu, como já destacamos anteriormente, legislações que subsidiam o processo inclusivo da pessoa com deficiência no contexto educacional, artigos publicados sobre o Arumã, material veiculado na mídia sobre o curso, e documentos institucionais. Nesse sentido, tomamos as fases 1, 2, 3 do quadro 2 como representativas dessa etapa;
- b) Compreensão – Movimento de apropriação dos sentidos por meio das fontes, em que diante do lido anteriormente é confrontado, revisado, analisado. Nesta fase, a seleção das fontes é mais qualitativa e dela resulta, em última análise, um texto que traz, por assim dizer, referencial teórico em

face da perspectiva do pesquisador. Diz respeito a uma forma de organizar as informações. O que se produziu até aqui permite uma leitura analítica da investigação em curso e, nesse contexto, o relatório de qualificação é parte que a constitui;

- c) Apropriação – Para Oliveira (2013), citado por Pacheco (2018), este é um movimento de “tomada de posse, de delimitação por meio de uma construção discursiva”. Associada à leitura Interpretativa, é nesta fase que os dados emergem sob o olhar do pesquisador, mas não sob o viés de uma transposição literal, mas na correlação das fases anteriores, tendo como perspectiva “produzir novos significados, no qual a apropriação é percebida como processo de invenção e recriação” (Pacheco, 2018).

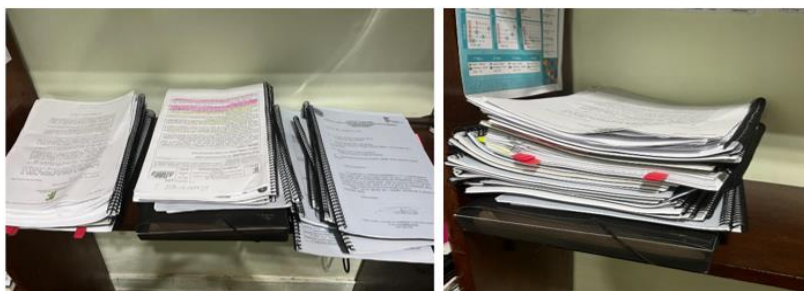
Nessa abordagem metodológica, portanto, os registros selecionados trazem para além do sentido literal, outros elementos importantes para o compreensão do que investigamos. Isto é, em outras palavras, é possível que, a partir dos documentos e registros, tomados no conjunto dessa metodologia como discursos, dados os sujeitos que os produziram, possamos trazer diferentes sentidos e contextos que dizem respeito à pesquisa.

Assim, para a produção de um panorama sobre o curso “Arumã”, numa linha temporal de 2010 a 2015, recorte adotado nesta pesquisa, consideramos que seja apresentado sob três perspectivas, e por conseguinte, sentidos: A visão institucional, A visão dos professores-formadores e visão dos professores-cursistas.

Para a construção do panorama sobre o caso Arumã, a leitura incluiu no período em recorte:

- 1) Artigos publicados sobre o Arumã;
- 2) Material veiculado na mídia;
- 3) Documentos institucionais (figura 5): Projeto Básico e Plano do Trabalho do Curso de capacitação inclusiva, com ênfase em educação especial; Resumo do Projeto Básico do Curso; Projeto do Curso de educação especial na perspectiva inclusiva- 4ª edição Relatório de Gestão Institucional; Relatório de Cumprimento de objeto; Relatório de Atividades realizadas; Apostila do Curso; Fichas de Avaliação “Melhoramento Contínuo da Qualidade” – MCQ; e Fichas de Avaliação do Módulo.

Figura 5- Documentos institucionais consultados



Fonte: Autoral

No que se refere ao quantitativo e quem os assinou, temos o levantamento a seguir no quadro 3:

QUADRO 3- DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO CASO “ARUMÃ”

Documentos	Código	Período a que se refere	Quantidade Analisada	Responsável
Projeto Básico e Plano do Trabalho do Curso de capacitação inclusiva, com ênfase em educação especial	PBPT	2010	1	Equipe Gestora Arumã/IFAM
Resumo do Projeto de Curso	RPC	2011	1	Equipe Gestora Arumã/IFAM
Projeto do Curso de educação especial na perspectiva inclusiva- 4ª edição	PC4ED	2014	1	Equipe Gestora Arumã/IFAM
Relatório de Cumprimento de Objeto	RCO	2012 a 2014	2	Equipe Gestora Arumã/IFAM
Relatório de Acompanhamento	RAC	2012 a 2014	3	Equipe Gestora Arumã/IFAM
Relatório de Gestão Institucional	RGI	2014 a 2015	2	REITORIA/IFAM
Apostila do Curso	AC	2012	2	Professores Formadores
Relatório de Atividades Realizadas	RAR	2012 a 2013	41	Professores Formadores
Ficha “Melhoramento Contínuo da Qualidade” - MCQ	FMCQ	2015	220	Professor Cursista
Ficha “Avaliação do Módulo”	FAM	2015	104	Professor Cursista

Fonte: Autoral, 2023

Os documentos referidos no quadro 3 se diferem quanto ao conteúdo. Assim, esclarecemos que:

- O Resumo do projeto curso refere-se à proposta que fora apresentada ao MEC, após classificado em edital público, para ser executada;

- O Projeto Básico e o plano de trabalho trazem mudanças quanto ao projeto em face da oferta por ano, trazendo informações orçamentárias;
- Projeto do Curso de Educação especial na perspectiva inclusiva- 4ª edição. Este documento, além da oferta do curso na forma de aperfeiçoamento, objeto da nossa pesquisa, traz uma proposta de formação com carga horária de 420h;
- O Relatório de Cumprimento de Objeto refere-se às ações que foram executadas nas edições do curso;
- Relatório de Acompanhamento é um documento das ações finalizadas por edição do curso Arumã. É um relatório técnico, solicitado pelo MEC, em modelo próprio do referido órgão;
- Os Relatórios de Gestão Institucional são aqueles que o IFAM publica na sua página oficial destacando todas as atividades referentes/ano, incluindo as ações da reitoria e dos *campi*.
- O Arumã, neste período, já trabalhava com apostila construída por professores que atuavam nas áreas de conhecimento, objeto do curso. De um ano para outro, as mudanças foram voltadas para a atualização de referências principalmente.
- O Relatório de Atividades Realizadas, de responsabilidade do professor formador, refere-se ao documento no qual o formador fazia breve descrição das atividades desenvolvidas junto à turma, sinalizando também questões administrativas. Pode-se dizer que constituiu-se como um relatório descritivo sobre o período em que foi realizada a disciplina/módulo.
- As fichas MCQ (figura 6) são documentos de avaliação por disciplina. Apresentava-se sob a forma de um questionário semiestruturado a ser preenchido pelos professores cursistas ao término de cada disciplina. Por meio delas, objetivava-se avaliar diferentes dimensões do curso, permitindo-se também ao estudante avaliar-se. Havia recomendação de seu preenchimento, sendo facultado ao estudante responder ou não a mesma, podendo ainda não identificar-se ao responder.

Figura 6- Ficha MCQ-Cabeçalho

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRO-REITORIA DE EXTENSÃO  
COORDENAÇÃO SISTÊMICA DE PAPNES  
CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**AVALIAÇÃO DE CURSO**

CURSO: CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PROFESSOR (A):	TURMA:
DISCIPLINA:	DATA:

O Acompanhamento Pedagógico realizado pela Coordenação do Programa Arumã/IFAM, tem objetivo de identificar as dimensões do processo de absorção dos cursistas com finalidade que sejam realizadas as intervenções necessárias para o aperfeiçoamento do curso. Assim sendo, a sua sinceridade é de fundamental importância para o Melhoramento Contínuo da Qualidade - MCQ.

Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

a) Por sua vez, as fichas de avaliação do módulo (figura 7), de natureza qualitativa, com proposições abertas, visava uma leitura do que fora vivenciado no contexto do módulo, na ótica do professor-cursista. Seu preenchimento era recomendado pela coordenação, mas também não havia obrigatoriedade do preenchimento desse formulário, tampouco a necessidade de se identificar ao responder.

Figura 7- Ficha Avaliação Módulo-Cabeçalho

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
REITORIA  
PROJETO ARUMÃ  
Av. Sete de Setembro nº 1575, Centro Manaus/AM - CEP: 69020-120

**AVALIAÇÃO DO MÓDULO**

Curso: CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cursista (Opcional): \_\_\_\_\_

Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

Tomamos com desdobramento, no contexto desta pesquisa, o produto educacional. Sobre o produto, procuramos apresentar uma proposta para a formação de docentes da educação básica, voltada para a educação especial e inclusiva, partindo de um olhar sobre o Arumã.

Para tanto, sua construção se deu principalmente a partir de análise da documentação do projeto do curso, dadas as edições do mesmo, as fichas de avaliação de módulo que, por sua natureza dissertativa, foram aquelas que mais nos indicaram as necessidades formativas do público cursista, ponto focal de nossa proposição.

Sobre o processo de construção do produto, tomamos como metodologia o ciclo de gestão de formação, apresentado na figura 8, a seguir:

Figura 8- Metodologia para construção do projeto



Fonte: autoral

Cada ciclo da gestão da formação concorreu, considerando os parâmetros estabelecidos, para a apresentação do produto educacional, conforme quadro 4, a seguir.

QUADRO 4- DESENHO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Ciclo	Parâmetros
<b>1. Demandas de Necessidades Formativas</b>	Projeto e fichas de avaliação
<b>2. Ideação da atividade Formativa</b>	Escolha do formato Seleção de Artefatos Definição de temas Definição de público-alvo Estabelecimento de horas Escolha de estratégias Padrão de escrita Atividades
<b>3. Criação da Atividade Formativa</b>	Protótipo do Produto Educacional
<b>4. Organização / Execução da Formação</b>	Prática Profissional
<b>5. Avaliação da Formação</b>	Critérios de validação do produto educacional
<b>6. Considerações sobre o produto</b>	Relatório de Prática

Fonte: Autoral,2022

O produto educacional que nasce desse processo, em face das leituras dos documentos já mencionados, teve como perspectiva ir ao encontro de um espaço ainda pouco explorado nas formações de professores, quando se trata de educação especial, sejam elas na forma inicial ou continuada. Esse espaço é o das artes, da literatura.

Entendemos que dada a preocupação maior com a escolarização, e, de modo geral, com aprendizagem da leitura, com o domínio da escrita e da matemática, a literatura ainda é um campo pouco explorado nas formações voltadas para a

educação especial. Por isso, o produto educacional oriundo desta pesquisa, centra-se na literatura (figura 9).

Figura 9- Produto Educacional (ficha de Avaliação)

06/12/2023, 03:18

Ficha de avaliação do produto educacional: Tópicos de Literatura Inclusiva e Literatura Surda

ANEXO 2

**Ficha de avaliação do produto educacional: Tópicos de Literatura Inclusiva e Literatura Surda**

Objetivo: **Apresentar aos professores e profissionais da Educação Básica, que atuam junto à pessoa com deficiência, a Literatura como instrumento potencializador da inclusão.**

Autor: **Waldeilson Martins Braga**

Orientadora:

**Prof.ª Dr.ª Maria Lucia Tinoco Pacheco**

Linha de pesquisa:

**Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.**

---

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome completo, sem abreviação. \*

Fonte: Autoral

Para Crisófano (2010, p.115), o trabalho de inclusão do educador está ligado às “ações pedagógicas importantes como a prática necessária de ensino de leituras e Literatura...” e, nesse sentido, também entendemos a importância da literatura como instrumento para incluir, de onde propomos o produto educacional, o qual será apresentado na seção 4.

### 3 O CASO ARUMÃ: FORMANDO PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esta seção trata das análises de documentação referentes curso de formação de professores bem como do produto educacional gerado a partir da análise. Corresponde na metodologia adotada à etapa de Apropriação, principalmente. O Projeto Arumã, cujo nome é uma alusão a uma fibra forte que se tece para fabricação de artesanatos indígenas, iniciou suas atividades no ano de 2010 atuando na capacitação de profissionais na área de educação especial e educação inclusiva. Em breve analogia, significa dizer que a formação carece de ser tecida em conjunto. O curso, ofertado pelo Campus Manaus Centro-IFAM, segundo relatórios da gestão e artigos de formadores e formados, promoveu diretamente a capacitação de professores, no período de 2012 a 2014, em quatro edições financiadas pelo MEC/FNDE, alcançando um número significativo de professores, também estendendo

uma oferta em 2015 para município fora do estado do Amazonas. No contexto desta pesquisa, nosso recorte diz respeito à oferta do curso no período de 2010 a 2015, buscando apresentar um panorama do curso, nestas edições, **enfocando contribuições a que se propôs a partir da análise documental selecionada.**

### 3.1 O Arumã, na perspectiva institucional

Nesta subseção trazemos o olhar do Instituto Federal sobre o Arumã a partir dos documentos “Projeto Básico e Plano de Trabalho” (2010), “Resumo do Projeto Básico” (RPB, 2011), “Relatório de Cumprimento (2012-2014) e Relatório Institucionais (2014-2015).

Os documentos de 2010 e 2011 (PBPT; RPB) diferenciam-se por detalhamento financeiro, sendo o primeiro aquele que foi submetido à plataforma para a chamada pública e o segundo a proposta final enviada ao MEC, depois de aprovada, e já com mudanças solicitadas pelo órgão a ser executada.

Neste sentido, em ambos os documentos temos seções tais como dados cadastrais, objetivo do curso, metodologia a ser adotada, as articulações com os municípios e outros dados referentes à prestação de contas de materiais e serviços. E dadas as similaridades entre ambos, discorreremos a partir do documento de 2011(RPB), uma vez que foi a versão a ser executada. No entanto, traremos também o documento PBPT (2010), quando necessário.

O projeto Arumã, como fora nomeado no documento de 2010, emerge no cenário em o MEC está em processo de organização da rede de formação de professores em cumprimento ao Plano Nacional de formação de 2009. No referido documento (PBPT, 2010), quando apresentado à chamada pública do MEC, definiu-se como uma capacitação em educação inclusiva, com ênfase em educação especial.

O órgão proponente para a realização deste curso foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, por meio do Campus Manaus Centro (CMC), localizado na avenida Sete de setembro, 1975 – Centro, na cidade de Manaus – Amazonas. À época, o instituto tinha como reitor, o professor João Martins Dias e quem submeteu a proposta fora a coordenação do Espaço Curupira, Núcleo de acessibilidade do *Campus Manaus Centro*, sob a responsabilidade do professor Dalmir Pacheco.

Segundo a proposta, o curso intentava como objetivo principal:

Oferecer capacitação em educação inclusiva, com ênfase na educação especial, a fim de habilitar Professores da Educação Básica em práticas e estratégias de adequação ao processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns, para o atendimento a PNEEs, promovendo, dessa forma, uma educação de qualidade, sensibilizadora e inclusiva (PBPT, 2010, s.p).

O documento RPC (2011) que, de modo igual, ressalta o objetivo principal, traz também os objetivos específicos que colaborariam para a capacitação em educação inclusiva. Dentre estes, previa-se, por exemplo:

Oferecer conhecimentos com bases científicas sobre temas ligados à Educação Inclusiva, com ênfase na Educação Especial;  
Qualificar professores em Tecnologia Assistiva [...];  
Capacitar professores em Acessibilidade Comunicacional [...] com fins de inclusão (RPC, 2011, s.p.).

O curso comprometia-se, portanto, com a capacitação de professores da educação básica para o progresso da inclusão no ambiente escolar. No tópico da descrição geral do curso, ressalta-se articulação deste à educação inclusiva e à educação especial, compreendendo-se o curso como parte de um processo de fortalecimento de práticas que visavam de fato o ato de inclusão no espaço escolar.

Nesse seguimento, mostra-se significativa a qualificação de profissionais do campo educacional para tratarem de conceitos como respeito, tolerância, diversidade e aceitação do outro, dentro outros pontos. Assim, com a preparação desses profissionais, fora retomado o preceito de uma educação para convivência, sobre o qual poderiam ser trabalhadas temáticas como as citadas anteriormente.

Lembremos que a oferta do curso logo após a implantação da Política de 2008, com o sistema educacional se reorganizando em face da entrada de alunos com deficiência na rede pública de ensino, indicava uma atenção por parte dos proponentes às demandas emergentes da educação especial. Para Zainko (2012, p.165), a oferta de formação de todos os profissionais devem estar atenta a novas demandas e “a formação de professores em especial não pode prescindir dessa perspectiva de aperfeiçoamento constante.”

O projeto pretendia a oferta desta formação, com carga horária de 180 horas, junto aos professores de vários municípios do estado do Amazonas, incluindo a capital Manaus. Com previsão de ocorrer de agosto de 2011 até julho de 2012, o documento assinala ainda que a oferta aconteceria em

[...] um período de duração de três a quatro meses, com aulas nos finais de semana. Ao final serão capacitados 300 cursistas, em um total de 10 turmas, em Manaus, Itacoatiara, Iranduba, Manacapuru, Novo Airão, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva, Borba e Coari (RPB, 2011, s.p.).

No que concerne à metodologia apresentada esta seria “[...] centrada da Discussão de Problemas, levando em consideração o ensino como uma ação humana”. Nesse sentido, no que se refere-se ao cursista este teria a atribuição de “participante e sujeito atuante da sua história cuja ação pedagógica leva em consideração os aspectos sócio-histórico, econômico, biológico e cultural”.

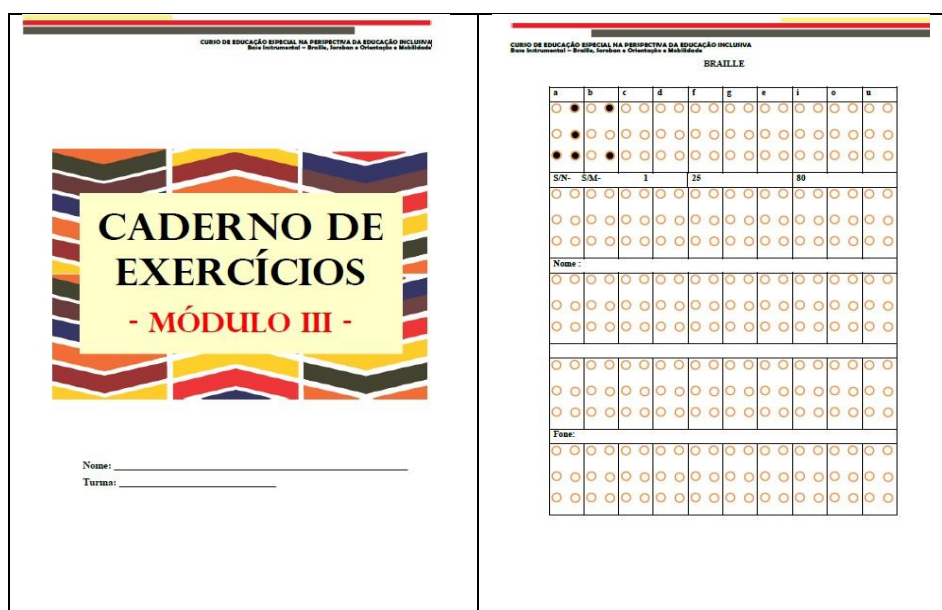
Utilizando-se do modelo centrado na análise, conforme relata o documento, o cursista seria capaz de diagnosticar e intervir em sua realidade, considerando os problemas que nela identificassem. Com o embasamento teórico e exercícios práticos apresentados pelos formadores, os professores cursistas ampliariam suas competências tornando a execução de sua prática possível nas situações singulares que surgissem.

O curso também tinha como interesse o despertar dos cursistas e seu entusiasmo na busca por conhecimento, sendo este propiciado pela perspectiva de formação. Nesse sentido, a proposta ressalta a importância de um ambiente de aprendizagem significativa, criando as condições necessárias para a promoção do ensino-aprendizagem.

Também destaca-se na proposta ação metodológica. Segundo o documento PBPT, adotar-se-ia “um caráter investigativo e sistemático, por meio do qual a formação ocorrerá com uma ação dialógica que possibilitará ao docente ser mediador do conhecimento adquirido pelos módulos” (PBPT, 2010). Para isso, a atuação pedagógica do formadores incluiria a problematização, a implementação de práticas pedagógicas, atividades que ofereceriam aos cursistas a possibilidade de visualizarem seu cotidiano escolar em face do trabalho com os estudantes com deficiência.

Ainda, no que tange à metodologia a ser empregada, foram registrados o uso de recursos multimeios, servindo de fortalecimento para o ensino-aprendizagem e, também, materiais apostilados (figura 10) desenvolvidos pelos docentes com o intuito de fornecer aos cursista um melhor aproveitamento de cada módulo.

Figura 10- Apostila Base Instrumental



Fonte: Banco de Dados Arumã/IFAM

Porquanto, com o oferecimento do curso em sua modalidade presencial foram utilizados recursos tecnológicos, tais como, slides, filmes e recursos de multimídia, como também, para os momentos de prática dos cursistas houve produção de materiais didáticos inclusivos. Além disso, a disponibilização de materiais em meio eletrônico como também impressos e o uso de laboratório para os momentos de aulas práticas.

Por conseguinte, o documento RPC (2011) cita as articulações com os municípios, trazendo informações de como seriam feitas os contatos que por ventura pudessem atender a ação a ser executada. Deste modo, antes de iniciar o planejamento da ação houve contato com as secretárias de educação dos municípios onde seria realizado o curso.

Para tanto, o documento justifica a formação “Arumã”, a execução dessa ação, a partir do contato com secretarias de educação, as quais trouxeram informações sobre as necessidades de formação a partir de encontros com professores e gestores do interior do estado do Amazonas. Nas reuniões, muitos relatos se sobressaíam e:

[...] Apontavam dentre as inúmeras dificuldades, já comuns no processo de ensino aprendizagem, a falta de uma capacitação específica na área de educação inclusiva, nesse caso especial, a que suprisse a lacuna referente ao atendimento de alunos com deficiência (RPB, 2011, s.p.)

Considerando a vasta extensão territorial do Amazonas, o processo de planejamento da ação se deu para o oferecimento aos municípios que pudessem ter

o acesso de forma mais rápida e com uso de menos recursos. Os documentos institucionais descrevem que os municípios de Borba e Coari foram exceções para nos requisitos de planejamento da ação, visto que eles propuseram um aumento de suas participações, desde que o curso atendessem aos seus professores nas formações.

Assim, para a realização desta ação foram firmadas algumas parcerias, mostrando-se assim a relevância do curso e o grande interesse por parte dos municípios em fazer parte dessa proposição. A proposta previa inicialmente a oferta nos municípios abaixo referidos, conforme quadro 5, a seguir:

QUADRO 5- PREVISÃO DE OFERTA INICIAL DO ARUMÃ

<b>PÓLOS/MUNICÍPIOS</b>	<b>ETAPA A QUE SE DESTINA</b>	<b>Nº PROFESSORES</b>
MANAUS	AGO/11 A DEZ/11	30
IRANDUBA	AGO/11 A DEZ/11	30
ITACOATIARA	SET/11 A FEV/12	30
ITACOATIARA	SET/11 A FEV/12	30
MANACAPURU	OUT/11 A MAR/12	30
COARI	OUT/11 A MAR/12	30
RIO PRETO DA EVA	NOV/11 A ABR/12	30
NOVO AIRÃO	FEV/12 A JUN/12	30
PRESIDENTE FIGUEREIDO	FEV/12 A JUN/12	30
BORBA	MARC/12 A JUL/12	30

Fonte: RPB, 2011, s.p.

A previsão, para a edição inicial, conforme o documento supracitado, era o atendimento de (10) turmas, a iniciar no ano de 2011, com encerramento de suas atividades num prazo total de um ano. No entanto, em função da eleição da presidente Dilma Rousseff, em 2011, as ações de responsabilidade do executivo federal aprovadas anteriormente pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foram revisadas, razão pela qual a formação o Arumã só fora ofertada em 2012.

No período entre a aprovação e a oferta, o IFAM manteve contato com os municípios e o MEC, designando para a coordenação geral do Projeto Arumã – Curso de Capacitação Inclusiva com ênfase em Educação Especial, o servidor Dalmir Pacheco de Souza, pela portaria Nº 977-GR/IFAM, de 27 de Outubro de 2010. Administrativamente, também fora realizado pelo IF um cadastro de solicitação de um termo de cooperação junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FDNE).

No documento Resumo de Projeto de Curso (2011), lia-se que o curso fora “aprovado para integrar os cursos da Rede Nacional de Formação Continuada – RENAFOR em 2011 e selecionado por meio de Chamamento Público do Ministério da Educação” (RPB, 2011, s.p.), o que implicava também o seu registro em plataforma específica do MEC

O documento traz detalhes acerca do quantitativo de professores a ser atingindo e trata também da Plataforma Freire, sítio do governo federal onde deveria ser feita a inscrição e matrícula dos professores da educação básica.

O mesmo texto descreve a estrutura pedagógica do curso, o qual indicava que seu conteúdo votava-se para as temáticas acerca da educação inclusiva e educação especial. Essa formação intentava trazer embasamento teórico, de forma significativa aos professores, prevendo a criação e o desenvolvimento de tecnologias assistivas praticáveis e realizáveis conforme a realidade local e o público-alvo a ser atendido, dentre outros.

Entre os benefícios mencionados, a sua execução oportunizaria o encontro com a cultura inclusiva, conforme excerto a seguir:

Assim, pretende-se capacitá-los quanto à concepção, construção e utilização de suportes didáticos inclusivos e também às práticas necessárias ao desenvolvimento de estratégias e comportamentos, que consolidem uma cultura inclusiva na escola em que atuam (RPB, 2011, s.p.).

Como módulos individualizados, o curso trazia diferentes disciplinas para trabalhar questões específicas do conteúdo proposto, por isso, o documento considerou a participação de sete (07) formadores para cada turma, totalizando um total de setenta (70). Com a aprovação do edital, foram selecionados quatorze (14) formadores, os quais ficariam incumbidos de cinco (05) turmas cada, perfazendo dez (10) turmas ao todo.

Dada ainda a logística para a realização desta formação, o documento descreve que seus módulos seriam presenciais, sendo aos fins de semana em cada município, tendo intervalos entre essas semanas. Esse formato acontece por conta das singularidades que o estado do Amazonas apresenta, como por exemplo, os períodos de cheia e/ou vazante dos rios, e a distância entre os municípios e, a precariedade de acesso à internet e a disponibilidade dos professores.

Também havia, nos termos acordados, à exceção do município de Manaus, a preocupação das secretarias municipais de manterem planejamento de formação,

anterior ao arumã. Para tanto, havia a necessidade de o IFAM seguir o cronograma acordado com as prefeituras conforme fora definido:

Ressalta-se que as prefeituras pontuaram, no momento em que se colocaram como parceiros do projeto, que se respeitasse o calendário escolar o qual já prevê um período de formação de seus professores com outros cursos e, que por este motivo, evitar na medida do possível a concomitância (RPB, 2011, s.p.).

Assim, atentando para as peculiaridades do estado e para que houvesse a participação plena dos municípios acordados, e também considerando a logística envolvida, era necessário cuidar da esfera administrativa do curso, o que implicou a contratação de pessoal, serviços e aquisição de bens permanentes que pudessem atender a demanda. Desse modo, o documento faz menção aos serviços supracitados, descrevendo-os e caracterizando-os.

Os serviços de natureza administrativa tinham como local de referência as dependências do Núcleo de Acessibilidade e Educação Inclusiva, Espaço Curupira, e, as de cunho pedagógico nos municípios sedes selecionados para acontecer o curso.

O relatório de acompanhamento (IFAM, set, 2014), documentação de controle do MEC, nos indica que a 1ª edição ocorreu em 2012 e a oferta para essa edição extrapolou o número inicial de 10 turmas, previstas no projeto-base, chegando a alcançar 12 turmas, conforme quadro 6, a seguir:

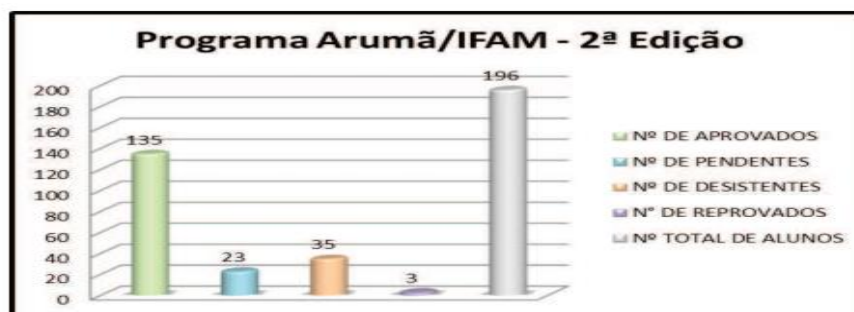
QUADRO 6 – EDIÇÕES DO CURSO ARUMÃ

Edição Arumã	Nº de turmas	Municípios	Nº Inscritos	Nº aprovados
1 edição (12/2012- 04/2013)	12	Coari, Iranduba (Sede, Cacau Pirera, Lago do Limão), Manaus, Presidente Figueiredo e Uruará	371	275*
2ª edição (05/2013-08/2013)	06	Iranduba, Presidente Figueiredo e Itacoatiara	196	134*
3ª edição (08/2013- 01/2014)	07	Iranduba (Sede, Cacau Pirera), Manaus, Presidente Figueiredo e Uruará	213	125*
4ª edição 05/2014 e 01/2015	07	Iranduba (Sede, Cacau Pirera), Manaus, Presidente Figueiredo e Uruará	192	88

Fonte: Autoral, a partir dos documentos institucionais do IFAM, sob código PC4ED, RCO, RAC, RGI

O número de aprovados na três primeiras edições, em artigos publicados a partir de 2015, sofreu alterações para mais. Como em cada edição havia pendências conforme, destaca a figura 11, ou seja, cursistas em processo de reavaliação de trabalhos nas disciplinas e com documentação incompleta, infere-se que a mudança de aprovados se deu em função da resolução de tais pendências.

Figura 11 - Pendências



Fonte: Pacheco; Evangelista, 2015, p.12

Nos Relatórios de Cumprimento de Objeto, documentos RCO (IFAM, 2015a e 2015b), que tratam das edições referidas no quadro 5, o período sublinhado corresponde ao período de 26/12/2012 a 30/12/2014, abrangendo as quatro edições, confirmando o número de turmas e municípios correspondes à oferta do IFAM.

Em outro documento, o Relatório de gestão do exercício de 2014, registra-se que a 4ª edição, prevista para março de 2014, incluindo oferta para municípios da edição anterior e o município de Itacoatiara, conforme projeto do curso apresentado ao MEC/SECADI, só veio a acontecer em maio do referido ano, atendendo os municípios de Iranduba, Manaus, Presidente Figueiredo e Urucará, conforme quadro 7, havendo alteração no calendário quanto ao término:

QUADRO 7 – OFERTA 4ª EDIÇÃO ARUMÃ

PÚBLICO ALVO	PERÍODO	MUNICÍPIO	Nº DE PESSOAS
Professores, Profissionais, Servidores e Gestores da Educação Básica.	24/05 a 13/07/2014	Iranduba – Turma X	24
	24/06 a 13/07/2014	Iranduba – Turma XI	23
	09/08 a 19/10/2014	Presidente Figueiredo – Turma VII	18
	09/08 a 19/10/2014	Presidente Figueiredo – Turma VIII	25
	16/06 a 25/06/2014	Urucará – Turma IV	15
	16/08 a 07/12/2014	Urucará – Turma V	15
	16/08 a 07/12/2014	Urucará – Turma VI	14
<b>TOTAL</b>			<b>134</b>

Fonte: IFAM, Relatório de Gestão do exercício de 2014

Até 2014, houve recursos descentralizados do MEC/SECADI, para oferta do curso. No Relatório de Gestão do exercício de 2015, o IFAM registra que embora o curso Arumã já fizesse parte do Catálogo Nacional de Cursos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), naquele ano, o MEC não descentralizou verbas para a formação.

Costa, Costa e Lemos (2014) relembram que inicialmente uma das condições para a oferta do curso aos professores e demais profissionais da esfera escolar era a existência de uma demanda. Assim, os interessados efetuavam suas inscrições em seus municípios e conforme existisse a demanda as turmas iam sendo formadas. A adesão do município à formação, via cooperação técnica, por conseguinte, possibilitou um número maior do que o previsto inicialmente.

Nesse sentido, embora no ano de 2015 não tivesse vindo recursos do MEC, mesmo assim, seguindo a mesma cooperação técnica e termos, o curso fora realizado fora do estado do Amazonas, naquele mesmo ano, atendendo duas turmas no Pará. Segundo o documento referido,

[...] foram realizadas duas turmas em parceria com a Prefeitura de Oriximiná-Pará (passagens, hospedagem e alimentação dos formadores) e o Núcleo de Atendimento de Pessoas com Necessidades Especiais do IFAM (professores formadores). Foram atendidos 80 alunos [...]. (IFAM, Relatório de Gestão do exercício, 2015, p.127).

Na perspectiva dos executores do curso Arumã, as edições institucionais tiveram um alcance significativo, pois, a meta estabelecida que era matricular cerca de 750 cursistas, chegou a 970, em função também das parcerias referidas. Pacheco e Evangelista (2015, p.11) ressaltam que

O Programa Arumã/IFAM desenvolveu trinta e duas turmas, divididas nas quatro edições do curso, realizando suas aulas aos sábados e domingos, nos municípios de Manaus (Capital), Iranduba (Distritos Sede, Cacaú Pirêra e Lago do Limão), Itacoatiara, Coari, Uruará e Presidente Figueiredo, em parceria com suas prefeituras por meio de suas representações educacionais.

É importante ainda ressaltar em relação às edições financiadas pelo MEC/SECADI, IFAM/prefeituras, que as ofertas aos municípios supracitados (figura 12) se deram via extensão, posto que o Arumã fora proposto pelo NAPNE, que integrava a Pró-Reitoria de Extensão.



Do mesmo modo, deve-se garantir as PNEEs cidadania, direito de acesso a escola, trabalho, promovendo uma vida produtiva e autônoma, oportunizando interações sociais. Esses posicionamentos são, ao todo, movimentos que se devem iniciar dentro de um ambiente escolar e, para que isso aconteça, este deve ser não apenas inclusivo, mas também, benéfico, receptível e acolhedor.

O Arumã tinha isso em vista, o que assinala em sua finalidade, qual seja,

Oferecer na modalidade de Formação Inicial e Continuada, capacitação em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aos professores, gestores, pedagogos e servidores da Educação Básica em práticas e estratégias de adequação ao processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns, para o atendimento a PCDs, **promovendo, dessa forma, uma educação de qualidade, sensibilizadora e inclusiva** (IFAM, 2014, p. 115) (grifo nosso).

Segundo Pacheco e Evangelista (2015, p.10), o Arumã é um “curso de Formação Continuada de Professores, na modalidade de aperfeiçoamento”, voltado especificamente para a educação especial, com vistas a preparar o professor para a realidade urgente daquele tempo histórico. E essa preparação fora pensada a partir de sua estruturação.

Segundo Tinoco Pacheco *et al.* (2014), a estruturação do projeto se ateve a três eixos: científico, comportamental e instrumental, que por sua vez, relacionavam-se às discussões e abordagens teórico-metodológicas direcionadas à inclusão, focando sempre a educação de pessoas com necessidades educacionais do alunado previsto na Política de 2008.

Desse modo, por meio da composição de seus eixos, o curso intencionava levar os cursistas às discussões acerca do encontro pedagógico com as PcD no espaço escolar, pontuando nos encontros formativos as diferenças do público a ser atendido, a importância também da instrumentalização do professor como uma das formas de atender o educando e promover sua ação inclusiva.

Ademais, de acordo com Tinoco Pacheco *et al.* (2014), desde a primeira edição do curso seguiam-se métodos participativos, laboratoriais e também de oficinas. Essas condições se davam para possibilitar aos cursistas, de forma teórica e prática, de adentrarem o contexto da educação especial, olhando e avaliando sua docência, por isso, contou também com as contribuições deles acerca de suas concepções sobre o tema enquanto profissionais.

O curso, com base eixos já referidos, foi organizado em cinco módulos, equivalentes a 180 horas e realizado na modalidade presencial, havendo entre 2012

e 2013 ajustes quanto à oferta de componente curricular. A partir da oferta de 2013, os módulos se apresentaram assim:

Módulo I - Análise Integral da Inclusão (20h); Módulo II – Docência: o encontro pedagógico com a pessoa com deficiência (20h); Módulo III – Braille e Soroban; Orientação e Mobilidade (40h); Módulo IV – Tecnologia Assistiva e Materiais didáticos adaptados (40h); Módulo V – Língua Brasileira de Sinais LIBRAS (60h) (COSTA et al, 2014, s. p.)

Pacheco e Evangelista (2015, p.11) ressaltaram que uma das atribuições do curso era apresentar ao professor recursos pedagógicos. Ou seja, por considerar necessário investir e dar ao professor conhecimentos que o colocassem como agente do processo de inclusão, o Arumã buscou “[...] o aperfeiçoamento de técnicas e instrumentos de ensino e, por isso, ofereceu aos seus cursistas qualificação em Tecnologia Assistiva, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Braille, Soroban, Orientação e Mobilidade”.

Para a estruturação da equipe, considerando os conhecimentos imbricados, o curso contou com a participação de profissionais das mais diversas áreas, formadores com ou sem deficiência, em todas as suas edições. Um outro ponto a ser destacado, segundo Tinoco Pacheco *et al.* (2014), é que todos os colaboradores já exerciam há algum tempo atividades de ensino e/ou pesquisas no campo da educação especial e também na educação inclusiva.

A presença de formadores com deficiência, para além de um significado simbólico sobre o curso, sobre o tema, indicava que aqueles profissionais romperam barreiras das mais diversas, inclusive a do ensino, da formação. Podemos dizer que a sua presença acentuava a competência, questionando, assim, os discursos sobre a deficiência que os relacionava à incapacidade. Essa presença era uma quebra de paradigmas naquele contexto.

O fato de estar também atuando na área, como um critério para ser formador no curso em momento em que a entrada de alunos com deficiência na escola começava a se concretizar fora fundamental para a credibilidade do Arumã. Mais que isso, a experiência dos professores na educação especial viria a agregar maior valor às práticas pedagógicas junto aos cursistas.

Para conduzir os moldes avaliativos no Arumã, os critérios já utilizados pelo IFAM foram adotados junto ao curso, os quais tratam das normas e procedimentos pedagógicos. Ainda de acordo com Tinoco Pacheco *et al.* (2014, p.5), “[...] Os instrumentos de avaliação utilizados foram vários, entre eles: exercícios, testes,

experimentos, estudos de caso, questionários, relatos de histórias, pesquisas, entre outros”.

Para que houvesse a aprovação do cursista era necessário seguir os critérios estabelecidos, como por exemplo, ter frequência mínima de 75% e ter aproveitamento igual ou superior a 6,0 pontos, em uma escala de 0 a 10. O aproveitamento em todas as edições fora bastante significativo, fortalecendo a ação contínua do IFAM no campo da formação de professores, “[...] tendo em vista a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (IFAM, 2014, p.115).

Considerando ainda a região em que foi ofertado o curso, espaço marcado por distâncias geográficas e pela falta de serviços de comunicação efetivos, entende-se a relevância do alcance do Arumã no contexto amazônico, que já em sua primeira edição, abriu matrículas com vagas para 300 profissionais da educação básica, atendendo tanto a capital amazonense quanto como também o interior do estado do Amazonas.

Por compreender-se como uma instituição inclusiva, o IFAM apresentou o desenvolvimento de vários projetos na área da inclusão e seus resultados por meio de seu sítio eletrônico. Na lista das ações que foram realizadas em prol do processo inclusivo, destaca-se o valor do referido curso de formação. A publicação se deu em referência à data de 21 de setembro, o dia nacional de luta da pessoa com deficiência.

Para esse contexto de comemoração, foram listados os projetos que mais contribuíram significativamente para o processo inclusivo no âmbito do instituto, dentre eles, o Projeto Arumã. Segundo Fonseca (2018), as ações do Arumã vieram preencher uma lacuna no processo inclusivo que era a falta de profissionais capacitados para atender ao público da educação especial dentro do instituto, mas também fora dele, dada as outras esferas educacionais.

Essa lacuna também fora observado no contexto de um projeto anterior do IFAM, no campus Manaus Centro, também voltado para a inclusão. O mesmo apontava em seus relatórios essa necessidade de formação e de profissionais na educação especial, não somente no âmbito institucional, mas no contexto das escolas públicas do Amazonas, a começar pela cidade de Manaus.

Em função do número de concluintes que o curso alcançou, pode-se dizer que o Arumã contribuiu de forma significativa para a inclusão do público PcD por meio da formação de professores.



### 3.2 O Arumã sob o olhar dos professores-formadores e professores- cursistas

Nessa subseção trataremos de sublinhar a visão dos envolvidos no processo formativo no Arumã na perspectiva dos Professores-Formadores e dos Professor-Cursistas. No caso dos formadores, essa visão será fornecida pelo relatório de atividades realizadas (RAR) sobre o período que compreende a oferta de 2012-2013. E no que se refere aos professores-cursistas tomaremos dois instrumentos referentes às turmas de Presidente Figueiredo-AM e Oriximinã-PA ,na oferta de 2015, quais sejam as Fichas de “Melhoramento Contínuo da Qualidade” – MCQ e a Ficha “Avaliação do Módulo”.

#### 3.2.1 Dos professores-formadores

No período de 2012-2013, o curso Arumã foi ofertado nos municípios de Iranduba (Sede, Cacaú Pirêra), Itacoatiara, Coari, Presidente Figueiredo e Manaus. Essa oferta incluiu as primeiras turmas de formação em educação especial realizada pelo IFAM. Essa experiência fora registrada pelos professores-formadores por meio do RAR, relatório de atividades (figura 13) realizadas no período que compreende a oferta de 2012-2013.

Figura 13 – Cabeçalho da ficha RAR

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA AMAZONAS	Ministério da Educação – MEC Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Projeto Arumã	Mês e ano de referência  <b>04/ 2013</b>	
	<b>RELATÓRIO DE ATIVIDADES REALIZADAS</b>		
Prezado Formador, este documento é seu relatório das atividades desenvolvidas a cada módulo. Entregar este formulário devidamente preenchido, assinado à Coordenação Executiva deste projeto, impreterivelmente até o sétimo dia de após o fim do módulo.			

Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

O relatório de atividades realizadas pelos formadores trata-se de uma ferramenta que verifica as implicações e retornos positivos que o curso obteve por meio da perspectiva do formador, que era o responsável pela disciplina/módulo constante nos eixos ou bases pedagógicas do Arumã, conforme quadro 8, a seguir:

QUADRO 8 – EIXOS PEDAGÓGICOS E MÓDULOS

Eixos do Curso	Módulo/Disciplinas por Eixo
<b>Científico</b>	Módulo I - Análise Integral da Inclusão
<b>Comportamental</b>	Módulo II – Docência: o encontro pedagógico com a pessoa com deficiência
<b>Instrumental</b>	Módulo III – Braille e Soroban; Orientação e Mobilidade; Módulo IV – Tecnologia Assistiva e Materiais didáticos adaptados Módulo V – Língua Brasileira de Sinais/ LIBRAS

Fonte: Autoral, a partir do Banco de Dados-Arumã/IFAM

Os relatório de atividades realizadas (RAR) configuram-se, portanto, como registros. E, mesmo com funções distintas, trazem especificidades sobre os contextos nos quais o curso ocorrera, desempenhando uma função importante para o IFAM e para as Secretarias de educação quando da oferta do curso em municípios com parceria com o polo principal.

Os RAR traziam um feedback acerca das contribuições do curso, pontos positivos e pontos a serem melhorados. Conforme destacamos antes, para avaliar o documento analisado sobre a oferta e suas contribuições principalmente no que tange aos aspectos da formação profissional, foram selecionados aqueles relativos ao período 2012-2013.

Dada a importância de nos debruçarmos acerca dos aspectos formativos, o documento RAR, ao ressaltar as atividades desenvolvidas em cada módulo, na perspectiva do formador, nos fornece informações importantes quanto às necessidades e anseios dos cursistas apresentados na sala de aula no que refere à educação especial.

No módulo I, “Análise integral da Inclusão”, ofertado em Itacoatiara, para dialogar com os cursistas sobre o tema, o formador indagou sobre suas expectativas referentes ao módulo, os quais apresentaram diversas possibilidades: da aprendizagem de novas tecnologias a materiais didáticos adaptados. A disciplina, segundo o formador, explanou junto aos participantes um cenário da inclusão escolar, indicando o público-alvo, nomenclaturas utilizadas, e a legislação vigente.

Apresentados às normativas da inclusão escolar, e diante da dinâmica “O que está na lei funciona na escola?”, **“os cursistas se sentiram à vontade para relatarem o que estava faltando nas escolas em que trabalham para que as leis vigentes se efetivem de fato”** (Formadora, módulo I, Itacoatiara, 2013). Salientaram

diversos desafios, dentre eles, a de sala de aula. Segundo eles, frequentemente precisam ajustar suas práticas pedagógicas para superar os desafios postos diariamente.

Um dos pontos importantes na formação de professores diz respeito à possibilidade da escuta das experiências daqueles que estão em sala de aula, do conhecimento construído na prática bem como conhecer seus diversos desafios. **Nóvoa e Figueiredo (1995)** afirmam que uma formação de professores que considera o contexto do docente possibilita a este relacionar teoria e prática, realidade e experiência, dentre outros. Nesse sentido, formações que possibilitam essa escuta oportunizam aos professores-cursistas, diante do que se apresenta teoricamente, um repensar sobre sua realidade, suas práticas e concepções.

Sendo os momentos formativos ciclos contínuos de aprimoramento, a percepção de seus participantes contribui para o desenvolvimento de novas ações que vão ao encontro do contexto educacional de determinada realidade do ensino. Dessa forma, é pertinente dizer que a inclusão é um dos desafios dessa realidade, sendo necessário levar o professor a se perceber nesse processo.

No módulo referente ao “Encontro com a PCD”, a formadora questiona os cursistas: **“Perguntei a eles o que é ser educador na opinião deles”**. Compreendemos que indagações como estas podem auxiliar o docente a se ver nesse processo, de modo a identificarem situações, práticas pedagógicas, nas quais precisem trabalhar no decorrer de suas aulas com vistas a melhorá-las.

Nesse ponto, no que se refere ao contexto de ensino-aprendizagem, a formadora assinala que **“o professor deve preparar-se para a diversidade de formas de aprendizagem em classe, incluindo-se aí a inclusão da pessoa com deficiência”**, desafio dos próximos anos para o qual **“os professores precisaram estar preparados”** (Formador, módulo II, Iranduba-Sede, 2013).

Pontuamos que as considerações dos formadores nos relatórios nos fornecem dados não somente acerca dos conteúdos trabalhados e sua percepção sobre o aprendizado dos cursistas, mas também explanam pontos que demandam outras ações, que não dependem somente do coletivo de professores.

Ao enumerar **“[...] os principais desafios dos educadores diante da inclusão: sensibilização, compreender a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a importância dos momentos de formação e aquisição de novos conhecimentos”** (Formador, módulo II, Iranduba-Sede, 2013),

a formadora registra que os professores-cursistas, ao serem indagados sobre seu papel, denotam a compreensão da importância de sua atuação na superação de desafios nesse contexto.

Também concordamos que o professor tem um papel essencial na construção de conhecimento e na adoção de mudanças atitudinais, contudo, essa transformação e esse dever não devem partir apenas dele, uma vez que a inclusão é ação prevista na política de educação especial de 2008, sendo também de responsabilidade do Estado.

Nesse sentido, a formadora ressalva que os cursistas **“disseram que o professor não vai fazer isso sozinho, precisa do apoio da família, da sociedade e dos governantes, para que haja recursos materiais e humanos suficientes ao atendimento com qualidade do aluno com deficiência. Relataram que gostariam de ver as leis sendo cumpridas, e não apenas no papel.”** (Formador, módulo II, Iranduba-Sede, 2013).

Lemos e Matos (2018) citando Ball e Mainardes (2011), Pimenta e Ghedin (2002) explicam que:

[...] a implementação das políticas públicas educacionais são imprescindíveis à sensibilização e à qualificação de todos os sujeitos envolvidos [...] Nesse aspecto, observamos que as mudanças são possíveis quando todos os setores da sociedade se organizam propiciando ações afirmativas para as problemáticas vigentes.

Assim, a fala das autoras corrobora o discurso dos cursistas quanto à necessidade do processo de inclusão ser entendido como uma ação de todos, inclusive do estado brasileiro. Porquanto, cursos de formação neste campo, com estas especificidades, oportunizam aos professores-cursistas além de um repensar sua realidade, práticas e concepções, também uma compreensão destas em uma perspectiva maior.

Diante das discussões e do trabalho realizado na disciplina, o formador registrou: **“analisou que a aula foi altamente produtiva, pois os alunos corresponderam com o esperado, sendo participativos e contribuíram com observações, comentários e questionamentos pertinentes”** (Formador, módulo II, Iranduba-Sede, 2013). Dada a observação, no que diz respeito às abordagens metodológicas e/ou pedagógicas, estas devem conter uma avaliação por parte do formador com intuito de promover melhoras ao encontro pedagógico e formativo.

Trazemos aqui a experiência do Arumã, em outro módulo, agora concernente ao “Sistema Braille, Sorobã, Orientação e Mobilidade”, no qual o formador, antes de apresentar um documentário sobre o tema da deficiência visual, começou a aula tratando de sua realidade como pessoa com deficiência e trabalhador da educação: **“Farei breve relato de nossa experiência de vida e de nossa trajetória na Educação Especial”** (Formador, módulo III, Coari, 2012),

No contexto de uma sala de aula, falas como essas dizem respeito não somente à trajetória formativa/pessoal do formador, mas também funcionam tanto para despertar o interesse dos cursistas, quanto para dar um significado a experiência deles com o curso. Advinda de um formador que tenha experiência na educação especial ou que seja de um profissional com deficiência, que já esteve na condição de um aluno, essa fala se reveste de maior importância para a formação ofertada.

O fato de o Arumã ter entre formadores pessoas com deficiência agregou a essa formação, ao trajeto dos cursistas, um outro olhar acerca da educação especial de modo mais ampliado. Dito de outro modo, a partir da participação destes enquanto formadores, possibilitou-se uma experiência única sobre os desafios vivenciados no campo educacional, uma proximidade com a vivência, contribuindo assim para a desconstrução de estereótipos, sem acenar para o capacitismo.

Nesse sentido, o formador propiciou por meio de práticas uma imersão em sua realidade: **“finalizamos a formação realizando os exercícios [...], vendando os alunos e fazendo com que eles caminhassem pelas dependências do instituto, usando bengala ou sendo guiados, para vivenciar a realidade da pessoa com deficiência visual”** (Formador, módulo III, Coari, 2012).

Do período de 2013, temos ainda o relatório referente ao módulo IV, realizado no município de Presidente Figueiredo, intitulado “Tecnologia Assistiva e construção de matérias adaptados”. O formador relata que a turma foi composta por professores, **“todos muito interessados na aprendizagem sobre Tecnologia Assistiva (TA) e nas contribuições para a prática pedagógica com os alunos com deficiência”** (Formadora, Módulo IV, Presidente Figueiredo, 2013).

O módulo iniciou-se com a leitura da ementa e dos conteúdos a serem trabalhados, bem como os critérios para avaliação. Porquanto, com a explanação acerca da área a ser trabalhada, o formador descreve que **“os cursistas participaram relatando sobre os avanços tecnológicos percebidos no cotidiano e como eles**

**contribuem para facilitar a vida de todos”** (Formadora, Módulo IV, Presidente Figueiredo, 2013).

Nesse viés, as falas dos professores-cursistas sobre a melhoria da qualidade de vida por meio das Tecnologias Assistivas (TA) deu-se como ponto de partida para o início de conteúdo que se alinham às demais categorias, dentro da perspectiva da pessoa com deficiência. Em sequência, foi explanada acerca do desenvolvimento e confecção de materiais adaptados e seus objetivos enquanto materiais pedagógicos.

Um dos critérios de avaliação da disciplina dizia respeito à confecção de materiais adaptados voltados para realidade da sala de aula dos cursistas. Motivados, **“os cursistas mostraram grande interesse pela construção de cada material, pois queriam construir cada um deles, além de mostrarem criatividade para elaborar jogos novos a partir do material exposto”**. (Formadora, Módulo IV, Presidente Figueiredo, 2013).

Pontuamos que as soluções que são implementadas por meio da elaboração de material adaptado auxiliam na promoção da autonomia e independência das pessoas com deficiência. As proposições permitem que atividades do cotidiano se tornem possíveis de maneira mais fluída e eficaz. Com intuito de construir uma sociedade mais inclusiva e diversificada, a construção de materiais adaptados são instrumentos de equidade, devendo oportunizar um pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Nessa perspectiva, os professores-cursistas elaboraram seus materiais. No entanto, **“durante a noite, algumas salas foram invadidas e alguns jogos e materiais para confecção foram danificados ou extraviados”** (Formadora, Módulo IV, Presidente Figueiredo, 2013). Diante do ocorrido, a formadora solicitou um número menor de materiais a ser apresentado, no entanto, a turma se propôs em realizar novas construções em mesmo número: **“a turma desejava construir novamente os materiais, afirmando que queriam aproveitar ao máximo a oportunidade de aprendizado concedida pelo Projeto Arumã”** (Formadora, Módulo IV, Presidente Figueiredo, 2013).

Em outro trecho, a formadora ressalva que **“Foi muito bom ver o envolvimento, a dedicação e a vontade de aprender da turma, que com muita paciência, criatividade, talento e solidariedade, construíram materiais muito ricos e que garantirão aulas mais produtivas, favorecendo a aprendizagem de**

**todos, principalmente da pessoa com deficiência**” (Formadora, Módulo IV, Presidente Figueiredo, 2013).

Como resultado, a formadora acrescenta que após a exposição dos trabalhos fora **“possível perceber que houve grande evolução no aprendizado da turma, principalmente no uso das terminologias corretas, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, eliminando os termos "portador", "deficiente" e outros percebidos no início do módulo, ampliando a compreensão e o olhar para o outro como uma pessoa, um sujeito de direitos**” (Formadora, Módulo IV, Presidente Figueiredo, 2013).

O interesse em aprender e participar da formação também foi pontuado em aulas do Módulo V, referente à Libras. Por ser uma língua na modalidade visoespacial, o ensino da Libras, incluiu de acordo com os formadores, surdos e ouvintes, diferentes estratégias: **“Treinamento e orientação sobre os sinais de aula, diálogos, apresentações em grupos e dramatizações [...]”** (Formador, Módulo V, Presidente Figueiredo, 2013). Um outro formador registra que: **“Nas atividades foram trabalhados significados das palavras de sinais em libras e como estímulo o teatro com formações de grupo”** (Formadora, módulo V, Manaus, 2013).

Um dos formadores assinalou a dificuldade dos cursistas no aprendizado da Libras, quanto à sinalização, expressão corporal e sinais nas frases. No entanto, as experiências de ensino e estratégias visuais empregados permitiram aos cursistas um domínio do que foi apresentado.

Um outro formador confirma esse interesse em aprender, por meio do registro da participação ativa dos professores-cursistas: **“percebi que os alunos tem bastante interesse com relação em aprender a Língua de Sinais. E isso é mostrado nas pergunta, nos interesse referente à língua, nas realizações das atividades periódicas feitas por mim”** (Formadora, módulo V- Iranduba-Sede, 2013). Com base nas informações prestadas pelo formador, os cursistas denotam interesse mediante a curiosidade pela língua, o que acarreta as indagações.

Aqui abrimos um parênteses, a partir de outro trecho do mesmo documento, para falar da logística, tema recorrente em outros relatórios. Neste, descreve-se a logística de viagem do formador ao local em que seria ministrado o curso e, também, a preocupação por parte dos cursistas em sair mais cedo devido ao avançar das horas. Em Itacoatiara, um outro formador também ressaltou problemas de logísticas

para a chegada à cidade, os quais foram superados a tempo de iniciar o módulo. O mesmo registrou-se em Presidente Figueiredo.

Estas informações embora não tratem diretamente do aspecto formativo, ou não pareçam relevantes, impactam diretamente a formação, sobretudo quando consideramos o custo e o contexto amazônico. Um dos formadores, diante desta questão complexa, que é formar no cenário amazônico, trouxe para a disciplina essa discussão: “Refletimos sobre os principais desafios de educar na diversidade amazônica[...]” (Formadora, Módulo II Turma de Itacoatiara).

Segundo Andrade e Batista (2018, p.133), a oferta de formação continuada em educação especial tem sido um desafio grande para o interior do Amazonas, pois além do regime das águas, a oferta de curso, que se dá geralmente na sede de municípios, acontecendo nos fins de semana para não prejudicar o calendário escolar, implica além desse planejamento de trabalho e estudo, cuidar de passagens, alimentação, hospedagem, dentre outros.

Nesse sentido, os programas de formação de professores, no qual se inclui o Arumã, enquanto parte de uma política educacional, enfrentam desafios importantes que não se restringem à sala de aula, por isso,

[...] Pensar em políticas públicas para a formação docente requer considerar as mais diversas características que envolvem todas as regiões do Brasil, levando em conta a cultura, a língua, os costumes, os instrumentos disponíveis, as condições climáticas, os povos originários, a comunidade ribeirinha etc. Ainda destacamos que a região norte, e mais específico a região amazônica, deve ter assegurada sua representação em tais políticas [...] (De Oliveira, Márcio et al., 2022, p.81).

Fechando-se o parêntese sobre o cenário da Amazônia, os relatórios evidenciam desafios quanto à formação em educação especial que não se encerram na sala de aula. Os diversos desafios compartilhados pelas vivências do formador nos permitiram uma compreensão das questões sociais e políticas relacionadas à oferta nos municípios. E é justamente nesse contexto que se reveste de importância capacitar os professores-cursistas nessa área, para que naquele local, marcado por questões de excludência, naquela escola longínqua, que vive no regime das águas, da várzea, eles possam ser agentes de mudanças.

Na leitura dos relatórios, ficou evidente o compromisso do formador com o processo formativo dos cursistas, e de modo igual, o compromisso do cursista em fazer o curso Arumã. Nos trechos destacados, com representação de todos os módulos dos cursos, ocorridos nos diferentes municípios, devemos ressaltar que o

Arumã, no moldes em que foi proposto e executado, via eixos, módulos, incluindo, por exemplo Tecnologia Assistiva, representa uma ação de vanguarda para o processo inclusivo na área da formação especial.

Os relatórios apontam para o desenvolvimento profissional dos participantes. Os documentos nos conduzem a conteúdos que julgamos relevantes dentro do processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, o registro feito ali permite o aprimoramento tanto do formador quando do programa que realizou a ação, garantindo assim a qualidade da formação ofertada.

### 3.2.2 Dos professores-Cursistas

No que se refere aos professores-cursistas, trabalhamos com dois instrumentos, a Ficha “Melhoramento Contínuo da Qualidade” – MCQ e a Ficha “Avaliação do Módulo”.

A ficha avaliativa de curso, intitulada “Melhoramento Contínuo da Qualidade – MCQ” (figura 14) é a ferramenta de acompanhamento pedagógico. O processo avaliativo buscava identificar a compreensão dos cursistas sobre o que fora trazido nas aulas e assim realizar intervenções necessárias para o aprimoramento do curso.

Figura 14 – Ficha MCQ Completa

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS PRO-REITORIA DE EXTENSÃO COORDENAÇÃO SISTÊMICA DE NÁPIS CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA <b>AVALIAÇÃO DE CURSO</b>					
CURSO: CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA					
PROFESSOR (A):		TURMA:			
DISCIPLINA:		DATA:			
O Acompanhamento Pedagógico realizado pela Coordenação do Programa Arumã/IFAM, tem objetivo de identificar as dimensões do processo de absorção dos cursistas com finalidade que sejam realizadas as intervenções necessárias para o aperfeiçoamento do curso. Assim sendo, a sua sinceridade é de fundamental importância para o Melhoramento Contínuo da Qualidade - MCQ.					
<b>LEGENDA: O= Ótimo/ B= Bom/ R= Regular/ I= Insuficiente</b>					
DIMENSÃO	ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO			
		O	B	R	I
Metodologia usada no curso	As dinâmicas aplicadas através das atividades mostram coerência, clareza metodológica dos temas estudados e otimização do tempo.				
As avaliações são	Feitas com frequência, com clareza e os Instrumentos utilizados ( <i>trabalhos em grupo, relatórios, portfólios, etc.</i> ) são suficientes.				
Recursos Didáticos	Material utilizado ( <i>textos, apostila, etc.</i> ), disponibilização de fontes de pesquisas ( <i>textos, livros, bibliotecas, internet</i> ), otimização dos recursos áudios-visuais ( <i>som, DVD, micro, data show</i> ) foram suficientes.				
Qual o seu Desempenho em:	Pontualidade, assiduidade, participação efetiva nas atividades desenvolvidas, participação nos trabalhos em equipe, leitura do material solicitado pelo formador, aplicabilidade da disciplina para seu crescimento pessoal.				
Local onde aconteceu o curso...	Ambiente de aprendizagem ( <i>sala de aula, laboratórios de informática</i> ), comunicação entre coordenação e os alunos, limpeza e higiene do ambiente de aprendizagem é...				
<b>OUTRAS OBSERVAÇÕES, SUGESTÕES E CRÍTICAS</b>					

A ficha MCQ cujo preenchimento se dava ao final de cada módulo, dividia-se em duas partes: a primeira era formada por uma tabela contendo dimensões a serem avaliadas, seguidas de rubricas e conceito a serem assinalados; e a segunda trazia uma aba, intitulada “Outras observações, sugestões e críticas”, indicando ao cursista a possibilidade do registro de um comentário.

Dividida em duas partes, uma objetiva, formada por uma tabela contendo dimensões a serem avaliadas, seguidas de rubricas e conceito a serem assinalados, a ficha cujo preenchimento se dava ao final de cada módulo, apresentava também uma aba, intitulada “Outras observações, sugestões e críticas” indicando ao cursista a possibilidade do registro de um comentário.

Tanto o preenchimento da ficha nas partes objetivas, quando do comentário não eram obrigatórias ao cursista, ficando a critério do professor-cursista responder e/ou preencher a aba destinado a sua escrita.

Nesse contexto, considerando-se os aspectos avaliativos sobre o curso, teceremos uma amostra, destacando a dimensão “Metodologia usada no curso”. E para a compreensão do comprometimento do cursista com a sua formação, selecionamos a dimensão “Qual o seu desempenho em”. Esta última também relaciona-se a uma autoavaliação. Em seguida, destacaremos os comentários pertinentes ao tema que interessam a esta pesquisa.

Esclarecidos os procedimentos, iniciamos a amostra com as fichas MCQ referentes a Presidente Figueiredo, que na oferta de 2015, contou com duas turmas. Ao nos debruçarmos na coleta de informações citadas acima, tomamos um total de 64 fichas.

No primeiro momento, verificamos a parte que é relacionada à “metodologia usada no curso”, cuja rubrica está relacionada aos seguintes aspectos avaliativos envolvendo “as dinâmicas aplicadas através das atividades mostram coerência, clareza metodológica dos temas estudados e otimização do tempo”.

Dentre os aspectos supracitados, foram atribuídos os seguintes conceitos “Ótimo”, “Bom”, “Regular” e “Insuficiente”. Ao todo, das fichas em que coletamos os dados, 49 delas apresentavam o conceito “ótimo” e 15 apresentavam o conceito “bom” e, os demais conceitos não foram marcados, conforme indicado no quadro 9.

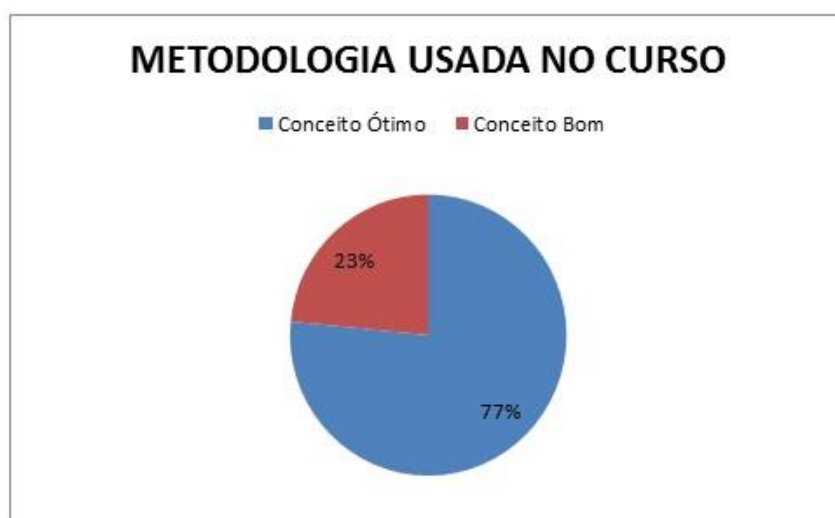
QUADRO 9. METODOLOGIA USADA NO CURSO (TURMA PF/AM)

METODOLOGIA USADA NO CURSO			
CONCEITO			
ÓTIMO	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
49	15	0	0

Fonte: Autoral

Dada às informações coletadas, foram pontuadas suas porcentagens acerca de seus conceitos. Em tais avaliações podemos identificar pontos fortes e suas áreas, permitindo possíveis melhorias e/ou adaptações quanto ao que fora apontado de acordo com seus contextos. Assim, o gráfico abaixo demonstra o nível de satisfação quanto ao conceito ora evidenciado.

Gráfico 1. Conceito acerca da metodologia (Turma PF/AM)



Fonte: Autoral

No que tange comprometimento do cursista com a sua formação, o item a ser avaliado é a dimensão “Qual o seu desempenho em”, que refere-se à “pontualidade, assiduidade, participação efetiva nas atividades desenvolvidas, participação nos trabalhos em equipe, leitura do material solicitado pelo formador, aplicabilidade da disciplina para seu crescimento pessoal”.

Dando continuidade, no que tange à dimensão “Qual o seu desempenho em”, que também é avaliada pelos conceitos anteriores, apenas os conceitos ótimo e bom obtiveram marcações, conforme quadro 10.

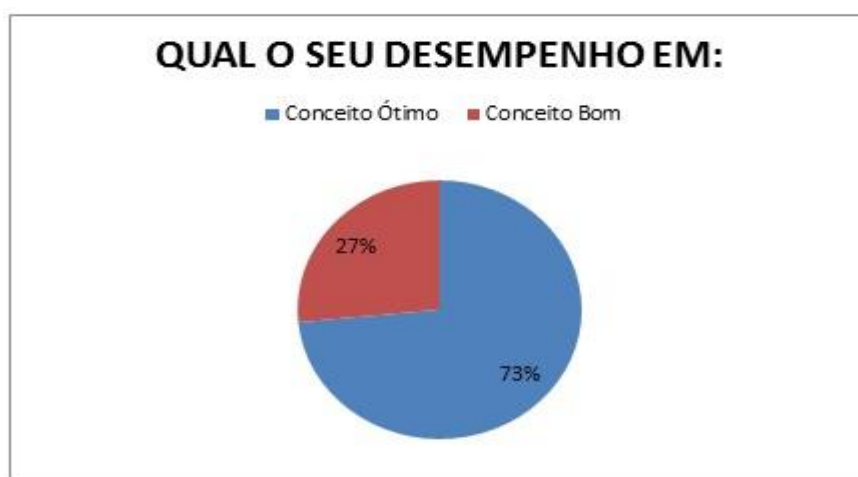
QUADRO 10. DESEMPENHO DO CURSISTA (TURMA PF/AM)

QUAL SEU DESEMPENHO EM:			
CONCEITO			
ÓTIMO	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
47	17	0	0

Fonte: Autoral

Nessa outra dimensão, notamos que também não houve qualquer marcação nos conceitos de regular ou insuficiente, os feedbacks coletados nos permitem compreender que a experiência do cursista com a sua formação, contemplada nesse item autoavaliativo é positiva. Diante disso, o gráfico apresentado abaixo demonstra o nível de satisfação quanto aos conceitos que foram marcados.

Gráfico 2. Conceito acerca do desempenho (Turma PF/AM)



Fonte: Autoral

Na aba referente aos comentários, intitulado "outras observações, sugestões e críticas", os cursistas podem acrescentar as considerações que acham pertinentes ao curso. Para este item, contabilizamos cerca de 06 comentários que referem-se ao ambiente e/ou ao docente, como demonstrado na figura 15 e 16.

Figura 15- Comentários dos cursistas sobre o docente

<b>OUTRAS OBSERVAÇÕES, SUGESTÕES E CRÍTICAS</b>
<p>Duro Paratizola pela sua humildade, dedicação e comprometimento. Se todos os professores tivessem a capacidade de entender as dificuldades dos alunos tudo seria diferente.</p> <p>Sugestão: Ele poderia ser professor de outro módulo?</p>

Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

Figura 16 - Comentários dos cursistas sobre o ambiente

<b>OUTRAS OBSERVAÇÕES, SUGESTÕES E CRÍTICAS</b>
<p>- Somente o ambiente (local) melhor!</p>

Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

Os demais comentários observados foram identificados em sua maioria como elogios quanto ao docente do módulo. No entanto, foi observado dois comentários dentro do quantitativo citado que diferenciam, um no qual relata a cerca do local, apresentado acima e, outro que diz respeito à inflexibilidade do docente quando à falta no curso.

Porquanto, ao que apresenta a ficha MCQ foram evidenciadas as experiências educacionais dos cursistas, a eficácia dos métodos de ensino e a interação com os docentes do curso. Tais observações demonstram que tanto as necessidades quanto as expectativas dos professores-cursistas de Presidente Figueiredo, no que se referem-se à promoção de sua aprendizagem, foram atendidas pelo curso.

No que refere ao município de Oriximinã, no estado do Pará, a oferta do Arumã contemplou duas turmas. Tal como ocorrera no município amazonense referido, os professores-cursistas avaliaram o Arumã por meio das fichas avaliativas intituladas “Melhoramento Contínuo da Qualidade – MCQ”.

De modo igual, coletamos informações e registros acerca das implicações e perspectivas dos cursistas advindas das dimensões “Metodologia usada no curso” e “Qual o seu desempenho em”. No entanto, nessa oferta nos debruçamos sobre um total de 156 fichas.

Utilizando os conceitos “Ótimo”, “Bom”, “Regular” e “Insuficiente”, a dimensão que trata da metodologia teve uma avaliação significativa, na qual o conceito insuficiente não foi assinalado. Na amostragem, observamos que o conceito ótimo se destaca dentro das marcações, conforme indicado em quadro 11.

QUADRO 11. METODOLOGIA USADA NO CURSO (TURMA ORIXIMINÃ/PA)

<b>METODOLOGIA USADA NO CURSO</b>			
<b>CONCEITO</b>			
<b>ÓTIMO</b>	<b>BOM</b>	<b>REGULAR</b>	<b>INSUFICIENTE</b>
123	31	2	0

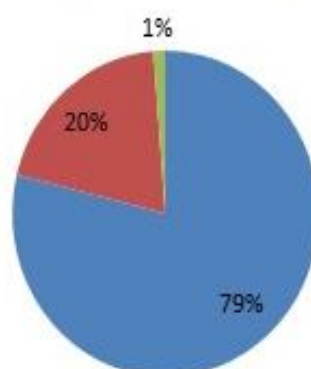
Fonte: Autoral

Para evidenciarmos as informações coletadas quanto à dimensão acerca da metodologia em face do seus conceitos, pontuamos sua porcentagem para exemplificação acerca dos destaques ora apresentados. Assim, o conceito “ótimo” abarca 79% das respostas, como indica-se no gráfico 3.

Gráfico 3. Conceito acerca da metodologia (Turma Oriximinã/PA)

### **METODOLOGIA USADO NO CURSO**

■ Conceito Ótimo ■ Conceito Bom ■ Conceito Regular



Fonte: Autoral

Respectivamente, o conceito referente ao item “bom” recebeu um total de 20% e o menor índice que representa o conceito “regular” recebeu 1% como apresentado no gráfico acima. No entanto, esta porcentagem de regular não foi explicitada pelo cursista na aba de comentários.

Já a dimensão “Qual o seu desempenho em” que é avaliada pelos mesmos conceitos ora apresentados, contabilizou apenas “ótimo”, “bom” e “regular”. O quantitativo dessa dimensão foi evidenciado da seguinte forma, conforme demonstrado no quadro 12.

QUADRO 12- DESEMPENHO DO CURSISTA (TURMA ORIXIMINÃ/PA)

QUAL SEU DESEMPENHO EM:			
CONCEITO			
ÓTIMO	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
121	33	2	0

Fonte: Autoral

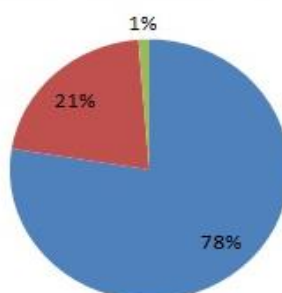
Ao considerarmos essa dimensão como uma autoavaliativa e, dado que no contexto educacional essa ferramenta é essencial para a verificação do processo de aprendizagem, é possível inferir que, por meio do autoconhecimento do cursista indicado na ficha, visibilizamos seu progresso em relação ao seu compromisso com sua formação.

Nesse sentido, a ficha nos auxilia a perceber as respostas do cursista em relação a sua autoavaliação de forma mais específica. Seus conceitos, no conjunto, fornecem-nos uma visão na perspectiva do cursista sobre sua jornada de aprendizado. Assim, evidenciamos no gráfico 4 como se deu esse processo.

Gráfico 4. Conceito acerca do desempenho (Turma Oriximinã/PA)

#### QUAL O SEU DESEMPENHO EM:

■ Conceito Ótimo ■ Conceito Bom ■ Conceito Regular



Fonte: Autoral

A autoavaliação do cursista relacionado ao seu desempenho por meio das fichas permite que eles sejam críticos consigo mesmos, de modo construtivo. No gráfico 4, em seu conceito ótimo, entendemos que em a maioria dos cursistas

apresenta um desempenho satisfatório. No que diz respeito ao conceito bom, infere-se os professores-cursistas compreendem que necessitam melhorar seu desempenho em proposições futuras.

Para o segundo cenário, tomamos os comentários descritos na aba “outras observações, sugestões e críticas”, onde os cursistas podem acrescentar as considerações que acham pertinentes ao curso, assim como a parte objetiva da ficha, a dissertativa também não é obrigatória. Com isso, contabilizamos cerca de cento e cinquenta e seis (156) fichas, nas quais 43% delas estavam com comentários.

Estes são referentes as observações, sugestões ou críticas, um total de 67 fichas preenchidas. Nesse ponto, destacamos alguns desses comentários para apresentar um pouco da perspectiva dos cursistas após a conclusão de sua formação.

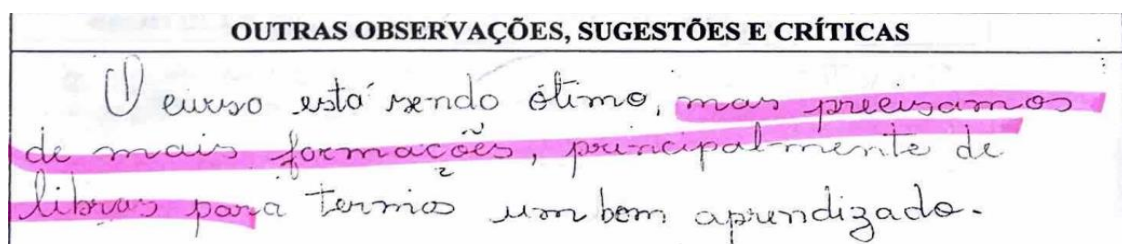
QUADRO 13- FICHAS COM COMENTÁRIOS

Total de fichas	Fichas com comentário
156	67

Fonte: Autoral

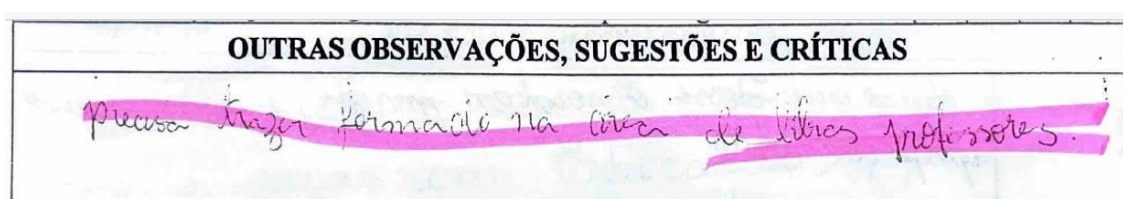
Dentre as observações dos cursistas acerca do curso, destacamos a necessidade de formações voltadas para área de Libras pontuadas por eles, das quais apresentamos duas que versam sobre o conteúdo.

Figura 17 – Formação em Libras (1)



Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

Figura 18 – Formação em Libras (2)



Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

As fichas MCQ eram disponibilizadas sempre ao final de cada módulo, por isso, mesmo não sendo propriamente o módulo referente a Libras, os cursistas já ressaltavam a importância dessa formação. Selecionamos ainda, observações que destacam acerca da necessidade de uma formação mais específica como uma especialização ou uma formação *Stricto Sensu* dentro do campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, conforme indicam as figura 19 e 20.

Figura 19- Especialização em Educação Especial

<b>OUTRAS OBSERVAÇÕES, SUGESTÕES E CRÍTICAS</b>
<i>Ofertar p/ os cursistas um curso de especialização em Educação Especial.</i>

Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

Figura 20- Mestrado em Educação Especial

<b>OUTRAS OBSERVAÇÕES, SUGESTÕES E CRÍTICAS</b>
<i>Sugestão: Que esse curso seja o início de uma longa caminhada, e após o término desse curso possa vir a especialização e após o mestrado e futuramente o doutorado. Pois o curso é muito ótimo e agradecemos pela oportunidade.</i>

Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

Ao todo, contabilizamos cerca de 25 fichas MCQ com comentários acerca da necessidade de mais capacitações, formações, especializações ou mestrado e doutorado que contemplasse o campo da educação especial. As fichas podem variar no que diz respeito ao conteúdo, no entanto, essas informações trazem um contexto de necessidade para o campo da educação especial.

Outro dado, relaciona-se à carga horária do curso, em virtude das características do curso e, sobretudo, acerca da temática formativa. Sobre o tema fora contabilizado cerca de nove (09) comentários que discorriam a esse respeito. Elas também (figuras 21 e 22) apresentam um registro do desempenho e progresso que o curso teve em sua jornada de atividades.

Figura 21 – Carga horária do Módulo

OUTRAS OBSERVAÇÕES, SUGESTÕES E CRÍTICAS
<p>Acredito que para ter um melhor aprendizado, este módulo deveria ter uma carga horária maior devido a complexidade de manusear os recursos utilizados, principalmente porque para muitos professores foi a primeira vez que teve contato com esse material.</p>

Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

Figura 22 – Carga horária do curso

OUTRAS OBSERVAÇÕES, SUGESTÕES E CRÍTICAS
<p>Precisamos de mais tempo para o desenvolvimento do curso.          Pós graduação nesta área para ter mais suporte na sala de aula.</p>

Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

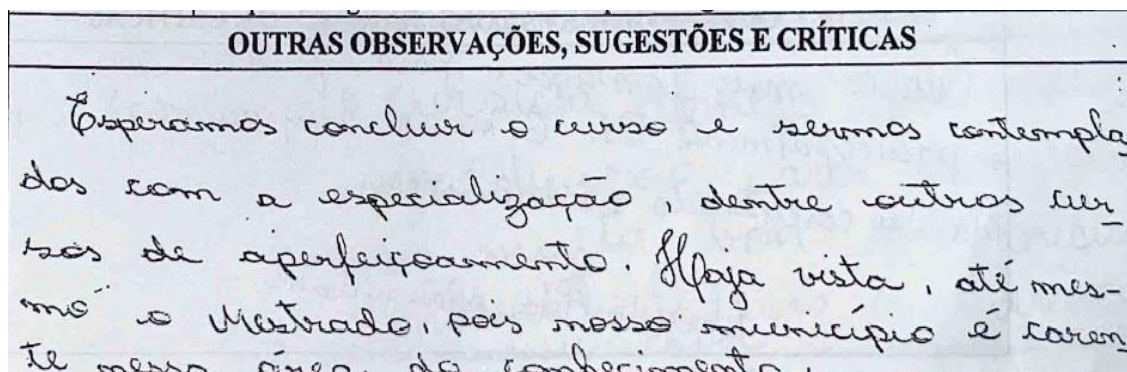
Ressaltamos também que, dentre as fichas MCQ, observamos comentários acerca da carência de formações existente nos municípios cooperados no campo da educação especial. Nessa parte, foram observadas duas fichas que falaram acerca da situação (figuras 23 e 24).

Figura 23 – Necessidade da formação em educação especial

OUTRAS OBSERVAÇÕES, SUGESTÕES E CRÍTICAS
<p>A minha sugestão para o IFAM é que venha o curso de especialização e até mesmo o Mestrado, o curso é muito bom e o nosso município é carente, principalmente para nós professores que atuam na sala de aula. E espero que todos os cursistas possam expressar. nesses cursos. OK!</p>

Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

Figura 24 – Necessidade da formação na área



Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

Assim como na fichas dos formadores, também nos registros dos cursistas se assinala a necessidade de formação no interior da Amazônia, acenando para a necessidade de uma política pública voltada para o cenário amazônico, conforme pontua De Oliveira ((2022, p.81), no excerto a seguir:

Ainda destacamos que a região norte, e mais específico a região amazônica, deve ter assegurada sua representação em tais políticas, de modo que os/as professores/as que atuam nessa localidade tenham preparo específico para lidar com as particularidades educacionais.

Através da análise das fichas MCQ, é possível extrair valiosas informações a partir da perspectiva do cursista e que se encaminham para estratégias, sugestões e possibilidades de melhorias para o curso Arumã que retomou a oferta nos municípios de Iranduba, Manacapuru e Presidente Figueiredo no ano de primeiro semestre de 2024.

O outro documento que empregamos para construir esse panorama sobre a oferta foram as fichas “Avaliação do módulo”. Essas são ferramentas significativas dentro do processo educacional, ainda mais em cursos de formação ou programas com temáticas voltadas ao ensino educacional e/ou atendimento das pessoas com deficiência.

Posto isso, tomamos um total de 117 fichas que são referentes ao curso pesquisado, sendo divididos em unidades temáticas. A ficha avaliativa é composta da seguinte estrutura, o nome do curso, cursista e a parte que se destina aos comentários dissertativos tendo como tópicos “Que bom...”, “Que pena...” e “Que tal...”, conforme apresentado na figura 25.

Figura 25- Ficha de avaliação de módulo Versão Completa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTÍNUA, INVESTIGAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PROJETO ARUMÃ  
Av. Sete de Setembro nº 1979, Centro Manaus/AM - CEP: 69020-120

**AVALIÇÃO DO MÓDULO**

Curso: CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
Cursista (Opcional):

QUE BOM...

QUE PENA...

QUE TAL...

BRASIL **Arumã** Espaço Completo

Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

Elaborada pelo Curso Arumã, essa ficha teve como objetivo avaliar determinado módulo após sua conclusão. De caráter dissertativo, fora desenvolvida com caráter dissertativo, para que os cursistas pudessem expor suas ideias e pensamentos relativos ao período de formação. A estrutura permite uma visão abrangente do curso pelo professor-cursista.

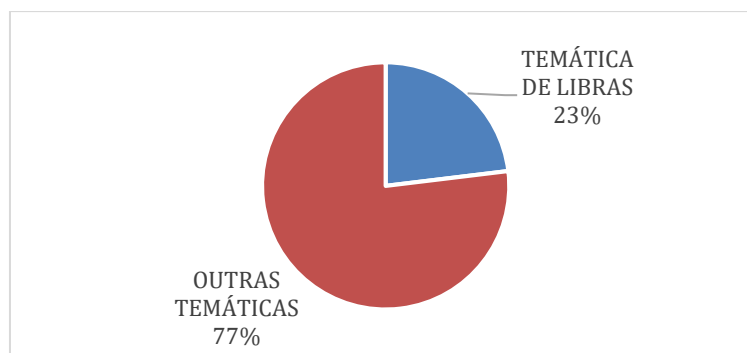
Nesse processo, selecionamos algumas das falas que denotam o interesse e o aprendizado em determinada área idealizada pelo Curso Arumã. Dentre essas falas, iniciaremos com aquelas que comentam a respeito de Libras. Ao todo, considerando o total de 117 fichas, cerca de 23% delas abordaram a temática de Libras, conforme ilustrado no quadro 14 e gráfico 5.

QUADRO 14 – TEMAS DAS FICHAS

TEMAS DAS FICHAS	Nº DE FICHAS
Temática de Libras	27
Outras temáticas	90
Total de fichas	117

Fonte: Autoral

Gráfico 5. Temática de Libras



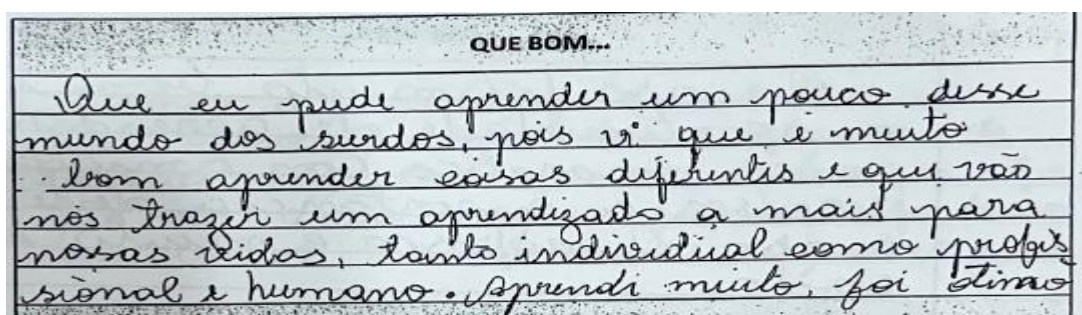
Fonte: Autoral

Dentre a temática de Libras, citamos como exemplo a fala de um cursista, que escreveu o seguinte **“conhecer Libras nessas poucas horas foi uma coisa muito interessante, onde praticamos bastante ao lado de um professor muito bom”**. Em outra fala, registrou-se que **“através deste curso pude perceber a importância de aprender Libras mais e mais, para poder compartilhar e ajudar as pessoas que precisam”**.

As falas destacadas, relativas à oferta de 2015, as quais indicam que o curso Arumã proporcionou práticas no contexto da Libras, também apontam que, há quase 10 anos, os professores-cursistas, para exercessem seus labores junto aos estudantes surdos, já assinalavam a necessidade de uma formação voltada para a Libras.

Também, assim como as falas supracitadas, é descrito acerca do contato com a Libras como algo novo e muito necessário no aprendizado, conforme demonstrado na figura 26.

Figura 26- Comentário sobre surdez



Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

As fichas avaliativas de módulo também podem servir como guia para os educadores, por demonstrar aspectos específicos que permitem o aprimoramento

e/ou planejamento de próximas formações no ensino. Conforme as necessidades específicas de cada contexto, as fichas desempenham uma função crucial no que tange ao que fora ofertado.

Em outro momento, observamos perante as fichas dentro do conceito “que bom...” comentários acerca das práticas vivenciadas no curso. Ao todo, somam-se cerca de 18% das fichas preenchidas com as particularidades relacionadas às capacidades e habilidades adquiridas pelos cursistas no período que fizeram o curso, conforme indicado no quadro 15.

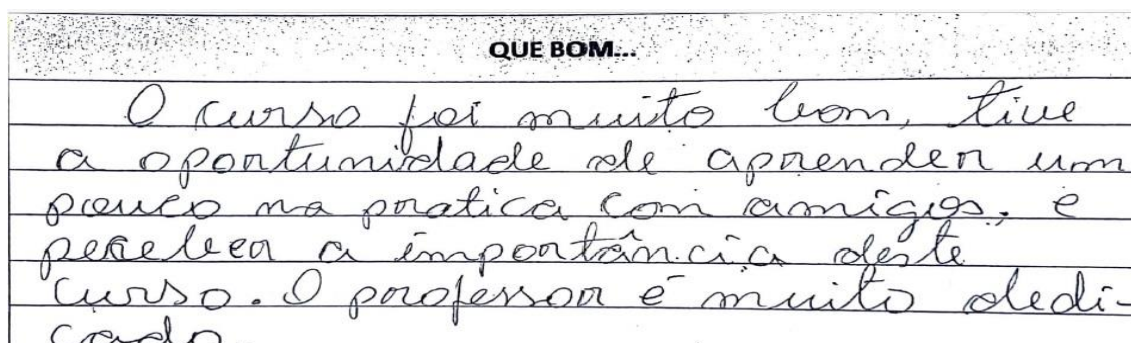
QUADRO 15 – PRÁTICAS REFERIDAS

TEMÁTICAS	Nº DE FICHAS	PERCENTUAL
Temáticas Diversas	109	82%
Temática acerca das práticas	18	18%
Total de fichas	117	100%

Fonte: Autoral

Conforme o percentual no quadro acima, as falas registradas tencionam também destacar a importância do aprendizado em sala de aula, da interação com a pessoa com deficiências e, sobretudo, em situações que precisam de formação por parte dos profissionais que atuam junto à educação especial. A experiência que os cursistas obtiveram, o conhecimento adquirido por meio da teoria em consonância com a prática, permitiu ao cursista perceber a importância do curso, conforme indicado na figura 27.

Figura 27- Comentário sobre prática aprendida (1)

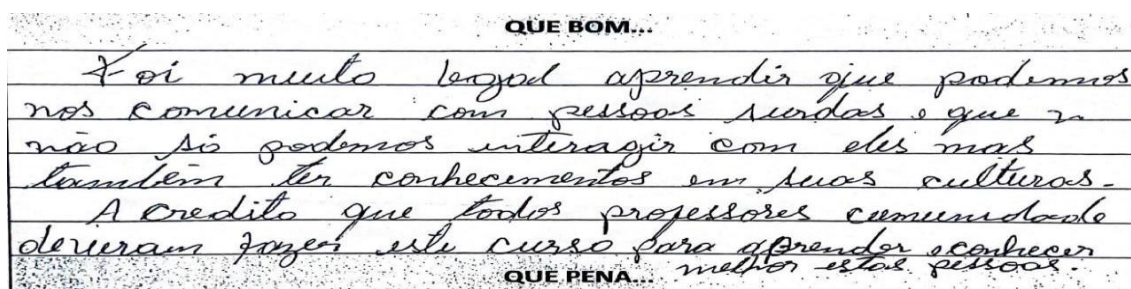


Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

Dentre os módulos apresentados, temos o que se refere à temática de Libras, dada a sua proposição este se destina a apresentar a Língua Brasileira de Sinais, de modalidade visoespacial, que se utiliza do campo visual e corporal para verbalizar a sua comunicação.

Para tanto, o curso trouxe a oportunidade não somente de aprender a língua com o professor, mas também de praticá-la junto aos usuários, uma vez que algumas turmas contaram com um docente surdo que ministrou a disciplina para que os cursistas pudessem ter esse contato e a interação com os que fazem parte da comunidade surda, conforme indicado na figura 28.

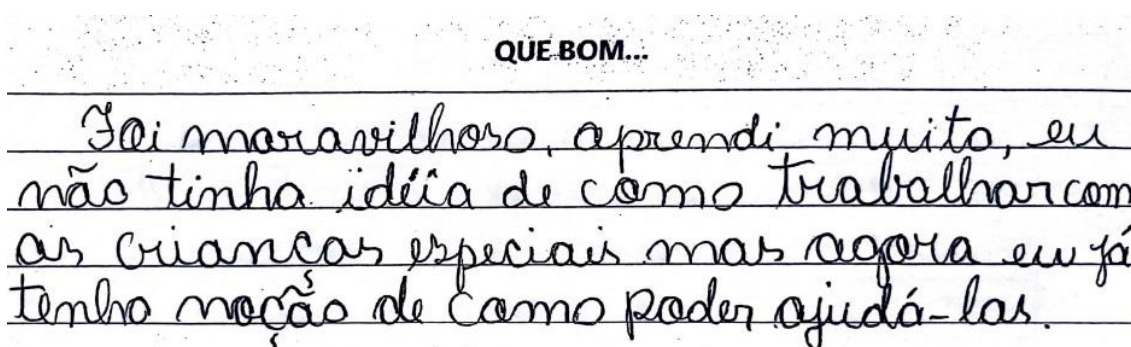
Figura 28- Comentário sobre prática aprendida em Libras



Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

Entender o contexto da educação especial dentro da perspectiva da educação inclusiva, requer imergir nesse mundo e conhecer e reconhecer as diversas realidades que se apresentam, seja dentro de uma questão linguística, como é o caso da Libras ou nos demais panoramas dentro da questão do ensino (figura 29).

Figura 29- Comentário sobre aprendizagem no curso



Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

Conhecer e se reconhecer dentro de uma prática docente, instiga-nos enquanto profissionais a nos moldar e preparar para receber com dedicação e carinho os alunos que por um bom tempo foram excluídos pelas suas diferenças. Por isso, formações que capacitam os professores dentro de contexto da educação especial e inclusiva corroboram com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e com equidade.

Figura 30- Comentário sobre prática aprendida (2)

**QUE BOM...**

Que pude participar deste projeto, fazendo com que eu me conheça cada vez mais, de um lado oculto, habilidades desconhecidas e bastante favorável para uma boa educação.

Fonte: Banco de Dados-Arumã/IFAM

A partir do recortes que trouxemos da fala dos cursistas e em face dos registros dos formadores, é possível afirmar que a formação proposta pelo Arumã possibilitou para muito além da prática o encontro com a pessoa com deficiência, agregando em contexto real todo conhecimento que fora recebido em sala de aula.

#### **4 O PRODUTO EDUCACIONAL**

No que se refere ao produto educacional, sua proposição apresentou-se a partir da verificação de pesquisa documental, que incluiu, além dos documentos do MEC, editais e portarias, também os PPC das edições do curso, os relatórios institucionais, relatórios dos cursos, e os arquivos de avaliação. Observamos a ausência de uma perspectiva literária inclusiva, no âmbito da formação, que também é de suma importância no processo educacional da pessoa com deficiência. Diante do exposto, surgiu a necessidade de propor uma disciplina que atendesse em um curso de formação de professores tal perspectiva. O produto educacional, portanto, trata-se de uma proposta de um componente curricular para oferta em cursos de formação de professores. Para além da criação do componente curricular cujo título é “Tópicos de Literatura Inclusiva e Literatura Surda” (Anexo I), o produto apresenta, de modo sucinto, os conteúdos da ementa, quais sejam, Literatura Inclusiva; Literatura Surda; e Orientações Pedagógicas para o trabalho com literatura surda e seus subtópicos. O produto foi apresentado junto a professores da educação básica e pessoas com deficiência.

#### 4.1 O nascimento do produto e sua validação

Nas edições investigadas, o curso de formação “Arumã” objetivou a capacitação de professores da educação básica junto ao progresso de inclusão no ambiente escolar, o qual envolve a educação inclusiva e a educação especial. A inclusão é um processo e como tal exige de forma regular o fortalecimento de práticas que visam de fato sua continuidade e progresso no espaço escolar.

Isto posto, no decorrer da presente pesquisa, em face dos documentos sobre as edições anteriores do curso investigado, verificamos que embora o “Arumã”, que atualmente voltou a ser ofertado pelo *Campus* Manaus Centro, seja um curso de qualidade na área da educação especial, de alcance inter-regional, havia espaço para inserções de outras discussões e temáticas em face do contexto atual da inclusão.

Em outras palavras, para uma oferta atual, havia a necessidade de uma reformatação no que diz respeito aos componentes curriculares, objetivando uma formação que avançasse juntamente com as discussões feitas hoje, um destes temas é justamente a literatura surda, que é componente curricular restrita a cursos de licenciatura na área de línguas e/ou educação especial e Cursos Lato Sensu para esse mesmo público, isto é, quando ofertada não alcança professores da educação básica de outros cursos de licenciatura, tampouco professores da educação básica que já atuam com o público-alvo da educação especial.

No entanto, para tratar da literatura surda em outros cursos de formação de professores que não os de língua e educação especial, de modo introdutório, seria necessário antes discorrer de onde ela descende, isto é, tratar também da literatura inclusiva, que também é pouco conhecida nos cursos de formação de professores com foco na inclusão. Foi neste contexto que chegamos à idealização do produto apresentado à comunidade de professores que atuam junto ao atendimento da pessoa com deficiência.

Em sua primeira versão, o produto foi apresentado no formato de minicurso (figura 31), na forma remota, possibilitando um espaço para interlocução com os participantes. Esta versão foi gravada e possui acessibilidade em libras.

Figura 31- Slide de Apresentação da Prática Profissional



Fonte: Autoral

A opção pelo formato de minicurso, na forma remota, deu-se em função do alcance que poderíamos ter via CAPNE-IFAM/CMC, uma vez que esta coordenação faz parte de uma rede nacional de inclusão e oferta cursos com certificação neste formato. Ao mesmo tempo, essa escolha também nos dava a possibilidade de verificarmos de modo mais imediato a resposta do público-alvo em relação ao Produto Educacional e a temática apresentada.

A atividade principal realizou-se no dia 27/11/2023, mas sua divulgação se deu desde o dia 22/11/2023, chegando a número máximo de inscritos permitidos pela plataforma. O convite de participação para o acesso ao curso fora enviado aos inscritos, contudo, alguns convites retornaram por não estarem devidamente preenchidos ou com algum erro de digitação. Dos inscritos, participaram, portanto, 34 pessoas.

Dentre os participantes no formato virtual (figura 32), havia pessoas com deficiência, cuja participação e contribuições foram de grande importância para a validação e a reformulação da versão final do produto educacional.

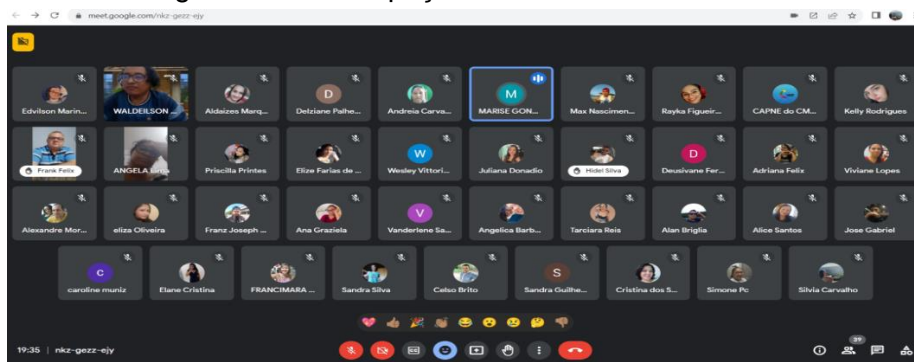
Figura 32– Apresentação do minicurso



Fonte: Autoral, 2023.

Para a realização deste minicurso, no formato online, contamos com a participação de intérpretes de Libras e sob a anuência de todos os participantes o mesmo fora gravado. Os intérpretes de libras que acompanharam a atividade fizeram a interpretação do conteúdo e também a vocalização de um participante surdo no momento das contribuições e dúvidas, conforme figura 33.

Figura 33 – Participação de cursista surdo



Fonte: Autoral, 2023.

O minicurso, que se deu via CAPNE-IFAM/CMC, transcorreu de acordo com o tempo previsto, e durante a realização foram apresentados os conteúdos que foram selecionados para compor o componente curricular denominado “Tópicos de Literatura Surda e Literatura Inclusiva”.

Como parte fundamental do produto educacional está a formação de professores para o processo inclusivo (figura 34). E neste sentido, os professores participantes foram provocados a refletir sobre a importância da literatura no contexto de sua formação e atuação docente para a efetivação da inclusão.

Figura 34- Formação de professores e Literatura



Fonte: Autoral, 2023.

No que se refere aos protocolos de investigação e avaliação, utilizamos um questionário via *Google forms*, disponível e apresentado no link: <<https://forms.gle/WsXYSSH09WG7DD5D7>>, conforme figura 35.

Figura 35 – Formulário de avaliação

The image shows a Google Forms evaluation form. At the top, there is a header with logos for the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) and the Núcleo de Atendimento às Pessoas com Deficiências Educacionais (NAPED). The main title of the form is 'Ficha de avaliação do produto educacional: Tópicos de Literatura Inclusiva e Literatura Surda'. Below the title, the objective is stated: 'Apresentar aos professores e profissionais da Educação Básica, que atuam junto à pessoa com deficiência, a Literatura como instrumento potencializador da inclusão.' The author is 'Waldeilson Martins Braga' and the supervisor is 'Prof.ª Dr.ª Maria Lucia Tinoco Pacheco'. The research line is 'Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.'

Fonte: autoral, 2023.

#### 4.2 Resultados do protocolo de avaliação e considerações

Após a finalização do minicurso, foi disponibilizado um tempo de 3 horas para que os participantes inscritos pudessem enviar sua avaliação e contribuição referente à proposta apresentada. Ao final, contabilizou-se cerca de 27 respostas dentro da ferramenta *Google Forms*.

Dos respondentes, 09 eram graduandos em licenciatura, 06 tinham licenciatura, 03 eram da pedagogia, 06 possuíam especialização, e 3 tinham mestrado. Deste número, 27 (vinte e sete) participantes das cidades de Manaus, Coari e Florianópolis responderam ao questionário.

O formulário avaliativo foi disponibilizado ao público do minicurso no término da exposição de conteúdo, para que todos pudessem ter acesso e avaliar o que estava sendo proposto. O documento fora organizado em itens de 1 a 8 com informações básicas contendo nome, e-mail, contato WhatsApp, local de atuação, perfil acadêmico dos candidatos.

A avaliação do produto educacional, no formato de minicurso, está contida especificamente nos itens de 5 a 7 e seus subitens de 1 a 4. De acordo com as afirmações apresentadas nos subitens referidos, o participante usou a enumeração de 1 a 4, em que: 1 é Totalmente adequado; 2 é adequado; 3 é parcialmente adequado; e 4, inadequado, conforme figura 36.

Figura 36 – Padrão de enumeração e correspondência

5. Do Conteúdo e do atendimento ao Contexto Educacional – Refere-se ao grau de relação do conteúdo do produto com os diferentes cenários educacionais (pesquisa, área de ensino, secretarias de educação, e salas de aula).<sup>56</sup>  
 Marque um X nos itens abaixo, utilizando uma escala de avaliação de 1 a 4, usando a enumeração correspondente aos referidos termos: 1 (Totalmente adequado); 2 (adequado); 3 (parcialmente adequado); e 4 (Inadequado), em relação às afirmações apresentadas:

5.1 Os conteúdos estão dialogando com a proposta da pesquisa?

1 2 3 4

Totalmente adequado     Inadequado

5.2 Os conteúdos podem circular no meio científico-acadêmico da área de ensino?

1 2 3 4

Totalmente adequado     Inadequado

Fonte: Autoral, 2023.

O item 5, intitulado “Conteúdo e do atendimento ao Contexto Educacional”, refere-se ao grau de relação do conteúdo do produto com os diferentes cenários educacionais, conforme quadro 16.

QUADRO 16 – DO CONTEÚDO E DO ATENDIMENTO AO CONTEXTO EDUCACIONAL

5. Do Conteúdo e do atendimento ao Contexto Educacional — Refere-se ao grau de relação do conteúdo do produto com os diferentes cenários educacionais (pesquisa, área de ensino, secretarias de educação, e salas de aula).
5.1 Os conteúdos estão dialogando com a proposta da pesquisa?
5.2 Os conteúdos podem circular no meio científico-acadêmico da área de ensino?
5.3 Os conteúdos atendem aos objetivos das instituições de ensino que trabalham com o público da educação inclusiva e especial?
5.4 A proposta do material atende os profissionais que trabalham com o público da educação inclusiva e especial?

Fonte: Autoral, 2023.

Quanto ao item 5.1, 22 pessoas (81%) consideraram o conteúdo totalmente adequado à afirmação proposta, 2 pessoas (7,4%) adequado e 3 pessoas (11,1%) inadequado. Os mesmos percentuais são mantidos nas respostas aos itens 5.2 e 5.3, os quais tratam da possibilidade de circulação do conteúdo no meio científico-acadêmico e no atendimento aos objetivos de instituições de ensino. No que diz respeito especificamente ao atendimento do professor, referido no item 5.4, registrou-se uma leve variação de resposta que, no entanto, corrobora a importância do produto educacional junto ao público docente,

No item 6, intitulado **Potencialidade**, buscou-se avaliar as perspectivas do produto educacional quanto à construção de conhecimento sobre o tema, adequação para a formação, adequação ao trabalho docente e replicação em contextos outros. Neste item foram apresentadas as seguintes questões, conforme quadro 17.

### QUADRO 17 – POTENCIALIDADE

<b>6. Potencialidade — Refere-se às perspectivas do produto educacional quanto à construção de conhecimento sobre o tema, adequação para a formação, adequação ao trabalho docente e replicação em contextos outros.</b>
6.1 O produto educacional propõe a construção de conhecimento sobre a pessoa com deficiência e o público da educação especial a partir do tema proposto?
6.2 O produto educacional é adequado à formação de professor(a), seja ela nas formas mediada ou autoformativa (continuada ou em serviço) ?
6.3 O produto educacional atende ao trabalho didático-pedagógico do professor, independentemente do nível em que atua?
6.4 O material apresentado possui a capacidade de replicação em diferentes contextos de formação?

Fonte: Autoral, 2023.

Assim como observado no item anterior, também a maioria dos participantes inscritos avaliaram as afirmações do item 6 e subitens, como totalmente adequadas, havendo no entanto, variações de percentuais. Um dos pontos relevantes assinalados na avaliação é o fato de que, gestado a partir da lacuna de um curso de formação de professores na área da educação especial, o produto educacional mantém o mesmo propósito que é o de atender o professorado.

Mais relevante ainda é que a proposição de um material na área, para além de apresentar um conteúdo, precisa provocar todo aquele que entra em contato com ele, a adentrar no universo da educação especial. Ao indicarem que o produto educacional traz conhecimento sobre o tema e sobre os seus sujeitos, atendemos ao objetivo da formação proposta. Sobre os itens 6.3 e 6.4, as respostas nos asseguram que além de servir à formação, também subsidiam a ação pedagógica, podendo servir à replicação.

O item 7, denominado “Estrutura e Estética”, tratou da organização do produto educacional, observando a carga horária, sequência lógica e outros aspectos, conforme demonstrado no quadro 18.

### QUADRO 18 – ESTRUTURA E ESTÉTICA

<b>Estrutura e Estética – Refere-se à organização do produto educacional.</b>
7.1 A carga horária prevista para o trabalho com a temática é adequada à formação no contexto da inclusão?
7.2 O material apresenta uma sequência lógica e uma linguagem de fácil entendimento?
7.3 Os conceitos, os exemplos e as atividades no produto educacional são apropriados ao trabalho com o tema?
7.4 A aparência visual do produto educacional é interessante e dialoga com o tema?

Fonte: Autoral, 2023.



Ressaltamos que a pergunta teve o intuito de averiguar que releitura os participantes inscritos fizeram após a finalização do curso em relação àquelas palavras que registraram no ato da inscrição (figura 39). Do registro feito, as três palavras mais citadas após a finalização do minicurso foram inclusão e acessibilidade que também haviam sido registradas anteriormente. No entanto, acrescentaram-se as palavras representatividade, equidade e conhecimento. Esse conjunto de palavras nos mostra que novas concepções foram apreendidas e denotam o entendimento desses participantes no que diz respeito à temática apresentada.

A validação que se deu no processo de socialização do produto e no instrumento de avaliação, um formulário, procuraram atender ao que preconiza o mestrado profissional no que refere ao produto educacional. E conforme registramos, o produto nasceu de uma lacuna observada não na prática do pesquisador, mas na análise documental do estudo de caso, mas, ao final, construiu-se no diálogo entre a pesquisa e o contexto de minha atuação enquanto intérprete de libras no curso de formação “Arumã”.

As respostas apresentadas pelos cursistas no formulário de avaliação do produto educacional indicam a relevância do que propomos como produto educacional, visto que seu lugar na formação de professores reflete uma proposição que em outros momentos não era contemplada, mas que hoje não pode mais ser invisibilizada.

Ademais, com o intuito de aprimorarmos o uso do produto educacional junto à formação de professores inclusivos, ao final da avaliação fora posto uma caixinha de sugestões deixada pelos participantes do minicurso. Dentre elas, destacamos:

- a) A carga horária: “Aplicar em uma carga horária maior desmembrando os tópicos”;
- b) A relação do produto e sua identidade amazônica: “Acredito que ele deva ser rico em recursos para atender a todos e pode ter ligação com a região onde nos encontramos, Amazônia”;
- c) A Indicação de uso do produto em formato de oficina presencial: “A utilização do Produto Educacional em oficina presencial, para que seja possível a partir da experiência visualizar elementos conhecidos e trazer novas indagações sobre a literatura inclusiva e literatura surda”,

A partir das observações e sugestões, que não se limitam as que apresentamos, reformulamos o produto, assegurando a ele na versão final, por exemplo, uma aproximação com temáticas amazônicas, conforme ilustramos na figura 38, a seguir:

Figura 38 – Temas Amazônicos na versão final do produto

**Ampliando a leitura...**

Considerando os caracterizadores da literatura surda, descritos anteriormente, consideramos que as obras a seguir, que tem como tema contos da Amazônia, serve-nos de exemplo.

**Negrinho e Solimões**

**Informações**

Publicado pelo Núcleo Apoema/IFAM, o livro Negrinho e Solimões, de autoria de Tatyana Monteiro, escritora surda, é uma releitura da lenda amazônica que narra o encontro dos rios Negro e Solimões. As personagens principais são crianças surdas. O livro contempla os três caracterizadores da literatura surda- cultura e língua, identidade surda e visualidade. Na versão impressa, usa Língua de Sinais e também a SingWriting.

Livro em PDF in <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/extensao/proex/programas/napne-1/arquivos/negrinho-e-solimoes.pdf/view>

Livro com acessibilidade em Libras <https://youtu.be/Uj4VRCB4Oj4?si=N30-0yHqGdgEdvKg>

Eles tinham um filho brilhante,

Negrinho e Solimões em Libras- Tatyana Monteiro (vídeo livro)

25

Fonte: autoral, 2024.

Notamos o potencial do trabalho com a Literatura Inclusiva em todos os seus âmbitos e níveis de formação. Os comentários nos auxiliaram a perspectivar o ganho que processo inclusivo terá na interlocução entre a formação de professores e a arte literária mediada pela proposta do produto educacional.

Neste sentido, o produto educacional, que traz o literário em sua infinita grandeza e possibilidades para a formação de professores, reveste-se de singular importância no contexto do ensino, principalmente, para os sujeitos que ela representa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o aumento gradativo de alunos que possuem algum tipo de deficiência no contexto escolar, debates com o intuito de fortalecer ações que são bases para uma sociedade mais justa e igualitária são essenciais. Quando tratamos do processo inclusivo das pessoas com deficiência, urge a necessidade de visibilizar ações, as propostas significativas para fortalecimento desse processo.

Nesse cenário, o Instituto Federal De Ciência e Tecnologia Amazonas - IFAM, vem consolidado uma caminhada perante a sociedade - civil e acadêmica- com pautas para ações formativas no campo da educação especial na perspectiva inclusiva. Esse trajeto inclusivo institucional se iniciou em 2002, com a criação do NAPNE- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, dentro do Campus CMC, oriundo do programa TEC NEP.

Com a institucionalização do NAPNE/IFAM (hoje CAPNE-CMC), outras ações com vistas à consolidação da inclusão vieram, dentre elas, o curso de formação “Arumã”, cujo foco era educação especial e inclusiva. Aprovado por meio de edital federal em 2010 e tendo iniciado suas atividades em 2012, o curso Arumã voltou-se para a formação e a capacitação de professores para o trabalho docente junto aos alunos com deficiência que naquele contexto começa a se fazer presente em maior número na escola.

Tendo participado do curso como intérprete, naquele período, já era possível enxergar aspectos inovadores do curso. Em um tempo que pouco se falava de tecnologia assistiva na escola, a proposta do curso já contemplava esse componente curricular. O interesse pela pesquisa sobre o curso surge dessa relação. No entanto, estando em uma linha de formação de professores, a proposta que apresentei era voltada para esse público, para as mudanças que o curso traria para o professor da educação especial.

O percurso de nossa pesquisa, então, foi se construindo a cada etapa de avaliação no contexto do curso. No Seminário de Projetos, modificamos o nome, mudamos as perspectivas. Na qualificação, o desafio foi pensar os instrumentos para validar o que objetivamos. No processo pós-qualificação, tivemos outras mudanças em face dos sujeitos que pensamos para nossa pesquisa. Mesmo assim, a investigação foi acontecendo, por que sempre voltamos ao problema: Que

perspectivas acerca da educação especial foram trabalhadas junto aos professores que vivenciaram um processo formativo ofertado pelo curso Arumã/IFAM?

Para responder a essa pergunta, tomamos como objetivo geral, apresentar um panorama da formação ofertada pelo curso Arumã aos professores da educação básica em educação especial, considerando-se sua proposta formativa. Por esse motivo, elegemos a metodologia da tradução cultural, que nos permitiu construir um panorama com os documentos, trabalhando com três perspectivas: a da instituição, a dos formadores e a dos cursistas. Esse exercício foi importante porque fez com que confrontássemos por meio dos documentos selecionados as informações por três ângulos.

Foi possível constatar considerando a proposta formativa do curso, que os responsáveis por ministrarem as disciplinas/módulo buscaram ao longo das edições, cujo recorte compreendeu o período de 2010 a 2015, trabalhá-las a partir dos eixos científicos, comportamental e instrumental. Os eixos, nesses contextos, eram as perspectivas.

No eixo científico, os professores-cursistas estudaram a deficiência sob viés histórico o qual apresentou as diferentes concepções sobre a deficiência e seus paradigmas. Nesse eixo também chegaram aos instrumentos legais que norteiam a inclusão hoje. Nos relatos vimos que a percepção dos professores sobre as leis de inclusão, em específico na escola, passa pela compreensão de seu papel mas que não se limita a ele.

No eixo comportamental, os cursistas foram levados a refletirem sobre o encontro com a pessoa com deficiência, no contexto da sala de aula, o que se mostrou tanto no contato com os professores-formadores quanto nos registros que fizeram ressaltando por exemplo a importância do curso para o trabalho com “crianças especiais”, para a comunicação com a pessoa surda, entre outros.

Depois de compreender historicamente os processos pelos quais passou a pessoa com deficiência e as concepções sobre essas pessoas que incluíam desde um olhar a partir do religioso, das crenças, até os modelos clínicos (eixo científico).

Por conseguinte, ao entender que o modelo inclusivo exige do professor uma mudança de atitude, perante a pessoa com deficiência e que sua presença em sala de aula implica olhar sua prática e seus instrumentos, o cursista foi apresentado a instrumentos como Braille, Libras, Tecnologias, de modo a instrumentalizá-lo para esse encontro.

Os relatos das fichas de avaliação apontaram o comprometimento tanto do formador quanto do cursista no processo de apropriação do conhecimento e dos instrumentos apresentados. Muitos cursistas apontaram que carga horária para alguns módulos era insuficiente, por exemplo, por conta dessa necessidade. Também os formadores, no caso da Libras, indicaram a necessidade de formações com maior carga horária para o maior aprendizado dos professores.

Por meio de sua formatação, o curso ofertou uma base sólida de conhecimento e práticas inclusivas aos seus professores-cursistas. Ao proporcionar a capacitação aos professores-cursistas, o curso desempenhou um papel significativo na promoção da igualdade, por extensão a seus beneficiados, os alunos público-alvo da educação especial, os quais precisam ser atendidos a partir de suas singularidades dentro do contexto educacional.

Por conseguinte, o curso de formação de professores que se consolidou em virtude de sua trajetória inclusiva, teve outros desdobramentos como a oferta de cursos específicos na área da surdez e autismo no contexto da formação de professores, servindo de base para que hoje o IFAM-CMC passasse a ser uma instituição associada da rede do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI.

O Arumã, enquanto ação promovida por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e também, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), na oferta em recorte pela pesquisa foi implementada pelo Campus Manaus Centro-IFAM, e para a realização do curso no interior do estado do Amazonas obteve parcerias das prefeituras dos municípios.

Essas parcerias promoveram o encontro do IFAM com outra realidade do e avançou na interiorização de suas ações, pois, atendeu além de Manaus, e municípios do interior do Amazonas, o estado do Pará. Essa relação revelou também a necessidade de pensarmos políticas de formação para a Amazônia, que considerem os desafios próprios da região, que envolve natureza, cultura, populações e investimento. O Arumã voltou a ser ofertado em 2024 e com base nas suas documentações propusemos um produto educacional, um componente curricular que integra literatura e inclusão, literatura e deficiência.

A educação especial, desde 2010, vem se adensando, mudando os cenários, e trazendo novos desafios que precisam, como bem falaram os professores, ser

trabalhados por todos. No entanto, no sistema escolar, na sala de aula, o professor ainda é o principal agente de inclusão. E quando um curso de formação muda o modo de olhar a deficiência, quando apresenta-a pelo viés da diferença, da possibilidade é possível avançar.

Uma cursista registrou ao fim do curso Arumã o seguinte depoimento: “Eu entendi que um deficiente pode ser uma pessoa normal, que sua deficiência não a impede de viver e ter uma vida como outra qualquer... também entendi que nós [...] podemos aprender com eles [...] podemos ver eles com outros olhos”. É disso que se trata a formação na educação especial!

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Joelma da S.; BATISTA, Claudenilson P. **Formação de professores em educação inclusiva no cenário dos lagos e cachoeiras de Presidente Figueiredo no Amazonas**. In Educação inclusiva no contexto amazônico: Formação e práticas docentes entre rios e Florestas. Batista, C.P. Pacheco, Dalmir (org). 2018.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ARAUJO, Marisa Alexandra Martins. **Do sonho à realidade: expectativas dos professores face a uma especialização em educação especial e o impacto dessa especialização na actividade docente**. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) – Ciência da educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

BORGES, Adriana Costa; OLIVEIRA Elaine Cristina Batista Borges de; PEREIRA, Ernesto Flavio Batista Borges; OLIVEIRA, Marcio Divino de. **Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores**. P.418-429 Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>> Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **CNE. Resolução n. 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)> Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de Dezembro de 2005 - **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em 16 mai. 2022

BRASIL. **DECRETO LEGISLATIVO Nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)> . Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL, Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Que institui a Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da educação básica In: **Diário Oficial da União, Nº36**, de 24 de fevereiro de 2010.

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm)> Acesso em: 18 de mai. de 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.695, de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2012.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Atendimento Educacional Especializado**. Reflexão e Ação (Online), v. 17, p. 42-56, 2009.

BRZEZINSKI, Iria; GOULART, Joana Corrêa. Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR, 2013-2016): uma política emergencial. **CIAIQ2019**, v. 1, p. 1053-1058, 2019.

COSTA, Nayse Cavalcante; COSTA, Neuziane Cavalcante; DE LEMOS, Cátia. **Projeto Arumã/IFAM**: experiências com formação de professores nos municípios do Amazonas. In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2014. Disponível em <<https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/projeto-aruma-ifam--experiencias-com-formacao-de-professores-nos-municipios-do-amazonas?lang=pt-br>> Acesso 5 fev. 2022.

CRISTÓFANO, Sirlene. InterMeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação Educação**, Campo Grande, MS, v.16,n.32,p.115-128,jul./dez.2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Unesco, 1994, Salamanca-Espanha.

DE LEMOS, Cátia; MATOS, Maria A.S. **Os desafios da relação entre cultura, educação e sociedade democrática em um contexto amazônico**. In Educação inclusiva no contexto amazônico: Formação e práticas docentes entre rios e Florestas. Batista, C.P. Pacheco, Dalmir (org). 2018.

DE OLIVEIRA, Márcio et al. Os desafios amazônicos para a formação de professores/as: em foco o PARFOR/UFAM. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 11, p. 80-93, 2022.

DOMINGUES, Andrea Silva; OLIVEIRA, Ana Carolina Sales De. **A implementação da lei 10436/02 nos cursos de licenciaturas**: práticas pedagógicas e a construção do discurso. In: II Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística: Linguagem, História e Memória, 2011, Catalão, GO. II Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística: Linguagem, História e Memória. Catalão, Goiás: Universidade Federal de Goiás (UFG), 2011. p. 89-100.

FONSECA, Rodrigo. **Dia 21 de setembro, dia nacional de luta da pessoa com deficiência**. Instituto Federal do Amazonas, 2018. Disponível em: <http://200.129.168.193:9081/Plone/noticias/21-de-setembro-dia-nacional-de-luta-da-pessoa-com-deficiencia>>. Acesso em: 20 de set. de 2021.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Texto e contexto**: a reforma em cursos de Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, v. 31, p. 1-16, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico in Ensaio • Rev. bras. educ. espec. 12 (3) • Dez 2006 •

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Comunicações Revista do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIMEP, São Paulo, v.10, n.1, p.134-142. 2003.

GOMEZ, Lucas Gabriel Franco; RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. **Políticas de formação docente**: Análise da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Imagens da Educação ISSN 2179-8427, v. 8, n. 1, p. e38039, 2018. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.38039>

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. MEC--Ministério da Educação, INEP--Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v.39, p. 49-63, 2013.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueiredo. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu Protocolo Facultativo e a Acessibilidade**. 2009.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.

MOREIRA, Carlos José de Melo. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís-MA, no período de 2009 a 2012. 2016. 1 recurso online (404 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319216>>. Acesso em: 03 out. 2021.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António; FIGUEIREDO, Jorge. Para uma análise das instituições escolares. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 8, n. 2, pág. 7-49, 1995.

OLIVEIRA, A. S. de. **Identidade cultural e ensino do design no Amazonas**. Tese de Doutorado em Design. Programa de Pós-graduação em Artes & Design. PUC: Rio de Janeiro, 2013.

PACHECO, Dalmir; EVANGELISTA, Yani Saionara Pinheiro. Programa Arumã/IFAM: formação continuada de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no interior do Amazonas. **Nexus-Revista de Extensão do IFAM**, v. 1, n. 2, 2015.

PACHECO, Larissa D. T. Economia Criativa no Amazonas: entre discursos e sentidos. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas, 2018.

PAGNEZ, Karina Maldonato; PRIETO, Rosângela Gavioli; SOFIATO, Cássia Geciauskas. **Formação de professores e educação especial: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES**. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 32–57, 2015. DOI: 10.34024/olhares.2015.v3.320. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/320>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, política e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Maria Suzana Vasconcelos. **Educação para todos e reprodução do capital**. Trabalho Necessário, v. ANO 7, p. 1-24, 2009.

SCHEIBE, Leda. **O conselho técnico-científico da educação básica da capes e a formação docente**. Cadernos de pesquisa, v. 41, n. 144, p. 812-825, 2011.

SILVA, Daniele Cariolano Da; MARTINS JÚNIOR, Francisco Ranulfo Freitas ; SILVA, Tatiana Maria Ribeiro ; NUNES, João Batista Carvalho. **Características de pesquisas qualitativas**: estudo em teses de um programa de pós-graduação em educação. educação em revista (online), v. 38, p. e26895, 2022.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Tereza Miceli. . **O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon**. Política e gestão educacional (online), v. 22, p. 667-681, 2018.

TINOCO PACHECO, Maria Lucia; PACHECO, Dalmir; EVANGELISTA, Yani Saionara Pinheiro; OLIVEIRA, Silvia Janaina de. Projeto Arumã e formação de professores no Amazonas: Educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2014, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2014. Disponível em <<https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/projeto-aruma-e-formacao-de-professores-no-amazonas--educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva->>. Acesso em: 20 set. 2021.

TOKARNIA, Mariana. **Cresce o número de estudantes com necessidades especiais**. Agência Brasil. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais>>. Acesso em: 16 set. 2021.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

VINENTE, Samuel; DUARTE, Márcia. **A inclusão escolar no Brasil**: da Declaração de Jomtien (1990) ao Plano Nacional de Educação (2014). In: VII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2015, São Luís. Anais da VII Jornada Internacional de Políticas Públicas - Para além da crise global: experiências e antecipações concretas. São Luís: UFMA, 2015. v. 1. p. 1-14.

VOSS, Dulce Mari Da Silva. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: contextos e discursos. Cadernos de Educação, n. 38, 2011.

## DOCUMENTAÇÃO INSTITUCIONAL CONSULTADA

IFAM, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **ARUMÃ. Projeto Básico e Plano do Trabalho do Curso de capacitação inclusiva, com ênfase em educação especial (DOC I).** Manaus, 2010. Consulta local.

IFAM, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **ARUMÃ. Resumo do Projeto de Curso (DOC I).** Manaus, 2011. Consulta local.

IFAM, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **ARUMÃ. Ficha de Avaliação MCQ. (DOC I).** 2013. Consulta local.

IFAM, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **ARUMÃ. Projeto do Curso de educação especial na perspectiva inclusiva- 4ª edição.** Manaus, 2014. Consulta local.

IFAM, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Relatório de gestão do exercício de 2014.** Manaus, 2014.

IFAM, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **ARUMÃ. Relatório de Cumprimento de Objeto.** Manaus, 2012.

IFAM, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **ARUMÃ. Relatório de Cumprimento de Objeto.** Manaus, 2013

IFAM, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **ARUMÃ. Relatório de Acompanhamento 1ª edição.** Manaus, 2014. Consulta local.

IFAM, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **ARUMÃ. Relatório de Acompanhamento 2ª edição.** Manaus, 2014. Consulta local.

IFAM, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **ARUMÃ. Relatório de Acompanhamento 3ª edição.** Manaus, 2014. Consulta local.

IFAM, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **ARUMÃ. Ficha de Avaliação Módulo.** 2015. Consulta local.

IFAM, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Relatório de gestão do exercício de 2015.** Manaus, 2015. Disponível em <http://www2.ifam.edu.br/@@busca?SearchableText=relat%C3%B3rio+de+gest%C3%A3o>

## APENDICE A- CARTA DE ANUÊNCIA

 <p style="font-size: 8px; margin: 0;">INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS</p>	<p style="font-weight: bold; margin: 0;">INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM/CMC PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO</p>	 <p style="font-size: 8px; margin: 0;">PPGET Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico</p>
<p style="font-weight: bold; margin: 0;">CARTA DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA</p>		
<p><b>Ilmo Sr. Prof Edson Valente Chaves</b></p> <p><b>Diretor Geral do IFAM Campus Manaus Centro</b></p>		
<p>Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada <b>"CURSO ARUMÃ E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA: CONTRIBUTOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL"</b>, a ser realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/CMC sob a coordenação e responsabilidade do pesquisador/discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico <b>WALDEILSON MARTINS BRAGA</b>, sob a orientação da professora Dra. <b>MARIA LÚCIA TINOCO PACHECO</b>, que utilizará da seguinte metodologia de pesquisa: uma pesquisa descritiva e exploratória, delineada por estudo de caso e com a abordagem qualitativa. A pesquisa será realizada com cursistas egressos do curso pesquisado bem como formadores, necessitando, portanto, ter acesso tanto à análise documental quanto às atividades curriculares.</p>		
<p>Ao mesmo tempo, solicitamos a autorização para que o nome desta instituição possa constar no trabalho final, bem como em publicações científicas futuras, sob a forma de artigo científico. Asseguramos que os dados coletados nesta instituição serão utilizados tão somente para a realização deste estudo, conforme determina o item III.2 "I" da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) nº 466, de 12 de dezembro de 2012.</p>		
<p>Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta direção, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.</p>		
<p>Manaus/AM, 24 de Maio de 2023.</p>		
<p> _____</p>		
<p><b>Waldeilson Martins Braga</b></p>		
<p>(x) Concordo com a solicitação ( ) Não concordo com a solicitação</p>		
<p> _____</p>		
<p><b>Prof. Dr. Edson Valente Chaves</b> Edson Valente Chaves Diretor Geral Campus Manaus Centro do IFAM Praça L.131-GRIFAM, de 27.05.2011</p>		

## APENDICE B- DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA



INSTITUTO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO



### DECLARAÇÃO

Eu, Edson Valente Chaves, na qualidade de responsável pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM Campus Manaus Centro - CMC autorizo a realização da pesquisa intitulada "**CURSO ARUMÃ E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA: CONTRIBUTOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**", sob a responsabilidade do pesquisador **WALDEILSON MARTINS BRAGA**, orientado pela professora Dra. **MARIA LÚCIA TINOCO PACHECO**. Todos os responsáveis têm conhecimento dos riscos e benefícios decorrentes da pesquisa no que diz respeito às documentações institucionais do curso supracitado, setores implicados e participantes envolvidos.

Assim, DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa, disponibilizando acesso à/ao:

- Sala de estudo
- Biblioteca
- Reprografia
- Capne/Napne
- Apoema

Em caso de eventuais problemas resultantes da pesquisa, a IES conta com:

O colegiado do Programa de Pós-Graduação – PPGET/IFAM/CMC; Setor jurídico; Setor médico.

Manaus, 24 de maio de 2023

ASSINATURA \_\_\_\_\_

(carimbo da Instituição)

Edson Valente Chaves  
Diretor Geral  
Campus Manaus Centro do IFAM  
Portaria 1.131-GRIFAM, de 27.05.2015

## ANEXO 1– Portaria/MEC de aprovação do curso Arumã

(\*)Portaria nº 525 de 23 de abril de 2010.

**O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**, no uso de suas atribuições, no âmbito do Aviso de Chamamento Público Formação Continuada da Educação Básica, publicado no Diário Oficial da União, de 24 de fevereiro de 2010, Seção 3, página 25, resolve:

Art. 1º Divulgar o resultado da avaliação das propostas para os cursos de formação continuada no âmbito do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação, visando à ampliação da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica.

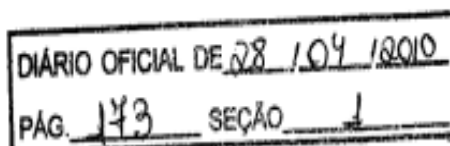
Art. 2º As Instituições Públicas de Educação Superior, relacionadas abaixo, que tiveram suas propostas aprovadas e sujeitas às modificações indicadas pela Comissão Técnica constituída pela Secretaria de Educação Básica - SEB, pela Secretaria de Educação Especial – SEESP e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, deverão enviar seus projetos reformulados aos endereços eletrônicos constantes da Chamada Pública, e comparecer às reuniões de esclarecimentos e elaboração dos Planos de Trabalho nos dias designados conforme calendário a ser definido pela SEB, SECAD e SEESP.

Art. 3º As Secretarias mencionadas no artigo anterior, divulgarão o calendário das reuniões no sítio [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

Art. 4º As Instituições Públicas de Educação Superior constituirão a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica e, por intermédio de suas ações, programas e projetos, contribuirão com a construção de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação, implementando os objetivos e os princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério instituídos pelo Decreto 6.755/09.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

  
FERNANDO HADDAD



RESULTADO FINAL DA SELEÇÃO	
IES	RESULTADO
IF-AL	Aprovada Parcialmente
UFAL	Aprovada com Recomendação
IF-AM	Aprovada com Recomendações
UFAM	Aprovada com Recomendação
UEA	Aprovada com Recomendação
IF-Baiano	Aprovada com Recomendação
UFBA	Aprovada com Recomendação
UFRB	Aprovada
IF-CE	Aprovada com Recomendação
UECE	Aprovada com Recomendação
UFC	Aprovada com Recomendação
UVA	Aprovada com Recomendação
IF-ES	Aprovada com Recomendação
UFES	Aprovada com Recomendação
IFET GO	Aprovada com Recomendação
IF-Goiáno	Aprovada com Recomendação
UEMA	Aprovada com Recomendação
IF- Sudeste de MG	Aprovada com Recomendação
IF- TM	Aprovada com Recomendação
UFMG	Aprovada Parcialmente
UFOP	Aprovada com Recomendação
UFTM	Aprovada com Recomendação
UFU	Aprovada com Recomendação
UFV	Aprovada com Recomendação
UNIFAL	Aprovada Parcialmente
UEMS	Aprovada com Recomendação
IF- MT	Aprovada com Recomendação
UFMT	Aprovada com Recomendação
UNEMAT	Aprovada com Recomendação
UEPA	Aprovada com Recomendação
UFPA	Aprovada com Recomendação
UFRA	Aprovada com Recomendação
UFCEG	Aprovada com Recomendação
UFPB	Aprovada
IF- PE	Aprovada parcialmente
UFPE	Aprovada com recomendações
UFRPE	Aprovada com Recomendações
UNIVASF	Aprovada com Recomendação
UFPI	Aprovada com Recomendação
IF-PI	Aprovada com Recomendação
IF-PR	Aprovada com Recomendação
UEL	Aprovada com Recomendação
UFPR	Aprovada com Recomendação
UNICENTRO	Aprovada com Recomendação
UNIOESTE	Aprovada com Recomendação
UTFPR	Aprovada com Recomendação
CEFET-RJ	Aprovada com Recomendação
IF- RJ	Aprovada com Recomendação
UENF	Aprovada com Recomendação

UFPA  
UFPA  
UFPA  
UFPA

