

ITACIANE MENDES DA ROCHA CAMPOS

**A GESTÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DO CENTRO DE APOIO
PEDAGÓGICO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA
VISUAL DO AMAPÁ**

Orientador: Professor Doutor António Augusto Teixeira Costa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Ciências Económicas e das Organizações**

Lisboa

2018

ITACIANE MENDES DA ROCHA CAMPOS

**A GESTÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DO CENTRO DE APOIO
PEDAGÓGICO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA
VISUAL DO AMAPÁ**

Dissertação defendida em Provas Públicas para obtenção de grau de Mestre em Gestão Empresarial, no Curso de Mestrado em Gestão de Empresas conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 7 de dezembro de 2018, com o despacho reitoral nº384/2018, com a seguinte composição de júri:

Presidente: Professora Doutora Ana Cristina Freitas Brasão Amadora

Arguente: Professora Doutora Felipa Cristina Henriques Rodrigues Lopes dos Reis

Orientador: Professor Doutor António Augusto Teixeira da Costa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Ciências Económicas e das Organizações**

Lisboa

2018

Determinação, coragem e autoconfiança são fatores decisivos para o sucesso. Não importa quais sejam os obstáculos e as dificuldades. Se estamos possuídos de uma inabalável determinação, conseguimos superá-los. Independentemente das circunstâncias, devemos ser sempre humildes, recatados e despidos de orgulho.

(Dalai Lama)

Agradecimentos

Agradeço a Deus, Onipotente, Onipresente e Amor Supremo, fonte de vida, sabedoria e fé.

Ao meu esposo Otoniel Campos, à minha princesa Lilyam Giulliane, e ao meu príncipe Antony Daniel, pelo carinho e paciência no decorrer desta TÃO longa caminhada.

À minha mãezinha sempre presente e apoiadora.

À minha irmã Ilma Rosana e ao meu cunhado José Maria, pelo convite, incentivo e companhia no início dessa etapa.

Ao professor Antônio Augusto Teixeira da Costa, pela sua competência na atuação como Coordenador Geral do Curso, e pelo compartilhamento de seus conhecimentos, sendo paciente e compreensivo em todos os momentos da orientação.

Ao professor Ricardo Figueiredo Pinto que coordenou e orientou todos os procedimentos e tramitações necessárias, constantemente incentivando e colaborando para a conclusão de todas as etapas com sucesso.

Ao professor Antônio Robson Costa Tavares pelas contribuições que efetivou com competência e compreensão.

Às amigas que formei construindo saberes durante as disciplinas ministradas.

À amiga mestra Graça Lopes, que é exemplo de superação e solicitude.

Ao meu sobrinho Jamersom pelo apoio.

Aos profissionais do CAP-DV/AP pela participação.

A todos que de alguma forma alimentaram minha fé pra esta conquista.

Resumo

A pesquisa tem como objetivos analisar a Gestão dos Cursos de Formação Continuada para Professores no CAP-DV/AP, da mesma forma verificar como a gestão administrativa, pedagógica e financeira da instituição influencia na realização dos cursos, bem como investigar quais fatores interferem no nível de participação dos professores nos cursos, e identificar as principais dificuldades enfrentadas pela gestão para efetivação dos cursos. Tendo como objeto de estudo a gestão do projeto de formação continuada para professores no Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual do Amapá. A metodologia apresentou uma abordagem qualitativa. Desse modo, foi feito um Estudo de Caso, com pesquisa bibliográfica, documental, eletrônica. Aplicou-se questionários ao diretor, a coordenadora dos cursos, e aos professores formadores. Quanto à entrevista teve como interlocutora a secretária da Unidade Descentralizada de Execução (UDE) do CAP-DV/AP. As análises indicaram que os cursos de formação continuada são planejados, sob uma gestão participativa envolvendo toda a equipe de professores formadores, porém, os entraves para execução dos cursos definem-se pelo baixo nível de participação dos professores do Atendimento Educacional Especializado das escolas, e pela falta de financiamento para a execução do projeto. Conclui-se que o CAP-DV/AP está submetido ao modelo de gestão da Secretaria de Estado da Educação, enfrenta limitações no desempenho da gestão administrativa, pedagógica e financeira, não consegue articular a efetivação da participação dos professores nos cursos, e nem financiamento para execução do Projeto de Formação Continuada, então precisa buscar conhecimentos técnicos e se empenhar em alcançar autonomia.

Palavras-chaves: Gestão; Educação Especial; Centro Especializado; Formação Continuada de Professores.

Abstract

The research aims to analyze the Management of Continuing Teacher Training Courses in the CAP-DV / AP, in the same way to verify how the administrative, pedagogical and financial management of the institution influences the performance of the courses, as well as to investigate which factors interfere in the level of the teachers' participation in the courses, and to identify the main difficulties faced by the management to carry out the courses. The objective of this study was the management of the continuing education project for teachers at the Pedagogic Support Center for the Visually Impaired People of Amapá. The methodology presented a qualitative approach. Thus, a Case Study was done with bibliographical, documentary, and electronic research. Questionnaires were applied to the director, the coordinator of the courses, and the training teachers. Regarding the interview, the secretary of the Decentralized Execution Unit (UDE) of the CAP-DV / PA was the speaker. The analyzes indicated that continuing education courses are planned under a participative management involving the whole team of teacher trainers; however, the obstacles to the execution of the courses are defined by the low level of participation of the teachers of the Specialized Educational Attendance of the schools, and due to the lack of financing for the execution of the project. It is concluded that the CAP-DV / AP is subject to the management model of the State Secretariat of Education, faces limitations in administrative, pedagogical and financial management performance, fails to articulate the effectiveness of teacher participation in the courses, and neither financing to carry out the Continuous Training Project, then it must seek technical knowledge and strive for autonomy.

Keywords: Management in Special Education; Specialized Center; Continuing Teacher Training.

Abreviaturas e siglas

ABEDEV - Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais
ADINS - Assessoria de Desenvolvimento Institucional
AEE - Atendimento Educacional Especializado
AIPED - Ano Internacional das Pessoas Deficientes
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAP-DV/AP - Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual do Amapá
CCTV – Closed Circuit Television (Circuito Fechado de Televisão)
CEB – Câmara de Educação Básica
CEESP - Coordenadoria de Educação Específica
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CNE – Conselho Nacional de Educação
CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola
GEA - Governo do Estado do Amapá
IBC - Instituto Benjamin Constant
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEV - Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MG – Minas Gerais
NC - Núcleo de Convivência
NDP - Núcleo Didático Pedagógico

NEES - Núcleo de Educação Especial

NPB - Núcleo de Produção Braille

NT - Núcleo de Tecnologia

NUPREC – Núcleo de Prestação de Contas

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONU - Organização das Nações Unidas

PAR - Plano de Ações Articuladas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDCA – Plan (planejar), Do (fazer), Check (verificar os resultados), Act (agir/ação).

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECADI - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão

SEED - Secretaria de Estado da Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SIMEC - Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

SWOT - Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças)

UBC - União Brasileira de Cegos

UDE - Unidade Descentralizada de Execução

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - United States Agency International for Development

Índice de figuras

Figura 1 - Organograma do CAP-DV/AP	51
Figura 2 - Vista aérea de Macapá	67
Figura 3 - Foto frontal do CAP-DV/AP	67

Índice de gráficos

Gráfico 1 - A Instituição estimula a pesquisa e capacitação profissional dos professores formadores?	74
Gráfico 2 - Você participou de congresso ou evento científico no período dos três últimos anos?.....	75
Gráfico 3 - É exigido perfil profissional para os profissionais da equipe de formação?.....	76
Gráfico 4 - De que forma ocorre a gestão dos cursos?	77
Gráfico 5 - Quais aspectos que interferem diretamente na execução dos cursos?	79
Gráfico 6 - As vagas dos cursos são ofertadas de forma prioritária aos profissionais diretamente ligados ao AEE?	82
Gráfico 7 - O CAP faz o levantamento da demanda de cursos necessária aos professores de AEE?	83
Gráfico 8- Percentual por Categoria	87
Gráfico 9- Nível de Permanência	88

Índice de quadros

QUADRO 1 - Perfil profissional dos professores formadores	73
QUADRO 2 - Cursos 1º Semestre - Turno Manhã	84
QUADRO 3 - Cursos 1º Semestre - Turno Tarde	85
QUADRO 4 - Cursos 2º Semestre - Turno Manhã	85
QUADRO 5 - 2º Semestre - Turno Tarde	86
QUADRO 6 - Síntese do Quadro de Vagas Ano 2017	86

Índice

Resumo	5
Índice de Figuras	9
Índice de Gráficos.....	10
Índice de Quadros.....	11
Introdução	14
Capítulo 1 - Referencial Teórico	17
1.1 Conceitos e instrumentos de gestão no contexto educacional e na estruturação da Educação Especial brasileira.....	17
<i>1.1.1 Conceitos fundamentais da gestão educacional no Brasil.....</i>	<i>17</i>
<i>1.1.2 Instrumentos legais da gestão do Sistema Educacional Brasileiro e suas influências no contexto da Educação Especial</i>	<i>22</i>
<i>1.1.3 A gestão em Educação Especial e Inclusiva no Brasil</i>	<i>30</i>
1.2. O Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual e a formação continuada do professor do Atendimento Educacional Especializado	36
<i>1.2.1 A Formação do Professor da Educação Especial</i>	<i>36</i>
<i>1.2.2 Preceitos legais sobre formação e atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).....</i>	<i>43</i>
<i>1.2.3 A origem do projeto CAP-DV e sua implantação e funcionamento no Estado do Amapá</i>	<i>48</i>
Capítulo 2 – Caminhos Metodológicos	61
2.1 Justificativa da metodologia	61
2.2 Objetivos da pesquisa.....	63
<i>2.2.1 Geral.....</i>	<i>63</i>
<i>2.2.2 Específicos</i>	<i>63</i>
2.3. Caracterização metodológica do trabalho.....	63
<i>2.3.1 Método.....</i>	<i>63</i>
<i>2.3.2 Desenho da pesquisa</i>	<i>64</i>

2.2.3 Estratégias de Análise	65
2.3.4 Sujeitos	66
2.3.5 Local da Pesquisa	66
2.3.6 Técnicas de coleta de dados.....	68
2.3.7 Percurso da pesquisa	69
2.3.8 Considerações éticas.....	70
 Capítulo 3 - Análise, Tratamento e Discussão dos Resultados.....	 72
3.1 Identificação, tempo de atuação e perfil dos profissionais formadores.....	72
3.2 Gestão e organização dos cursos	77
3.3 A gestão dos cursos e o professor do Atendimento Educacional Especializado	82
Considerações Finais	91
Bibliografia.....	94
Apêndices.....	i
 TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A INSTITUIÇÃO.....	 ii
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	iii
QUESTIONÁRIO - PROFESSOR	iv
QUESTIONÁRIO – COORDENADOR(a) DE CURSO	v
QUESTIONÁRIO – DIRETOR(a)	vi
ROTEIRO DE ENTREVISTA – TESOUREIRA DA UDE DO CAP-DV/AP	vii

Introdução

Todo tipo de organização baseia-se em um modelo de Gestão, seja o Governo, o Sistema Educacional, ou as instituições educacionais. O CAP-DV/AP é um centro especializado responsável pela formação de professores na área da deficiência visual em todo o Estado do Amapá. Como Centro especializado de atendimento público, faz parte do Sistema Nacional de Educação e segue as determinações do Ministério da Educação.

O Sistema Educacional brasileiro foi estruturado a partir dos modelos de Gestão dos Governos, com bases políticas e ideológicas, através de planos, projetos e políticas afins. A Educação Especial inserida e sob a influência do Sistema foi organizada numa conjuntura de lutas, retrocessos, avanços e conquistas sociais.

A sociedade brasileira foi se evoluindo e as influências externas aumentaram, modelos de gestão foram evoluindo, e o Brasil adotou o que era conveniente aos planos pretendidos. O tradicional foi sendo substituído pelo novo, com ênfase no envolvimento e na participação social, e se dimensionando a outros setores, principalmente à Educação.

As legislações brasileiras retratam o resultado de décadas de lutas sociais, mas também a forte influência internacional. A Gestão do Governo brasileiro manteve a Educação sob seu controle e estruturou o Sistema Educacional correspondendo ao dimensionamento das influências neoliberais, baseado na Teoria do capital humano, dispondo subsídios aos sujeitos sociais.

O intuito de construir uma sociedade produtiva, de ter indivíduos aptos a atingirem o patamar necessário para gerar crescimento econômico, está associado ao interesse da manutenção de relações comerciais favoráveis. Para alcançar tais perspectivas a Educação foi vislumbrada como apoio principal.

Como parte do plano, a escola recebeu mais autonomia, porém foram criados instrumentos que apresentam efetiva regulação centralizada, com determinações e exigências a serem cumpridas por todos que estão submetidos à Gestão do Sistema Educacional brasileiro. Mas, nesta conjuntura, impelidas também por construtos sociais e pela visão de organismos internacionais, a Educação Especial ganhou mais evidência, e passou a ser gestada sob a perspectiva Inclusiva.

Foram elaboradas jurisprudências para atos de exclusão, segregação ou discriminação social direcionadas aos diversos contextos sociais, e principalmente relacionada à educação.

As novas leis garantem inclusão e permanência do aluno com deficiência na escola. Na estrutura criada pelo Ministério da Educação o serviço oferecido pela Educação Especial passou a ser chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE), determinando várias atribuições específicas ao professor.

Para viabilização da formação do professor na nova perspectiva da educação especial, foram elaboradas Políticas Públicas, com mecanismos visando à capacitação do professor do AEE, sendo a principal o Projeto dos Centros de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP-DV), de âmbito nacional criado para corresponder à perspectiva inclusiva, oferecendo AEE aos alunos com deficiência visual e evidenciando como finalidade precípua a formação docente na área da deficiência visual.

O público alvo pretendido para os cursos de formação continuada do projeto nacional CAP-DV é o professor, pois para atuar como docente no AEE aos alunos com deficiência visual é indispensável que o docente tenha pleno domínio dos conhecimentos específicos. O Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial e outros responsáveis implantaram o projeto em cada Estado.

Neste sentido, considerando a importância do CAP-DV/AP, de ser instituição responsável por executar formação continuada dos professores na área da deficiência visual, e mediante o convívio cotidiano profissional com as situações complexas que se processam no ambiente, o presente estudo foi desenvolvido propondo responder a seguinte problemática “como é feita a gestão do Projeto de Formação Continuada para Professores, do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual do Amapá (CAP-DV/AP)?”.

O estudo tem como objetivo Geral analisar a Gestão dos Cursos de Formação Continuada para Professores no CAP-DV/AP, e especificamente verificar como a gestão administrativa, pedagógica e financeira da instituição influencia na realização dos cursos, bem como investigar quais os fatores que interferem no nível de participação dos professores nos cursos, e identificar as principais dificuldades enfrentadas pela gestão para efetivação dos cursos.

Para corresponder ao estudo, a pesquisa está estruturada em 3 (três) capítulos, o primeiro capítulo constitui-se do Referencial Teórico, e apresenta tópicos sobre os Conceitos e Instrumentos de Gestão no Contexto Educacional e na Estruturação da Educação Especial Brasileira, abordando aspectos relacionados à evolução histórica da Gestão e suas influências na organização do Sistema Educacional brasileiro.

Este tópico consta dos subtópicos Conceitos Fundamentos da Gestão Educacional no Brasil, Instrumentos Legais da Gestão do Sistema Educacional Brasileiro e suas Influências no Contexto da Educação Especial, e A Gestão em Educação Especial e Inclusiva no Brasil.

O segundo tópico com discorre sobre o Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual e a Formação Continuada do Professor, destaca a formação do professor como propósito do projeto nacional CAP-DV e expõe sobre a implantação e funcionamento da instituição no Estado do Amapá, nos subtópicos focaliza a Formação do Professor da Educação Especial, os Preceitos Legais sobre Formação e Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e evidencia a Origem do Projeto CAP-DV e sua Implantação e Funcionamento no Estado do Amapá.

O segundo Capítulo apresenta a Metodologia da pesquisa, apresentando os Caminhos Metodológicos que inclui a Justificativa da Metodologia, os objetivos da pesquisa, a Caracterização Metodológica do Trabalho, o Método utilizado, o Desenho da Pesquisa, as Estratégias de Análise, os Sujeitos participantes, o local da Pesquisa, as Técnicas de coleta de dados utilizadas, o Percorso da Pesquisa e as Considerações éticas.

O terceiro capítulo expõe a Análise, tratamento e discussão dos resultados, apresentada através de três tópicos, respectivos às respostas obtidas dos três blocos de questões evidenciadas nos questionários. O primeiro apresenta identificação, perfil e atuação profissional dos respondentes, investigando a importância dada à formação profissional da equipe pela gestão como fator essencial para a Gestão pedagógica. O segundo corresponde aos aspectos relacionados à gestão e à organização dos cursos. E o terceiro discorre sobre fatores inter-relacionados a gestão dos cursos e o professor do Atendimento Educacional Especializado.

No desfecho, as Considerações Finais fazendo retrospecto do essencial construído no estudo, apontando objetivos atingidos, limitações do trabalho, e perspectivas de evolução, assim como sugestões e recomendações, com a perspectiva de não esgotar a temática, mas ensinar outras.

Capítulo 1 - Referencial Teórico

1.1 Conceitos e instrumentos de gestão no contexto educacional e na estruturação da educação especial brasileira

1.1.1 Conceitos fundamentais da gestão educacional no Brasil

Ao longo dos anos o Brasil vivencia os movimentos sociais pela inclusão escolar, as lutas resultaram em notoriedade na sociedade gerando efeitos positivos, impelindo a criação de políticas públicas que visam à inclusão das pessoas com deficiência. O Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual do Amapá (CAP-DV/AP) constitui-se parte dessas políticas a serviço da inclusão, tendo como principal ação a qualificação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos com Deficiência Visual (DV).

O CAP-DV faz parte da história mais recente do Sistema Educacional e da Gestão em Educação Especial brasileira, que em decorrência dos modelos de Gestão que perpassou o país, tem enfrentado avanços, retrocessos e crises. Conforme Paro (2012) a gestão é uma atividade humana necessária e presente em todos os tipos de organização social. O modelo de Gestão por servir como instrumento para manutenção ou transformação social, no âmbito escolar pode contribuir para conservação das estruturas sociais existentes ou voltar-se para a transformação comprometendo-se com as mudanças sociais.

Toda organização independente da natureza, seja econômica ou com outra finalidade, necessita de uma Gestão, para organizar a execução de suas tarefas e ações. Segundo Costa (2013, p.21) “A gestão implica a coordenação e a supervisão das atividades dos colaboradores de modo a garantir que o trabalho seja desenvolvido de forma eficiente e eficaz”. A organização é, pois, o objeto da gestão, e se constitui basicamente por pessoas, tarefas e materiais.

Conforme Paro (2012, p.18) a gestão é considerada como produto da evolução histórica apresentando marcas das contradições sociais e do envolvimento político determinado por elites dominantes. A Gestão é uma necessidade das sociedades humanas desde os tempos mais remotos, cada modelo é determinado e praticado conforme os interesses

daqueles que dominam seu processo, semelhantemente como o Governo, Educação e Educação Especial.

Costa (2013, p. 23) afirma que em “1916, Henri Fayol na sua obra *administration Industrielle et Générale*, apresentou um sistema de gestão assente em seis funções”, apresentam-se como técnica, comercial, financeira, segurança, contábil e administrativa. Esta última função, administrativa, considerada por Fayol a cúpula das demais, foi desmembrada em cinco – planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar - que Fayol constitui como processo de gestão, e hoje são delineadas em planejar, organizar dirigir e controlar.

Os princípios, normas e funções da gestão, criados desde o período da Revolução Industrial passaram a servir aos processos usados na produção de bens e serviços, públicos ou não. Desta forma, as instituições educacionais, através do Sistema Educacional submetido aos preceitos legais regulamentados pelo Governo, foram organizadas sob a influência dos princípios originados da Gestão, todavia devido às suas especificidades e fins a serem alcançados criaram métodos, técnicas adversos aos princípios utilizados nas empresas.

Os modelos de gestão são definidos por características específicas, motivados por interesses empresariais e com influências do contexto social capitalista. Considera-se que todos os modelos de gestão usados por qualquer segmento sofreram adaptações, no entanto eles mantêm alguma relação com as bases, assim sendo a Gestão Educacional apresenta resquícios do modelo de origem.

No aspecto educacional existem modelos de Gestão pautados na centralidade do poder, e modelos participativos de organização educacional. Conforme Batista *et al* (2013) a palavra Gestão é um termo original do latim – *gestio*, e corresponde a atos de proposição e interesse coletivo a partir de uma relação dialógica, bases da organização educacional, derivadas de áreas como ciências sociais, que sofrem inovações tomando por base abordagens teóricas educacionais elaboradas, como conhecimentos e componentes fundamentais relacionados à Educação. Todavia é perceptível que o modelo de gestão educacional sempre seguiu sob a ingerência dos modelos de gestão assumidos pelos Governos.

Nesta mesma perspectiva, a gestão em Educação Especial inserida neste processo de desenvolvimento foi instituída, e continuou sob a gestão do Sistema Educacional, sendo estruturada por subsídios teóricos, e recebeu maior evidência legal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB nº 9394/96), que dedicou o capítulo V especificamente à Educação Especial. Até então as iniciativas e regulamentações alcançaram somente algumas instituições de iniciativa privada, que eram consideradas

especializadas e segregacionistas, raramente ocorriam no Sistema Público de Ensino, e a atuação do professor acontecia de maneira segregada ou integracionista.

Os Sistemas Educacionais estão sob a Gestão Pública direcionada pelo Governo, Bresser-Pereira (2000) define três modelos principais. Patrimonialista, peculiar ao absolutismo, apresenta falta de planejamento e de profissionalismo, o governante (monarca) detém o Estado como seu patrimônio privado, sem prestar contas das despesas à sociedade. A Burocrática, vivenciada após o contexto da Revolução Francesa, se expressa através de rígidos procedimentos administrativos, meritocracia hierárquica, valorizando a formação. A Gerencial intenciona modernizar o Estado visando à competitividade ante a globalização, envolvendo aspectos políticos, econômicos e administrativos, caracteriza-se, centraliza o planejamento e controle enquanto descentraliza a produção de bens e serviços.

Além dos modelos de Gestão definidos por Bresser-Pereira (2000), existe o modelo de Gestão Social, que se caracteriza por ser aberto aos interesses públicos, voltado às necessidades do cidadão, originado das propostas de participação da sociedade na Gestão Pública através de Fóruns Temáticos, Conselhos Gestores de Políticas Públicas e Orçamento Participativo. Este modelo se configura como uma forma mais atualizada de Gestão e que foi mais bem aceita no Brasil.

Todavia, todos os modelos de gestão criados decorrem da difusão dos conhecimentos das bases ou fundamentos da gestão, que reestruturados são usados conforme a natureza, contexto e funcionamento das organizações (Tenório, 2011). A Gestão Educacional, em suma seguiu as características e mudanças consoantes à Gestão Pública, se adequando aos modelos da gestão patrimonialista, burocrática, gerencial e gestão social, obedecendo às concepções, princípios políticos e sociais de cada época, obtendo sua estrutura correspondente à intencionalidade de cada modelo.

No modelo de gestão diretiva a gestão educacional caracterizou-se de forma centralizadora, definidos como modelo de educação tradicional. Conforme Lück (2011) a gestão educacional se mantinha em total submissão às determinações dos órgãos centrais, priorizando o ato de informar, controlar e supervisionar, em detrimento da qualidade e efetividade das ações e resultados pretendidos. Tendo como alvo os indivíduos que se adequavam aos padrões da normalidade, como consequência a Educação Especial, tradicionalmente recebeu a configuração de sistema paralelo e segregado.

No modelo Gerencial, característico do período da Reforma de Estado a política e a Educação foram instigados a adaptarem-se ao contexto da política Neoliberal, sendo

denominada no contexto educacional como modelo de Gestão Estratégica. Para Tenório (2013) o modelo de Gestão Estratégica evidencia o interesse do mercado, primando pela competição, motivado pela busca do lucro em detrimento da exclusão do concorrente. O Estado apresenta poder descentralizado, no entanto, se impõe com estratégias através de órgãos que fomentam políticas públicas e de agências que controlam custos, resultados, desempenhos.

Nas instituições são utilizados artifícios criados para Diretores, supervisores ou coordenadores, que regulem e gerenciem com autoridade formal sobre os demais. A Educação Especial antes instituída como substitutiva passa a ser complementar ou suplementar. As pessoas com deficiência, antes vistas como custo sem benefício, agora recebem investimento sob a concepção política e educacional de que podem ser produtivos ao Sistema.

Tenório (2013) afere ainda a existência do modelo gestão Social, que se opõe ao anteriormente definido, o autor afirma que a denominação social é condizente com a gestão que garante as relações sociais de maneira participativa de forma livre, sem imposições. O modelo de Gestão Social é caracterizado pela participação, diálogo e decisões efetivadas em conjunto, resultado do contexto político, ideológico de lutas sociais vivenciadas, focada nas demandas e diversidades sociais, admitindo formas coletivas de compartilhamento de autoridade e decisões. O mesmo modelo é denominado por Lück (2009) como gestão democrática.

Os modelos surgiram por múltiplas influências, que permanecem deixando indícios na Educação da atualidade. A Educação é um segmento essencial para o desenvolvimento das sociedades humanas, responsável de realizar o processo principal de produção e reprodução de conhecimentos necessários para efetivar o dimensionamento das demais áreas que compõem a sociedade. Assim sendo, tem servido como foco principal de estudos diversos, nas áreas da Filosofia, Sociologia dentre outras. Desta maneira vale destacar algumas concepções ou tendências existentes que serviram como subsídios ou influência para construção dos processos de Gestão Educacional no Brasil.

Luckesi (1994), com base numa visão filosófica apresenta três tendências sobre a função educacional. A Redentora, capaz de promover a coesão e a integração de todos os indivíduos no corpo social conservando e consolidando conceitos, crenças e valores éticos. A Reprodutora, instância social a serviço da sociedade na reprodução e perpetuação de aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos. E tendência Transformadora, que define a escola

como a mediadora de um projeto para democratização da sociedade, na luta pela qualidade do ensino indistintamente para todos e contra a seletividade e discriminação, condizente com o modelo de Gestão Democrática.

Marques (2012) numa interpretação sociológica sobre a gestão educacional define a existência de duas vertentes antagônicas, que se identificam com definições anteriores. A abordagem funcionalista do consenso, constituída a partir do positivismo e evolucionismo tem o objetivo de manter a ordem e estrutura social vigente, e concebe que o conflito é prejudicial à funcionalidade educacional por gerar desequilíbrio e desorganização. E em oposição é apresentada a abordagem dialética e interacionista que provém das teorias críticas e libertárias, considera que o conflito impulsiona à emancipação humana, à transformação da estrutura social, à conscientização e a interpretação crítica da realidade, condizente com a gestão democrática.

Sendo a Gestão democrática, o modelo que sob os preceitos legais foi atualmente instituído no Sistema Educacional Brasileiro, torna-se importante que seja apresentada com mais evidência. Para Lück (2009, p.1), uma gestão democrática é comprometida com toda comunidade escolar e valoriza a participação de todos “o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos”.

A Gestão Democrática visa à construção de uma escola transformadora, articulada com os componentes que interferem na realização do trabalho educacional, busca a educação de qualidade fundamentada no respeito à diversidade, atendendo às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, cumprindo os preceitos legais de uma educação que inclui a todos indistintamente, atual desafio da gestão em Educação Especial.

A Gestão Democrática na Educação representa um desejo que surgiu a partir do processo de redemocratização política brasileira, impulsionando os avanços na Educação, por iniciativas provindas da participação da sociedade através das lutas comandadas pelas frentes sociais. Dentre as frentes sociais houve a participação de representatividades estaduais e nacionais das pessoas com deficiência, o que foi primordial para pressionar a operacionalização de mudanças no modelo de gestão da educação especial no Brasil, e instigar a regulamentação de novas concepções educacionais.

As lutas e efetiva participação de várias frentes sociais promoveram efeitos positivos, através da conquista de direitos garantidos na Constituição da República Federativa do Brasil

de 1988, na LDB nº 9394 (1996), e em regulamentações específicas, que instituíram a operacionalização dessas garantias nas práticas de gestão em Educação Especial. Com o objetivo de alcançar efetivamente a inclusão educacional, o foco foi direcionado ao Atendimento Educacional Especializado, que visa complementar ou suplementar a escolarização do aluno com deficiência, e também à formação do professor, considerando como fator primordial para prover eficiência e eficácia no serviço da Educação Especial.

Assim sendo, a Gestão da Educação brasileira, ainda apresentando impasses e obstáculos, foi estruturando-se e dimensionando mudanças fundamentais nas subáreas. Conforme O Governo Federal através do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI) elaboraram políticas para operacionalizar o modelo de Gestão Educacional, criou os Centros de Apoio Pedagógicos à Pessoa com Deficiência Visual nos Estados brasileiros, como instituição responsável de realizar a formação continuada para professores atenderem alunos com deficiência visual, instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e regulamentou o modelo de Gestão da Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

1.1.2 Instrumentos legais da gestão do Sistema Educacional Brasileiro e suas influências no contexto da Educação Especial

Os modelos de Gestão utilizam os instrumentos mais oportunos à sua intencionalidade, e condizentes com suas características. Na gestão de empresas existem vários instrumentos de análise do nível de qualidade dos procedimentos e dos resultados obtidos. Teixeira (2013) destaca o procedimento SWOT (Strengths - Forças, Weaknesses - Fraquezas, Opportunities - Oportunidades e Threats - Ameaças). Nascimento (2013) evidencia o ciclo PDCA, e existem também Folhas de Verificação, Fluxograma, Diagrama de Pareto, Diagrama de Causa e Efeito, Histogramas, entre outros.

Segundo Nascimento (2013) a sigla em inglês PDCA significa PLAN - planejar, DO - fazer, CHECK - verificar os resultados, ACT - agir/ação. Este método foi criado na década de 1930 por Walter A. Shewart, porém popularizado na década de 50 por William Edward Deming, por isto conhecido como “ciclo de Deming”. Foi uma das primeiras ferramentas de gestão de qualidade, que seguindo uma forma interativa constitui-se de quatro passos, servindo para executar o controle e melhorar de forma contínua os processos ou produtos.

Pormenorizando, PLAN refere-se ao passo de elaboração de plano ou planejamento que baseado nas diretrizes institucionais, define objetivos a serem atingidos, caminho a ser seguido e método a ser utilizado, para otimizar o tempo e evitar falhas posteriores. O segundo passo é “DO” que consiste na efetivação do plano, no treino das pessoas, seguindo rigorosamente o método escolhido. Esta fase possibilita o “CHECK”, que é o terceiro passo quando são feitas as análises para verificação dos resultados do uso do método através dos dados coletados. É uma fase de suma importância também, pois dá suporte para a detecção de erros ou falhas. E em último acontece a “ACT” ou “ACTION”. (Nascimento, 2013).

A correção das ações realizadas indevidamente que sucederam como falhas na fase anterior, através da aplicação novamente do ciclo PDCA iniciando o processo de planejar, fazer, checar e corrigir. Este método se fundamenta nos conceitos de Taylor e de Fayol, provenientes da origem da gestão (Nascimento, 2013). Os aspectos mencionados são importantes, reconhecidos cientificamente, usados na área na Gestão empresarial, adaptados e assimilados em outras áreas. A Educação brasileira após vários períodos se estruturou e atualmente se organiza com interdependência de outras áreas de gestão.

Os termos “Gestão” e “Gestão democrática” são conceitos contemporâneos e incorporados pela própria sociedade brasileira, e representam conquista popular. As mudanças estruturais no modelo de Gestão da Educação brasileira nos finais da década de 80 e início de 90, no entanto terem sido impulsionadas pela força popular, configuram-se também por outro viés, como uma reforma educacional promovida para atender aos acordos entre organismos nacionais e internacionais da época, que buscaram corresponder em primeira instância aos seus interesses políticos e econômicos.

As organizações mundiais disponibilizaram apoio financeiro aos países do terceiro mundo - dentre eles o Brasil, que recebeu apoio do Banco Mundial. Outras organizações e instituições de apoio financeiro podem ser destacadas como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial do Comércio (OMC). (Refante, 2015).

Ao receber apoio financeiro do Banco Mundial, o Brasil firmou compromisso de corresponder às definições e orientações das organizações mundiais neoliberais, que dominam o processo socioeconômico mundial. Assim sendo, a Gestão educacional e as Políticas

Públicas educacionais oficialmente criadas no Brasil, apesar de terem sido apresentadas visando somente benefícios à população, foram manipuladas pelo ideal político neoliberal imposto, tendo por base a concepção da produção do capital humano. O Sistema Educacional foi sendo projetado para funcionar em correspondência com os mecanismos de dominação e de acumulação de capital e exploração do trabalho, favorável às negociações comerciais.

Segundo Mota Junior & Maués (2014) a Educação submetida às necessidades existentes no mercado passou a gerar mão de obra barata contribuindo para permanência da produção do capital com quem domina o processo socioeconômico. Ainda que a LDB nº 9.394 (1996) apresente a ampliação dos direitos sociais, direcionando Políticas Públicas relacionadas à erradicação do analfabetismo e, melhor qualidade educacional e evidenciando o processo de inclusão educacional, através da qualidade na formação profissional; a estrutura operacional da Educação reflete interferências neoliberais, pois determina flexibilidade da Gestão escolar, porém reforça através de mecanismos reguladores um modelo político e educacional dependente do poder central.

Mota Junior & Maués (2014) assevera que os organismos mundiais instigaram e definiram as reformas educacionais no Mundo inteiro e ao criticar a Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em 1990, porém não aconteceu conforme a suposta afirmação. Pois, no Brasil as políticas públicas não efetivaram a universalização da Educação Básica, assim como não corresponderam ao conceito de atendimento das necessidades básicas de aprendizagem. O Governo regulamentou o ensino priorizando o nível que lhe era conveniente, ao invés de focar no atendimento às especificidades dos alunos, semelhantemente deram preferência em garantir à formação qualificada apenas aos professores de nível e área que corresponderiam às propostas de Governo.

Conforme Maciel (2011) o Neoliberalismo se instalou de forma mais contundente no Brasil na década de 90, a partir do Governo Collor e do presidente Fernando Henrique Cardoso, quando foram efetuadas privatizações, notável abertura para o comércio internacional e a redução dos investimentos destinados às necessidades sociais básicas. Posteriormente, com ascensão ao poder, o presidente Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, se autodeterminaram como Governo democrático-popular, supostamente assumindo um caráter social, através de políticas para área Educacional e para os demais segmentos.

Os projetos sociais eram apresentados aparentemente voltados às necessidades dos cidadãos caracterizando o Governo como um modelo de **gestão pública societal** ou denominada **Gestão social**. O período marcou avanços, por influência dos movimentos

sociais foram criados conselhos e Orçamento Participativo como instrumento para efetivar a participação social. No entanto, o contexto subsequente não apresentou medidas e políticas sociais e educacionais com suficiente eficácia para ser considerado como modelo de Gestão social. Pois, não alcançou a articulação das dimensões econômica, administrativa e sociopolítica da gestão pública, e nem superou a submissão aos interesses político-econômicos internacionais pré-existentes e dominantes no país, ainda assim, as medidas continuaram sendo executadas.

A reforma do atual Sistema de Educação foi principiada através da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Constituição Federal/1988), que estabeleceu a base nacional da organização da educação, definindo princípios, firmando direitos e deveres, delimitando competências e atribuições, regulando o financiamento para educação, instituídos de forma pormenorizada pela LDB nº 9304 (1996), reafirmados nos Planos de Desenvolvimento da Educação (PDE) e nas legislações relacionadas à Educação. Os desdobramentos resultaram em mudanças na operacionalização do Sistema Educacional e promoveram mudanças também na estrutura da Educação Especial.

O Ministério da Educação executa a gestão de seus programas e projetos através do portal de acesso *online*. Considera como objetivo promover a participação, planejamento, alinhamento e acesso às políticas públicas, organização, execução e avaliação do processo educacional. Secretarias de educação dos entes federados, escolas, Centros especializados, todos se conectam ao Sistema de Gestão nacional se adequando as políticas nacionais. Para Lück (2006, p.35-36) a “Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo”.

As ferramentas de Gestão Nacional foram geradas para a efetivação do papel da União de coordenar a política nacional de educação, exercendo sua função normativa, supletiva e redistributiva. Com base nos dados exigidos pelo sistema são disponibilizados financiamentos para Educação nos Estados e Municípios, para todos os níveis e modalidades. O MEC organizou o Sistema Educacional de acesso *on line*, porém em conformidade com o nível hierárquico permitido pelo próprio sistema. (Portal do MEC, 2017).

Dentre os Planos, Projetos e Programas que se interligam apresenta-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2001), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Programa Dinheiro Direto na Escola

(PDDE). Por servirem como instrumentos de Gestão da Educação Nacional sobre centros especializados e formação do professor, terão suas finalidades e funcionalidades resumidamente apresentadas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 foi constituído com vários programas como estratégia de operacionalização do Plano Nacional de Educação (PNE), a fim de desenvolver ações para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares, visando o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e de suas redes públicas de ensino, mais direcionado à educação especial estão os Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Lei nº 10.172, 2001).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) instituído pela Lei Federal nº 5.537, de 1968 e alterado pelo Decreto-Lei Nº 872, de 15 de Setembro de 1969, foi criado como autarquia responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), tendo como finalidade a captação de recursos financeiros para canalizá-los aos estados e municípios, e desta forma contribuir para a implementação de ações educacionais desenvolvidas pela União, a partir de projetos disponíveis à Educação Básica, à Educação Superior e ao Ensino Técnico, segmentos educacionais onde os alunos da Educação Especial legalmente devem também estar e serem contemplados, de acordo com as diretrizes do planejamento nacional da Educação (Decreto-Lei Nº 872, 1969; Brasil, 2017).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um fundo especial destinado à Educação Básica, foi instituído pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, no Art. 39, inciso III, Parágrafo Único determina que no Plano de Carreira seja contemplada a capacitação profissional do professor especialmente a sua formação continuada (Lei nº 11.494, 2007).

O FNDE é também responsável pelo gerenciamento dos Módulos do Plano de Ações Articuladas (PAR), que é instrumento de planejamento criado para que gestores das secretarias de educação, prefeitos ou um técnico indicado, a cada quatro anos, enviem através do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC) as ações das Secretarias municipais e estaduais de educação (FNDE, 2017). O PAR 2011-2014 apresentou como dimensão número dois a Formação de professores e de

profissionais de serviço e apoio escolar, e como área um abrangeu professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ao ensino regular (PAR, 2011).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é uma das transferências obrigatórias do MEC aos entes federados, o repasse é feito direto com base nos dados do censo escolar, sob a exigência da apresentação de prestações de contas no prazo pré-determinado. O PDDE foi criado para custeio suplementar de atividades de manutenção e desenvolvimento das instituições. O cadastro e benefícios são acessados, sob a exigência de que a instituição esteja regular perante análise das secretarias de educação, quanto ao Caixa Escolar, criação do Conselho Institucional, Regimento Interno, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Projeto Político Pedagógico. (Brasil, 2001).

Todavia, esses programas e projetos voltados para a funcionalidade da Gestão educacional brasileira, tenham apresentado como alvo o financiamento da Educação em todo o país, incluindo a modalidade de Educação Especial, a verdadeira intencionalidade da Gestão Educacional de qualidade, é percebida na forma como as ações propostas são executadas. A Gestão deve gerar funcionalidade do processo, refletindo no âmbito micro (instituições), pois a veracidade dos objetivos é confirmada através das ações executadas e consequentemente observada nos resultados, que devem gerar reais mudanças do ensino nas instituições educacionais.

Os resultados para serem satisfatórios dependem principalmente do cumprimento das determinações legais, tanto pelas instâncias superiores quanto no âmbito das instâncias inferiores, sendo essencial a atuação com responsabilidade e competência no desempenho das diversas funções e dimensões. Para Lück (2006, p.25) “a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas”.

Para corresponder a tal perspectiva a Gestão Educacional no âmbito macro (União e todas as secretarias de educação dos entes federados) deve estar imbuída pelo interesse de promover o atendimento educacional a todos, tomando como primordial estruturar legalmente seu modelo e principalmente promover ações de acordo com a concepção que defende, no caso do Brasil definida como Modelo de Gestão Democrática. O termo Gestão Democrática foi instituído pela Constituição Federal/1988, que no Art. 208, inciso VI, determina como um dos princípios a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

A Gestão democrática e outros princípios afins foram definidos pela Constituição Federal /1988 para embasar a Educação Nacional, de suma importância para operacionalizar mudanças ao que se refere à Educação Especial no Brasil. O Art. 208, inciso I da Constituição Federal /1988 institui a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, preceito primordial a ser seguido na gestão em Educação Especial de forma inclusiva. Os Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-DV) correspondem a este aspecto, pois conforme a Nota Técnica Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPPE, têm a competência de disponibilizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar, dispondo de recursos materiais acessíveis e/ou tecnologias assistivas.

O CAP-DV tem também a responsabilidade de capacitar professores e profissionais das escolas onde os alunos com deficiência visual estão matriculados, contribuindo para eliminação de barreiras na escolarização. No Art. 208, inciso III da Constituição Federal /1988 quando é definido que é dever do estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, a lei assegura que a escola comum é o local prioritário para ocorrer o AEE, porém não proíbe o atendimento em Centros Especializados. Isto definiu a permanência dos Centros Especializados, e possibilitou a elaboração de políticas públicas que promoveu a criação e estruturação dos Centros de Apoio Pedagógicos a Pessoa com Deficiência Visual no Brasil.

No inciso V do mesmo Art. 208, é determinada a “valorização dos profissionais da educação escolar”, item que envolve planos, carreira e salários, que abarca a formação ou qualificação do professor, aspecto relevante e indispensável para que o atendimento pedagógico alcance indistintamente a todos com qualidade. E no Art. 212 a Constituição Federal/1988 estabelece o percentual anual da receita a ser aplicada pela União na manutenção e desenvolvimento do ensino nos Estados e Municípios, e no Art. 214 prevê a elaboração do Plano Nacional de Educação, pretendendo corroborar para efetivação da legislação mencionada.

Em 20 de dezembro de 1996 a LDB nº 9394/96 foi instituída, em conformidade com a Constituição Federal/1988, define em seu Art. 3º, inciso VIII que o ensino será ministrado com base nos princípios da Gestão democrática do ensino público. E nos artigos 12, 13 e 14 determina a autonomia para a instituição educacional elaborar e executar sua proposta pedagógica, e reitera no Art. 14 o preceito de gestão democrática como princípio, definindo-a como um trabalho para execução na coletividade, participação e diálogo.

O art.15 da LDB nº 9394/96 determina que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”, obedecendo às orientações legais determinadas pelos organismos que hierarquicamente está ligada, de forma que o planejamento e execução do trabalho pedagógico atendam às necessidades e princípios específicos, e ocorra de forma democrática, envolvendo a participação de todos os seguimentos da instituição educacional.

A Legislação Educacional Brasileira instituiu como ferramentas de gestão para uso institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP). O PP é um dos instrumentos exigidos da instituição para ser contemplada com financiamentos disponibilizados pelo Governo Federal. O PPP serve como proposta pedagógica institucional, instrumento a ser usado como o norteador da gestão educacional, é o registro oficial das decisões de todos, configurado como estratégia para Gestão Democrática. Assim sendo, o PPP define a intencionalidade, as estratégias e as características particulares da instituição, visando atender os objetivos específicos elaborados no estabelecimento educacional, subsidiando ações e serviços a serem planejados e avaliados na gestão.

Nos artigos 58, 59 e 60 da LDB nº 9394/96 a Educação Especial dentro da perspectiva de gestão democrática também recebe determinações legais que definem parâmetros para a inclusão de alunos com necessidades educacionais, importante avanço para Gestão em Educação Especial. A determinação do artigo 58 conduz à interpretação de que as ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo de deficiência, no caso de alunos cegos refere-se ao ensino do código “Braille”, orientações para mobilidade e locomoção, ou o uso de recursos de informática, e outros.

No Art. 59 da LDB nº 9394/96, o inciso I refere-se à garantia de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos”, inciso III prevê a capacitação profissional definindo “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”, significando que é precípua a formação específica dos professores para atuar com a deficiência a que se propõe a atender.

E no Art. 60 a LDB nº 9394/96 determina o apoio técnico e financeiro pelo Poder público às “instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial”, prevendo que essas instituições receberão atendimento às suas necessidades através de recursos materiais e tecnológicos e a viabilidade de formação de

recursos humanos, conforme critérios legais. Desta maneira, gerando novas perspectivas para o contexto da Educação Especial no Brasil, apresentando novos rumos a serem atingidos através de projetos e ações impulsionados pelo desejo e força social que se manifestaram.

1.1.3 A gestão em Educação Especial e Inclusiva no Brasil

A Educação Especial no Brasil atualmente está estruturada e inserida nos projetos nacionais, situação concebida como significativo avanço. Na visão de Sassaki (2010) a educação das pessoas com deficiência perpassou por quatro fases: a Exclusão, indignas de frequentarem o ambiente escolar; Segregação, presença apenas em escolas especiais ou em classes especiais; Integração, aceitação dos que se adaptavam às classes comuns; e Inclusão, constituiu-se na adaptação do Sistema Educacional às necessidades dos estudantes com deficiência.

Para Mazzota (2012) a história da Educação Especial no Brasil, em primeiro momento foi marcada pela atitude social de marginalização às pessoas com deficiência, pois não existiam serviços de atendimento a esta demanda de pessoas. As iniciativas ocorreram no período imperial com a criação das Instituições atualmente denominadas Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ainda de cunho segregacionista, a década de 20 marcou o início da expansão de instituições especializadas, quase na totalidade eram entidades de natureza privada e assistencialistas. (Mazzota, 2012).

Os asilos e hospitais, onde viviam as pessoas com deficiência, seguiam à visão médica sobre deficiência, eram familiarizados com a causa e recebiam legitimidade pelo Governo para atuar. E, dependendo do segmento alguns adentravam ao campo educacional, outros, apenas como instituições residenciais, davam assistência específica, alimentavam e vestiam essas pessoas (Mazzota, 2012). Esta compreensão clínica sobre deficiência proporcionava apenas o atendimento terapêutico, relegava essas pessoas à segregação, pois evidenciava somente as limitações provenientes da deficiência, desconsiderando os aspectos remanescentes.

O Paradigma da segregação, apesar de ter sido considerável avanço em relação à fase de extermínio, por garantir o direito à vida, porém não permitiu as pessoas com deficiência usufruírem dos espaços sociais, baseado na ideia de melhor protegê-las e concomitante a isto proteger a sociedade delas. Em âmbito internacional, devido às barbáries e desajustes sociais

causados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945) a Organização das Nações Unidas (ONU) desde 1948, conclamou através da Declaração Universal dos Direitos Humanos a construção de novos ideais contemplando no art. II a liberdade do gozo dos direitos essenciais a todos os seres humanos, indistintamente (ONU, 1948).

A ideia principal foi compensar os prejuízos causados pela guerra, através da valorização da pessoa humana oferecendo-lhe o bem-estar social aproveitando o progresso técnico e científico alcançado. Dentre os danos, o combate liderado pelas potências mundiais da época, vitimou milhares de pessoas, provocando a elevação incomparável do número de pessoas com deficiência física e mental e instigando a criação de atendimentos de reabilitação, assim como criar artifícios para produtividade de todos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos apesar de não ter sido instituída com obrigatoriedade de execução, tem servindo mundialmente como parâmetro para diversas leis e preceito para ações aos países. No Brasil, ainda que lentamente, a história registra algumas mudanças.

Na década de 60 houve o surgimento de centros de reabilitação para pessoas com deficiência, ao passo que também ocorria o aumento da criação de escolas públicas, e a insipiente iniciativa de algumas em separar um espaço dentro do ambiente escolar para oferecer atendimento aos alunos com deficiência, e ressalta-se que as legislações brasileiras também foram sendo elaboradas, porém de certa forma ainda contribuindo para que a educação especial fosse processada na forma segregada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 promulgada em 1961, em seu artigo 88, ao mesmo tempo previu e desobrigou o enquadramento da educação da pessoa com deficiência no sistema geral de educação, utilizando a expressão “no que for possível”. A real intenção justifica-se também no artigo 89, que determinou tratamento especial através de apoio financeiro às instituições privadas que atuassem com eficiência no atendimento à referida demanda, que serviu como incentivo às instituições segregacionistas.

Analizando a Lei 5.692/71, considera-se que a expressão “tratamento especial” definida no artigo 9º foi interpretada e praticada de forma que também contribuiu para que a educação especial no Brasil permanecesse segregada. Assim sendo, as leis educacionais promulgadas em 1961 e em 1971, apesar de considerarem a educação como direito de todos, também determinados nos artigos 166 da Constituição Federal de 1946 e artigo 168 da Constituição Federal de 1967, não exigiram o atendimento da pessoa com deficiência no sistema geral de ensino, e possibilitaram a efetivação da lei conforme a vontade social.

As conquistas foram se evoluindo e considera-se que a década de 70 marcou o momento de importantes debates sobre a Educação Especial na busca da inserção da pessoa com deficiência nos âmbitos sociais, que convergiram em resultados positivos para a Integração. Em nível mundial em 1975, foi proclamada a “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes” (1975). Através da declaração foram acordados, enfatizados e reafirmados os princípios legais internacionais precedentes, trouxe o apelo à ação nacional e internacional que assegurasse a proteção dos direitos que naquele documento estavam sendo instituídos. Garantiu de forma delineada e pormenorizada que todas as pessoas com deficiência gozam dos mesmos direitos assegurados, os quais não devem lhes ser negados.

No Brasil, através do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com autonomia administrativa e financeira, instituindo o início da gestão pública da Educação Especial. Na mesma década, em 17 de outubro de 1978 foi publicada a Emenda Constitucional Nº 12, defendendo os interesses das pessoas com deficiência em vários aspectos, assegurando no inciso “I - educação especial e gratuita”. (Emenda Constitucional nº 12, 1978).

Os movimentos nacionais organizados pela sociedade civil, instigados pelo Paradigma da Integração, que buscaram legalizar os direitos sociais da pessoa com deficiência, iniciaram na década de 70, mas ganharam impulso a partir da década de 80, pois as representações sociais, tendo mais amparo legal, intensificaram a pressão ao Governo para o cumprimento dos direitos da pessoa com deficiência.

O ano de 1981 foi proclamado pela ONU como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), proporcionou destaque nacional à Educação Especial tendo o tema "Participação Plena e Igualdade". Assim, do final do século XIX até meados do século XX perdurou a expansão de escolas segregacionistas e de classes especiais em escolas públicas, funcionando aos moldes do Paradigma da Segregação, oferecendo a educação à parte aos alunos com deficiência, por interpretar que havia amparo na legislação educacional para tal procedimento, após este período a Educação Especial inicia o processo de mudança para outro modelo.

A partir da década de 80, já existiam escolas que tomavam a iniciativa de avançar para o Paradigma da Integração, destinando ao Ensino Regular alguns dos alunos antes atendidos exclusivamente pelo denominado Ensino Especial, mas que passaram a ser considerados em condições de se adaptarem-se à sala comum. A Integração tinha por base o princípio de normalização, os alunos de escolarização em instituições especializadas e alunos integrados

em sala comum recebiam o suporte através do atendimento especializado, mas era exigido que o aluno com deficiência apresentasse o mesmo comportamento comum apresentado pelos demais alunos do Ensino Regular, significando que estavam adaptados. (Glat, 2006)

Na área da deficiência visual, por exemplo, pela especificidade da deficiência o processo foi ocorrendo gradativamente nas Escolas Públicas brasileiras efetivando o Paradigma da Integração no contexto educacional. Os movimentos em prol dos interesses da pessoa com deficiência no Brasil ocorreram de forma progressiva, tendo também influência dos eventos e regulamentações de órgãos internacionais. Assim, foram criadas várias organizações estaduais e entidades nacionais que encaminharam muitas lutas que se reverteram em conquistas, instigando a promulgação de leis favoráveis aos deficientes.

A Constituição Federal /1988 mostrou-se fundamentada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 5º declarou a igualdade de todos perante a lei, indistintamente e em seu artigo 205 trouxe a determinação da educação como direito de todos. No artigo 206 determinou no inciso “I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No artigo 208, inciso III, a Constituição Federal/1988 foi mais específica, determinando como dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado, mas usou a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino”, que exprime a possibilidade de ocorrer em outros espaços educacionais.

Logo após a Promulgação da Constituição Federal/1988 foi publicada a Lei Federal 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispôs apoio à integração social das pessoas com deficiência assegurando no artigo 2º, inciso I, alínea c “a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino”, e no artigo 8º, inciso I, constituiu como crime de reclusão e multa ao gestor, que por motivo da deficiência do aluno, se recusasse a cumprir a lei.

O ano de 1990 foi marcado pela Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que ocorreu em Jomtien, e reuniu vários países, que assumiram o compromisso de alcançar a meta de Educação Primária Universal no prazo de dez anos (Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, 1990). O evento foi patrocinado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e do Banco Mundial. Tais organismos internacionais demonstraram-se apreensivos com os prejuízos que o subdesenvolvimento tem causado ao crescimento econômico mundial.

A Declaração Mundial (1990) apontou que o baixo nível de desenvolvimento educacional é a principal causa do subdesenvolvimento. As propostas elaboradas centraram-se na formação educacional com o objetivo de tornar todos os homens produtivos, e assim promover a inserção dos países pobres ao sistema de mercado internacional, tornando possível a contribuição destes para o crescimento mundial. E as pessoas com deficiência também foram evidenciadas na Declaração de Educação para Todos. O item 5 do artigo 3º apontou “que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial”, e advertiu que sejam traçadas medidas que assegurem a igualdade de acesso ao sistema educativo. (Declaração Mundial, 1990).

Sendo o Brasil um dos países que assumiram o compromisso com as proposições da Declaração, com base no incentivo e orientações elaborou o Plano Decenal de Educação (1993-2003), correspondendo ao plano de Ação da Conferência. O Plano Decenal indicou diretrizes à política educacional brasileira, através do seu texto apresentou bases nos princípios democráticos, dando autonomia organizativa e didático-pedagógica às escolas. Entre as linhas de ação estratégicas definiu a integração de crianças e jovens com deficiência e respectivo apoio especializado quando necessário. (Plano Decenal, 1993).

Em 1994 foi elaborada a Declaração de Salamanca, no evento de âmbito internacional denominado como Conferência Mundial de Educação Especial. Financiado e coordenado também por instituições internacionais, manteve a Educação como principal área de estratégias para incrementar a produtividade dos países periféricos, indicando a escola como um espaço democrático que, portanto, deve promover a inclusão de todos os alunos (Mantoan, 2007).

A Declaração de Salamanca de 1994 apresentou como princípio norteador a inclusão de todos na escola, sob a compreensão de todos devem aprender juntos independente das dificuldades. Para tanto, proclamou a construção de escola inclusiva, com ambientes adequados para atender as necessidades educacionais especiais, renunciando o Paradigma da Inclusão, proporcionando pressupostos e direcionamento para propostas educacionais inclusivas. (Declaração de Salamanca, 1994).

Tratou como primordial o processo de Inclusão educacional, para que todos os alunos, indistintamente, fossem incluídos no sistema regular de ensino de acordo com sua idade e série, tendo o direito de receberem o apoio necessário para atender suas especificidades educacionais temporárias ou permanentes, sejam elas físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. O Brasil como signatário da Declaração de Salamanca começou um

percurso de implantação de políticas educacionais, que historicamente têm sido declaradas como inclusivas e apresentadas como o marco inicial do processo de inclusão educacional no Brasil.

Todavia, a Política Nacional de Educação Especial ter sido posterior às perspectivas de inclusão da Declaração de Salamanca, leva a interpretação de que seus pressupostos reafirmam o processo de integração, sustentando que teriam acesso aos espaços regulares de ensino os alunos que apresentassem condições de acompanhar o processo de igual modo aos demais alunos. Assim, subentende-se que a Política Nacional de Educação Especial apontou para a permanência de propósitos antes definidos sem demonstrar intenção de reais mudanças estruturais para alcançar os propósitos de inclusão.

Na mesma década de 90 foi publicada a LDB nº 9.394 (1996), que em consonância com os aspectos previstos na Constituição Federal/1988 definiu no artigo 58 a Educação Especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, e também no artigo 60 determinou o aumento do atendimento da Educação Especial como alternativa “preferencial” pelo Poder Público.

A LDB nº 9394 (1996) especificou um capítulo para a Educação Especial, que além dos preceitos supracitados, definiu novos caminhos para a Educação brasileira, normatizou órgãos e entidades nacionais e estaduais de Educação definindo legalmente seus papéis e regulamentou a gestão democrática, apresentando orientações para a organização do espaço físico, o trabalho pedagógico e a participação dos atores escolares, e para a integração entre escola e comunidade.

Como mencionado no tópico anterior, a LDB nº 9394 (1996) criou o PPP como instrumento legal de gestão educacional, dando autonomia individual às instituições educacionais de alicerçar seu trabalho e ações de forma que considere o seu contexto histórico e a vivência específica, possibilitando a consciência dos problemas e planejamento de soluções, e a construção da identidade de forma autêntica democraticamente.

Concomitantemente, em consonância com as determinações da Constituição Federal/1988 e da LDB nº 9394 (1996) a Gestão da Educação Nacional teve sua estrutura regulamentada com políticas, resoluções e diretrizes e criou programas, planos e projetos, usados para avaliar o desempenho pedagógico, que servem como mecanismos para que obrigatoriamente as instituições prestem contas da aplicação dos seus recursos financeiros e materiais, usados nas ações do PPP. Sendo que o principal foco aqui é o projeto do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual.

1.2. O Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual e a formação continuada do professor do Atendimento Educacional Especializado

1.2.1 A formação do professor da Educação Especial

O Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP-DV) é um projeto nacional recente em relação ao histórico da Educação Especial. Todavia, o projeto CAP-DV deve ser visto com grande importância em cada Estado brasileiro, devido ao propósito de inclusão educacional através do apoio ao serviço de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência visual das escolas comuns, e principalmente por operacionalizar a formação docente, que sempre enfrentou muitos entraves, porém é aspecto de primordial importância para efetivação da inclusão.

O Histórico da Educação Especial registra que há muitas décadas surgiram iniciativas de formação continuada de professores nas áreas da Educação Especial. Na área da Deficiência Visual, desde 1947, o Instituto Benjamim Constant (IBC) promove a divulgação e o ensino do Sistema Braille por meio de seus cursos de qualificação de professores com abrangência nacional (Cerqueira *et all*, 2014). Estas iniciativas foram de essencial importância, mas se configuravam ainda insipientes para atender às demandas que se apresentavam.

A Educação Básica apresentou expansão em meados do século XX, nos outros segmentos relacionados ao Ensino Regular Público, quando o Ensino Público passou a ocorrer mais efetivamente, nas décadas de 70 e 80. Até então, a principal intencionalidade era escolarizar a elite brasileira, causando a exclusão educacional, e esta situação atingia de maneira mais forte os alunos com deficiência, pois apenas pequena parcela desses alunos recebia atendimento, e a maioria desses, somente em instituições especializadas. Conforme Santos (2014) neste período da década de 70 a Educação Especial passou a ser oficialmente regida e organizada pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

O CENESP ao fazer o levantamento de dados relacionados à educação da pessoa com deficiência detectou outro agravante e possível influenciador para problemática relacionada à Educação Especial, evidenciou que menos da metade dos professores tinham alguma especialização, mais da metade eram formados apenas no Ensino Médio, e que ainda existiam

professores leigos. Diante desta situação, um dos objetivos do Plano de Ação Para o Triênio 1977/1999 foi a capacitação de profissionais na área de Educação Especial, dentre os quais estavam os professores, pois, considerou-se que a formação docente como necessária e precípua (Santos, 2014).

A política educacional elaborada pelo CENESP para estruturação da Educação Especial brasileira incorporou determinações nacionais e internacionais, pois, faziam parte de sua equipe multidisciplinar, profissionais brasileiros e técnicos de agências internacionais como a United States Agency International for Development (USAID) e a Organização das Nações Unidas (ONU). Teve como base a Teoria do capital humano, priorizando educar para desenvolver no máximo as potencialidades da pessoa com deficiência, integrá-la ao mercado de trabalho visando sua contribuição na produtividade econômica. Em toda esta situação a formação do professor era considerada como aspecto principal para efetivar as mudanças (Refante, 2015).

Este período da década de 70 marcou de forma solidificada, o contexto do início da Formação Continuada de Professores da Educação Especial no Brasil. Foi também o momento em que o Sistema Educacional Brasileiro em si vivenciava mudanças, impulsionado por influências mundiais, movimentos de renovação pedagógica e busca de reflexão sobre novas práticas, que culminou num processo de maior difusão na década de 1990.

A Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram eventos internacionais que promoveram grande influência nas políticas públicas educacionais no Brasil, relacionadas à garantia ao direito à escolarização de todos os alunos, em classe comum do ensino regular, através da disponibilidade do apoio pedagógico necessário. Conforme Nóvoa (1995, p. 25) *apud* Miranda & Galvão Filho (2012, p. 17):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (Nóvoa, 1995, p.25 *apud* Miranda & Galvão Filho, 2012, p.17)

Esta mesma concepção é usada para interpretar o processo de formação do professor da Educação Especial, do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Formação

Continuada do professor, não tem seu objetivo encerrado ao final de cada curso, ou ao ser alcançado o domínio de conhecimentos e técnicas, mas abrange principalmente a aplicação dos conhecimentos na prática pedagógica, de maneira planejada e reflexiva. Pois o AEE é exigência legal para ser cumprido pelo Estado e uma garantia constitucional aos alunos com deficiência, sendo de fundamental importância para que o processo de inclusão ocorra de maneira efetiva.

A Formação Continuada de professores, portanto, não deve ter intencionalidade de unicamente completar lacunas causadas por resultados insatisfatórios da formação inicial, mas sim de ser planejada de forma articulada com os objetivos da formação inicial. Para Fontes (2014) formação continuada consiste em formações que ocorrem durante o tempo profissional vivenciado. Logo, devem ser planejadas em consonância com a vivência profissional dos professores para melhor desempenho, tendo como referência o ambiente escolar, buscando superar as problemáticas enfrentadas no atendimento ao aluno com deficiência, relacionadas ao baixo índice de conhecimentos teóricos e metodológicos do professor para realizar o AEE com eficiência e eficácia.

Para Veiga (2001, p.84) “Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada”, pois que uma após outra se complementam e oferecem primordiais elementos à construção da identidade profissional. A personalidade profissional do professor é definida pela sua maneira de proceder pedagogicamente, constitui-se pela junção do grau de importância que por ele é dado à busca pelo conhecimento e a aplicação prática do que alcançou. Por um viés é incontestável o direito constituído do professor de ter acesso à formação continuada, todavia, o profissional precisa dispor de interesse, dedicação e dar prioridade à obtenção dos subsídios oferecidos.

Retomando a atuação do Instituto Benjamin Constant (IBC) que ultrapassou séculos e inclusive permanece sendo uma instituição de referência nacional, por seu histórico de efetiva contribuição na área da deficiência visual em todo o Estado Nacional, é válido ressaltar sua tamanha importância, mas é bem verdade também que os processos de mudanças e necessidades atuais que a educação especial apresenta, exigem que cada Região e Estado brasileiro se organize e construa estruturas com identidade própria e atenda suas características e especificidades, planejando e disponibilizando a formação de maneira mais acessível.

Fontes (2014) aponta a necessidade de uma Formação continuada com base numa proposta que propicie ao professor a autonomia e a postura de mediador do processo, possibilitando-lhe um papel ativo na construção com o outro, para melhor atender os alunos com deficiência, pois, de maneira geral ainda não foi alcançada a qualificação dos professores para atenderem a demanda de alunos com deficiência na forma necessária. É perceptível que há um número insignificante de instituições que oferecem a cursos de formação e uma grande quantidade de professores de alunos com deficiência visual, precisando de formação adequada.

No mesmo sentido, Libâneo (2011) afirma que a qualificação do professor, aspecto de suma importância para o processo de inclusão educacional, não acompanhou as mudanças, causando impactos e resultados negativos em todos os níveis e modalidades da prática pedagógica. Pois, as garantias efetivamente instituídas pela Constituição Federal/1988 e redimensionadas pela LDB nº 9394 (1996), ao que se refere à Formação dos professores da Educação Especial, em nenhum momento foram estruturadas pelo Sistema Educacional de maneira a assegurar de forma satisfatória os subsídios necessários para que o atendimento aos alunos com deficiência ocorresse com a devida qualidade e eficiência que o processo de inclusão exige.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 6) afirmam que “A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo”. A partir da Constituição Federal/1988 e da LDB nº 9394 (1996), a Educação Especial e a seus professores passaram a ser responsáveis em executar o Atendimento Especializado em todos os níveis de ensino - do básico ao superior, como uma modalidade de ensino. Foi dada ênfase na formação dos professores, por ser verificada a urgência necessária de possibilitar ao profissional da Educação Especial conhecimentos para executar o atendimento especializado.

Em conformidade com a Constituição Federal/1988 e LDB nº 9394 (1996) em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) com vigência para dez anos, instituído pela Lei nº 10.172 (2001). O Plano já apresentava a definição de que “a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade”. (PNE, 2001, p.148).

O PNE (2001) evidenciou que a maioria dos professores da Educação Especial havia recebido formação específica, porém vários ainda apresentavam necessidade de qualificação na especificidade de suas tarefas profissionais, sendo que grande parte dos capacitados atuavam nas denominadas “classes especiais”. No entanto, a perspectiva era proporcionar ao aluno com deficiência o acesso à sala comum e conceder o apoio pedagógico, diante de tal situação a formação continuada foi tomada como procedimento primordial para dar qualidade à Educação (PNE, 2001).

O PNE (2001) indicou mecanismos legais para educação ocorrer de maneira inclusiva, porém para tornar-se real as estruturas e processos educacionais precisariam ser adequados à promoção da equidade dos sistemas de ensino. O PNE (2001) orientou que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Para serem bem sucedidas as orientações exigiriam mudança em diversos aspectos como na concepção, na práticas de gestão, nos seguimento da escola, e principalmente na sala de aula e na formação dos professores.

Especificamente voltada para a Educação Especial, foi aprovada a Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que trouxe a definição no art. 6º que a escola deve realizar a identificação, o assessoramento técnico, e avaliação dos alunos com necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, e no inciso I do art. 8º determinou que “professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (Resolução nº 02, 2001).

Para Brandão (2007, p. 129) a lei define e assegura que “o atendimento deverá ser ministrado por professor capacitado o que pressupõe que o profissional deva se manter sempre atualizado para atender as necessidades de seu alunado, o que é condição fundamental para o sucesso da proposta”. A capacitação do professor é o principal subsídio para tornar o atendimento pedagógico eficaz. O nível de conhecimento sistematizado alcançado pelo aluno com deficiência visual está associado ao que a escola consegue proporcionar através dos procedimentos pedagógicos e interações e práticas escolares, que dependem da complementação ou suplementação curricular proporcionada sob a gestão do professor.

A formação qualificada do professor para atender o aluno com deficiência é determinado no Art. 59, inciso III da LDB nº 9394 (1996), e definida de forma ratificada na política nacional de educação, mas ainda houve a necessidade de ser fomentada através da criação de outros instrumentos visando sua efetividade. Entre 2003 e 2013 foram disponibilizados pelo PAR “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, curso de “Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado” e “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Michels & Garcia (2011, p. 110) definem que “Tais programas contribuíram sobremaneira para a expansão dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial no Brasil na última década”.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), mencionado em momento anterior abarcou mais de 40 programas, visando melhorar a Educação no Brasil num prazo de quinze anos para corresponder às metas quantitativas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. No eixo diversidade, considerou como uma das razões constitutivas o direito de aprender dos alunos com deficiência, e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, abarcou como um dos principais pontos a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação, considerando como questão urgente e estratégica.

Em 7 de Janeiro de 2008 o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que definiu que:

“A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

O documento apresentou dentre seus objetivos a oferta do Atendimento Educacional Especializado, e também focalizou na formação continuada dos professores para tal atendimento e dos demais profissionais da educação envolvidos na inclusão. Definiu que o professor do AEE deve ter em sua “formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008, p.17).

Por conseguinte, em 17 de setembro de 2008 é publicado o Decreto nº 6.571 (2008), incorporado pelo Decreto nº 7.611 (2011), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo no art. 5º o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas

públicos de ensino com a finalidade de ampliar a oferta do AEE. No § 2º define o apoio às seguintes ações “III - formação continuada de professores” e “III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva” (Brasil, 2011, p.2)

Através da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024. O Plano que havia sido finalizado em 2010 teve aprovação somente em 2014. Evidenciou novamente a necessidade de combater as desigualdades que durante toda história do Brasil têm sido recorrentes, e apresentou como intenção superar as barreiras para o acesso e permanência dos alunos na escola, atuando conforme as especificidades de cada local do Brasil, e reiterou a precípua necessidade de formação de profissionais para o trabalho. (Santos & Lima, 2014).

O PNE (2014) foi considerado como grande avanço para a criação de uma Escola Inclusiva, por evidenciar a necessidade de formação de recursos humanos, e mais especificamente a capacitação de professores como essencial para efetivar o Atendimento Educacional Especializado adequadamente (AEE). Pois o Atendimento Educacional Especializado na área de Deficiência Visual é realizado somente a partir da capacitação e habilidades do professor, o domínio dos conhecimentos é a única possibilidade do professor atuar com o sistema Braille, o Soroban, orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma, e produção adaptada de materiais e utilização de recursos tecnológicos.

Assim sendo, para atuar na educação especial, o professor realmente necessita ter uma base de conhecimentos. Os conhecimentos gerais provenientes de sua formação inicial são importantes, mas são primordiais os conhecimentos específicos adquiridos em cursos de formação continuada para atuação em serviço. A junção desses conhecimentos dará condições estruturais para o exercício da docência no Atendimento Educacional Especializado, que em conformidade com a lei exige atendimento efetivo, qualificado e abrangente no âmbito institucional em prol da inclusão dos alunos com deficiência.

Na visão de Mazzota (2006) o curso de formação inicial não é suficiente, os professores têm de estar dispostos a acompanhar o desenvolvimento, precisam conhecer as novas tecnologias, através de cursos de formação continuada. A formação crítica, reflexiva e dimensionada do professor favorece na atuação docente, construindo saberes junto com os alunos, tornando um processo pedagógico interessante, mas a motivação parte do professor, conhecimentos atualizados despertam para novas aprendizagens.

Várias regulamentações e políticas públicas relacionadas à formação do professor foram apresentadas até aqui, dentre estas está o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) regulamentado pela Lei nº 11.494 (2007), enfatizado aqui por ser um Fundo especial, com vigência para o período de 2007 a 2020, e no Parágrafo Único do art. 40 determina que a formação continuada do professor seja contemplada, visando à melhoria do ensino e desenvolvimento para a Educação Básica Pública. No entanto a formação do professor durante toda a história da Educação tem sido verificada como insuficiente para que sua prática na perspectiva de Educação Inclusiva.

A formação de professores para a Educação Especial no país assumiu ao longo do tempo diferentes contornos nos diversos estados brasileiros, onde alguns priorizaram os estudos adicionais para professores do ensino regular do nível médio, outros investiram na formação em nível de pós-graduação lato sensu e outros investiram ainda na formação em nível superior [...] (Mendes, 2011, p. 133-134).

Diante disto, é pertinente observar que já foram mencionados vários preceitos legais e políticas criadas para determinar e fomentar a formação do professor, todavia não surtiram resultados satisfatórios e não geraram mudanças significativas para educação na perspectiva inclusiva. O projeto CAP-DV está inserido como parte das políticas públicas, criado para apoiar inclusão escolar no contexto da escola regular. Porém, a inclusão se efetiva através a partir de atitudes, ações efetivas que concedam ao professor do AEE condições para o exercício do seu trabalho com qualidade e eficiência, é preciso conciliar a lei, discurso e a prática.

1.2.2 Preceitos legais sobre formação e atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A partir da Constituição Federal/1988 e da LDB nº 9394 (1996) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ser considerado um grande desafio para alcançar a proposta de inclusão em todos os níveis de ensino. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o AEE tem a função de “identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p.8).

Para instituir as Diretrizes Operacionais para o AEE foi elaborada a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que estabeleceu as atribuições para todos os professores de AEE, dentre os quais o professor da área de Deficiência Visual (DV). A Resolução nº 04 (2009) definiu que as atividades específicas do AEE da Sala Multifuncional, se diferenciam, porém não substituem as atividades realizadas na sala comum. Sob outro aspecto, designou o professor como intermediador e articulador da política de inclusão na escola, responsável por ações essenciais para inclusão educacional do aluno, tornando sua função indispensável para efetivar o processo de inclusão. (Resolução nº 04, 2009)

O Art. 5º a Resolução nº 4 (2009) determina que as atividades aconteçam prioritariamente em “sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado”. Quando da inexistência de oferta do AEE na própria escola ou em outra do ensino regular da rede pública, caberá aos Centros de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP-DV) atender os alunos com DV (Resolução nº 04, 2009).

O Art. 10 da Resolução nº 04 (2009) dispõe que “o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização”, no entanto o art. 13 consta de oito incisos que conferem ao professor além de funções docentes da sala multifuncional, outras ações relacionadas à Gestão operacionalização do AEE no âmbito escolar. Quanto à formação exigida ao professor da Educação Especial, não são explicitadas ou pormenorizadas na Resolução, mas o Art. 12 define que “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Resolução nº 4, 2009).

Mediante as atribuições do professor do AEE deliberadas nos incisos I a VIII do Art. 13 da Resolução nº 4 (2009), subentende-se que para o exercício de docência na área da Deficiência Visual é preciso além da formação inicial, o pleno conhecimento das disciplinas específicas do AEE para o aluno cego ou Baixa Visão, o domínio de tecnologias assistivas a serem usadas, do procedimento da produção e adaptação de materiais, e habilidades de gestão para articular o processo de inclusão do aluno. O Inciso I do Art. 13 atribui ao professor do AEE “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (Resolução nº 4, 2009).

Fazendo a relação do inciso I do Art.13 e o Art. 12 da Resolução nº 4 (2009), conduz a compreensão que a formação exigida no inciso I do Art. 12 constitui-se de múltiplos conhecimentos, pois as funções atribuídas ao professor constam das atividades específicas da sala multifuncional e também de outras ações de nível técnico e administrativo de Gestão do processo de AEE no âmbito escolar. Contudo, as implicações se dão pelo fato de que ainda que seja determinação legal, não significa que as exigências garantam que o professor do AEE possua a formação que o possibilite cumprir todas as ações.

O inciso II do Art. 13 estabelece ao professor “elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” (Resolução nº 04, 2009). Logo, compete ao professor fazer um estudo minucioso das especificidades de cada aluno que atende, o “estudo de caso” fornecerá informações sobre os contextos vivenciados pelo aluno. Com as informações colhidas, articulado com a família e com todos os setores da escola, o professor irá elaborar o plano do AEE, traçar alternativas de potencializar o uso dos recursos e avaliar todo o processo de AEE do aluno.

As atribuições definidas na Resolução nº 04 (2009) são deveres legitimados ao professor do AEE, que lhe impõem adaptar-se às mudanças impostas e favorecer a efetivação das políticas públicas criadas. Porém, provocam-lhe como consequência a sobrecarga de funções e lhe suprimem a postura política, de questionar o acréscimo que teve em suas responsabilidades. Conforme Shiroma; Santos (2014, p. 41) “abstrair da educação a relevância social, é restringi-la a uma atividade técnica, obliterando sua dimensão política”. O processo de inclusão educacional está ligado ao AEE, que ligado ao professor é influenciado por suas situações-problemas relacionadas à formação, profissão e baixos salários. (Mantoan, 2007).

O AEE é um serviço oferecido ao aluno de forma complementar ou suplementar à escolarização, o inciso III do Art. 12 incumbe ao professor do AEE “organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais” (Resolução nº 4, 2009). O professor passa a ser estruturador do AEE, com a atribuição de verificar dentre os alunos com deficiência matriculados na escola, a quantidade de alunos, os tipos de deficiência e os atendimentos necessários, para organizar os serviços e horários da sala multifuncional.

O inciso IV do Art. 12 da Resolução nº 04 (2009) determina ao professor “acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola” (Resolução nº 4,

2009). A atribuição também requer que o professor do AEE conheça e tenha domínio do uso dos recursos acessíveis. Precisar também de conhecimentos e habilidades da área técnica e da administrativa para junto aos demais profissionais e setores da escola, detectar falhas, apontar soluções de acessibilidade, e saber usar argumentos legais em favor do aluno.

O inciso V confere ao professor do AEE a função de “estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade” (Resolução nº 04, 2009). Este inciso dispõe ao professor do AEE executar ações que podem inclusive transpor o ambiente escolar. A Nota Técnica nº 055 (2013) garante a possibilidade de atendimento às escolas quando prevê que o PPP dos Centros de Apoio Pedagógico a Pessoa com Deficiência Visual (CAP), deve considerar “o apoio à rede pública de ensino na formação continuada dos professores que atuam nas classes comuns e nas salas de recursos multifuncionais”.

No inciso VI a Resolução nº 04 (2009) prediz ao professor do AEE “orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” (Resolução nº 4, 2009). O professor do AEE passou a ter a responsabilidade de apoiar e nortear a atuação do professor da sala comum, assim como apontar às famílias dos alunos com deficiência visual os direcionamentos no processo de inclusão escolar.

Para Nóvoa (1997) o professor produz o saber e o saber fazer, é um ser reflexivo, mas quando o condicionam às limitações dos contextos passa a ser mero executor de tarefas. As possibilidades de sucesso do professor estão associadas ao modelo de formação que promova o seu desenvolvimento pessoal, desempenho profissional, acesso aos conhecimentos organizacionais da sua profissão. O professor que trabalha no AEE precisa estar capacitado para que consiga corresponder às várias atividades, que exigem conhecimentos específicos, as exigências da Resolução nº 04 (2009) ao professor do AEE se dimensionam às demais áreas, não significando que o professor tenha a formação necessária para cumpri-las.

O processo todo exige ao professor do AEE estar habilitado para contribuir com o professor da sala comum e com os pais. E principalmente, ter os conhecimentos teóricos necessários para associar a sua prática escolar, assim como saber utilizar o que tiver de aparato pedagógico e tecnológico a favor do desenvolvimento e autonomia de seu aluno. Porém Michels (2011, p. 226) afirma que:

Percebe-se que a centralidade das ações dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) permanece nas técnicas e nos recursos especializados presentes em todos os pontos da citada Resolução. Mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim à utilização de recursos específicos. Tal centralidade pode estar relacionada à perspectiva psicopedagógica, em sua versão comportamental, que indica a necessidade de técnicas centradas na deficiência dos alunos e recursos diretamente vinculados a cada tipologia de deficiência. (Michells, 2011, p. 226)

O inciso VII é um dos que apresenta atribuição mais especificamente direcionada à atuação docente do AEE, pois determina ao professor “ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação” (Resolução nº 04, 2009). Não obstante já existisse, o uso de tecnologias pelos professores do AEE sempre foi exíguo, e apresentou a determinação do uso, pois que atualmente para efetivação do AEE e inclusão educacional dos alunos com deficiência visual é impreterível que o professor do AEE saiba utilizar esses recursos e tenha domínio dos procedimentos para o ensino.

A formação específica é essencial para capacitar teórica e metodologicamente o professor do AEE nos métodos, técnicas, procedimentos didáticos que irá usar no atendimento com os alunos com Deficiência Visual (DV). O ensino do Braille, do Sorobã, o treinamento em Orientação e Mobilidade, assim como o uso recursos pedagógicos e /ou tecnológicos especializados como *Softwares*, *Hardwares*, amplificadores da visão, máquinas de datilografia braile, materiais adaptados e impressos em braile, no tipo ampliado e produção em áudio, que possibilitarão a autonomia do aluno. Conforme

No inciso VIII da Resolução nº 04 (2009), a atribuição dada ao professor do AEE mescla sua função docente e a de gestão de todo o processo de inclusão escolar do aluno, cabendo ao professor do AEE “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”. Esta atribuição engloba tanto a função docente de AEE dentro da sala multifuncional, quanto abarcam a articulação de ações em todo o âmbito escolar. Porém, o nível de atuação do professor do AEE, nos ambientes escolares é definido pela qualificação que recebeu.

Na concepção de Libâneo (2011) o professor é o personagem do processo educacional mais próximo do aluno e o responsável de criar e gerenciar estratégias para que o aluno tenha acesso ao conhecimento sistematizado, o autor considera ainda, que a formação continuada é

uma exigência da profissão docente, e que o surgimento de novas tecnologias requer do professor, habilidades pedagógicas para o manuseio e adaptação dos recursos tecnológicos de maneira adequada e correta no cotidiano escolar, pois o papel do professor permanece sendo essencial.

O AEE representa um significativo avanço como apoio à escolarização dos alunos, mas é imprescindível enfatizar que após quase uma década de publicação da Resolução 04/2009 a operacionalização das Salas de Recursos Multifuncionais não se tornou efetiva, talvez o maior dos desafios para a implementação das políticas educacionais inclusivas, seja efetivar uma política de formação de professores.

Diante da situação relacionada à inclusão educacional do aluno, e à inconsistência da formação do professor do AEE, foram criados os Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-DV). O CAP-DV constitui-se parte da política pública da Educação Especial brasileira focado na inclusão do aluno com deficiência visual, como apoio ao desenvolvimento inclusivo da Rede Pública de Ensino da Educação Básica, tem a responsabilidade de dar apoio às escolas na Formação Continuada dos professores do AEE.

O CAP-DV Foi criado em parceria com várias instituições e legitimado pelo Ministério da Educação (MEC) que definiu sua estruturação pedagógica e administrativa em consonância com leis, Decretos, Portarias e Resoluções existentes. O Governo de cada Estado foi definido como o mantenedor, através das Secretarias de Educação Estaduais ou Municipais, as quais interligadas ao Sistema Nacional de Educação devem planejar e direcionar suas demandas seguindo a tramitação exigida para a obtenção do apoio financeiro.

Assim sendo, o CAP-DV depende do seu mantenedor para funcionamento, e a execução do Projeto de Formação Continuada de Professores, assim como outros projetos do CAP-DV dependem da observância da Gestão aos critérios legais e da programação orçamentária determinados pelo Governo Federal. Portanto, as ações do CAP-DV de cada Estado se limitam às determinações e condições disponibilizadas por seus mantenedores e Gestores.

1.2.3 A origem do projeto CAP-DV e sua implantação e funcionamento no Estado do Amapá

Na década de 90 o cenário da Educação no Brasil vivenciava as consequências do histórico de exclusão, e do período que a Rede Pública relegava às pessoas com deficiência ao

atendimento em um sistema paralelo, mostrando o descompromisso com essa demanda. A legislação educacional passou a garantir ao aluno com deficiência visual o acesso à educação, e devido à realidade das escolas, tornou-se precípua criar estratégias com o intuito de ampliar o acesso e oportunizar a permanência do aluno na escolarização, visando efetivar a inclusão e evitar o alto índice de evasão e de pessoas com deficiência fora da escola. (BRASIL, 1996)

O Ministério da Educação (MEC), com o apoio operacional da Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV), da União Brasileira de Cegos (UBC) e das Secretarias de Educação dos Estados, usou como estratégia de apoio à Inclusão Educacional a criação dos Centros de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP-DV). O projeto foi inspirado na experiência de sucesso do CAP de São Paulo, e a meta do MEC e seus apoiadores era institucionalizar uma unidade em cada Estado entre os anos 1998 e 2001 (CAP-MG, 2016).

A ideia do Projeto CAP foi trazida para São Paulo pela professora Marilda Bruno, que era técnica do serviço de Educação Especial. Pois, em 1993, atendendo ao convite do Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual (ICEVI) representou a América Latina em um Comitê Científico na Suécia, na discussão de propostas educacionais para integração plena nas escolas. O evento lhe oportunizou realizar um estágio em Estocolmo, Suécia, na antiga Escola Nacional para cegos, que se transformara no Centro de Recursos Pedagógicos (Resende, 2007).

Os trabalhos sob a Gestão do Centro de Recursos Pedagógicos, desenvolvidos sob a concepção de integração plena na escola, consistiam em avaliação do progresso dos alunos, apoio às escolas regulares focando na capacitação e orientações aos professores, atendimento aos alunos com deficiência visual e compartilhamento de saberes através de cursos e oficinas voltados às famílias. Ademais, as salas de aula das escolas públicas eram equipadas com recursos de alta tecnologia para alunos cegos e de baixa visão, e os consultores correspondiam à responsabilidade de verificar os procedimentos nas escolas, para saberem em quais aspectos os professores do ensino regular precisavam ser apoiados (Resende, 2007).

A percepção da real diferença do Sistema Educacional Brasileiro era evidente, porém as experiências na Suécia motivaram a professora Marilda Bruno, que se dedicou e criou com a equipe interessada, o Centro de Apoio Pedagógico em São Paulo, equipado com recursos tecnológicos específicos, tendo como objetivo dar apoio aos alunos, professores, famílias e à comunidade. A vontade era expandir a ideia, e no ano de 1996 o projeto foi doado ao MEC/SEESP para que fosse dimensionado para todos os Estados do Brasil (Resende, 2007).

O MEC apropriou-se do Projeto, e cumpriu a responsabilidade de coordenar a implantação e implementação da instituição nos Estados. Isto ocorreu no período em que a Escola Regular inerte às mudanças, persistia em apontar a falta de preparação como entreve para inclusão de alunos com quaisquer deficiências. O MEC implantou nas Escolas a sala de recurso multifuncional com equipamentos para atendimentos específicos, porém parte dos prédios não atendia os requisitos de acessibilidade e coube ao CAP-DV dar suporte às escolas com produção de material acessível, apoio na organização e na oferta do AEE e na Formação Continuada dos professores (CAP-MG, 2016).

Para implantar o projeto CAP-DV, o MEC proveu com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o repasse de equipamentos e a capacitação de professores para dar início ao Projeto, nos Estados brasileiros. A articulação inicial do MEC junto às Secretarias de Educação dos Estados ou Municípios, pretendeu promover o entendimento da função pedagógica dos centros e direcionar a implementação da política pública conforme os propósitos e objetivos traçados (CAP-MG, 2016).

O Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual do Amapá (CAP-DV/AP) foi criado através do Ato Normativo de autorização de funcionamento Decreto nº 3711 de 20/11/2001 pelo seu mantenedor, o Governo do Estado do Amapá (GEA/AP). Inicialmente, o Ministério da Educação solicitou que cada Estado enviasse três profissionais, com pleno domínio do sistema braile e com curso em informática, para participarem dos dois módulos do Curso de Capacitação Nacional para Gestão de Centros de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual.

A Secretaria de Estado da Educação (SEED), após a verificação exigida, indicou as professoras Itaciane Mendes da Rocha Campos, Maria do Perpétuo Socorro Ribeiro Antunes dos Santos e Rosinete dos Santos Rodrigues, para serem capacitadas. Com sede e foro em Macapá, o CAP-DV/AP teve como seu primeiro diretor o Senhor Raimundo Camões da Costa, militante em prol da inclusão da pessoa com deficiência, articulador da implantação do projeto CAP-DV no Estado do Amapá. A partir da criação, o CAP-DV/AP foi estruturado e os primeiros atendimento e cursos de formação continuada foram organizados e executados pela equipe de professores.

O CAP-DV/AP atualmente está localizado na Avenida Almirante Barroso, número 1124, Bairro Santa Rita, CEP 68.906.360, funcionando numa residência alugada pelo GEA/AP através da Secretaria de Estado da Educação (SEED/AP). Conforme determinação nacional coube à SEED/AP ser o órgão executor, a qual o CAP-DV/AP tem vínculo

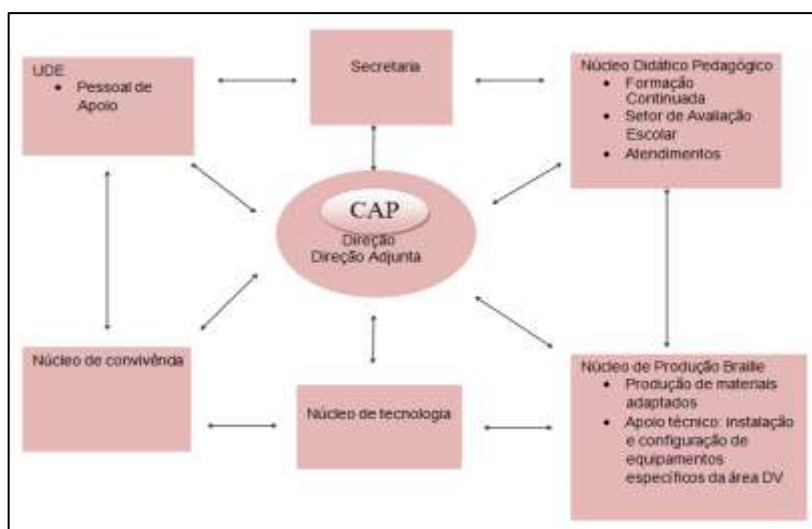
pedagógico, administrativo e financeiro. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAP-DV/AP (2017) apresentou como objetivo geral:

Possibilitar as pessoas cegas, baixa visão e com surdocegueira, o acesso ao currículo desenvolvido na escola de ensino comum, assim como acesso à pesquisa e à cultura através da utilização de recursos didáticos específicos, equipamentos tecnológicos e de materiais produzidos em braile, áudio livro, livro digitalizado e ampliado, oferecendo serviços de apoio pedagógico, atendimento educacional especializado a alunos com deficiência matriculados ou não nas escolas públicas, e formação continuada para profissionais da educação e comunidade (PPP CAP-DV/AP, 2017, p.20).

Dentre os objetivos específicos do PPP do CAP-DV/AP (2017) destacam-se a Disponibilizar de atendimentos e serviços de apoio pedagógico às pessoas com Deficiência Visual e surdocegueira, realizar encontros semestrais com coordenação pedagógica, professores do AEE e do ensino comum, formação continuada para profissionais da educação e saúde, no âmbito estadual e municipal; e formação continuada aos profissionais do CAP-AP dentro e fora do Estado.

A Educação Especial do Amapá vivenciou o reflexo do contexto nacional, e foi sendo ressignificada conforme novas concepções e mudanças sociais, políticas e culturais, resultando na atual organização de atendimento aos alunos com deficiência existente nas escolas regulares no Estado. O Plano de Ação do CAP-DV/AP (2017) apresenta a estrutura de Gestão e Funcionamento através do organograma a seguir.

Figura 1- Organograma do CAP-DV/AP



(Fonte disponibilizada pelo CAP-DV/AP: Plano de Ação 2017)

Para Lück (2009, p.22) na “equipe de gestão tem destaque o diretor escolar, responsável maior pelo norteamiento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados. Ela é também diretamente formada por diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares”. O CAP-DV/AP dispõe de funções comuns à estrutura das instituições escolares, definidas pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), e devido às especificidades do projeto outras funções diferenciadas também fazem parte da equipe gestora.

Consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAP-DV/AP (2017) que a equipe gestora atual da instituição é composta por diretor (a), Secretário (a) Escolar, Secretário (a) da Unidade Descentralizada de Execução (UDE), além destes a equipe inclui os coordenadores dos Núcleos, pois, desde sua institucionalização pelo MEC o CAP-DV/AP incluiu em sua estrutura os quatro núcleos: Núcleo Didático Pedagógico (NDP), Núcleo de Produção Braille (NPB), Núcleo de Tecnologia (NT) e Núcleo de Convivência (NC).

E para efeito de organização a Gestão define um responsável para coordenar os cursos de Formação Continuada. As atividades geridas no CAP-DV/AP são planejadas conforme as atribuições de cada núcleo, tendo como objetivo premente à inclusão da pessoa com deficiência visual. Lück (2009, p.23) define que:

O diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão. (Lück, 2009, p.23).

O papel do gestor é trabalhar pelo desempenho e cumprimento de metas, e sob as diretrizes da Gestão democrática motivar e estimular a participação também de professores, alunos e comunidade. O gestor reúne múltiplas funções dimensionadas nos vários setores institucionais. A Administrativa corresponde aos assuntos de secretaria, do setor pedagógico, cumprimento de legislações, noção do patrimônio, e atenção aos recursos materiais e financeiros, Gestão Financeira, Gestão de Recursos Humanos, Gestão da Comunicação e Gestão de Tempo e Eficiência dos Processos (Lück, 2009).

Na Gestão Administrativa o diretor é quem “Gerencia a correta e plena aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos

educacionais e realização dos seus objetivos” (Lück, 2009, p.105). A Gestão Financeira refere-se ao gerenciamento do orçamentário, aplicando maior controle para redução dos gastos e atendimento às necessidades. A Gestão de Recursos Humanos efetivando a comunicação entre todos (docentes, alunos, responsáveis, técnicos e funcionários de apoio), para promover o entrosamento na equipe e a busca dos objetivos. A Gestão de Tempo e Eficiência dos Processos é o empenho no trabalho para melhores resultados e cumprimento de metas.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAP-DV/AP (2017) o Núcleo Didático Pedagógico (NDP) está sob a coordenação de uma pedagoga. O NDP é o setor responsável pelos atendimentos dos alunos, Serviço de acompanhamento com Psicólogo, Serviço de Avaliação Escolar, visitas e assessoramento para apoio às escolas, e destaca-se o planejamento e operacionalização dos cursos de Formação Continuada para professores da Rede Regular de Ensino, por ser o foco central da pesquisa será evidenciado em tópico específico. A oferta dos atendimentos aos alunos com deficiência visual, em cumprimento ao art. 5º da Resolução CNE/CEB, n.º 4/2009 está definido no PPP do CAP-DV/AP (2017, p. 23):

Em casos isolados em que seja impossibilitado o atendimento desses alunos na instituição comum de ensino, cabe ao CAP possibilitar o Atendimento Especializado através da estimulação essencial, ensino do braille, do soroban, orientação e mobilidade, bem como, atividade física orientada, serviços oferecidos pelo Núcleo de Produção Braille e programa educacional alternativo. (PPP do CAP-DV/AP, 2017, p. 23).

O Núcleo Didático Pedagógico (NDP) disponibiliza o serviço de Avaliação Escolar, através da equipe multiprofissional constituída de Pedagoga, Fisioterapeuta, Fonoaudióloga, Psicóloga e Assistente Social que “realiza avaliação de pessoas com suspeita e/ou comprovação de deficiência visual e surdocegueira, matriculadas ou não na rede de ensino” (Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAP-DV/AP, 2017, p. 9). As ações realizadas constam de avaliação nas áreas de cada profissional da equipe, orientações sobre encaminhamentos para serem seguidas por familiares e/ ou profissionais escolares ligados ao aluno avaliado, visitas domiciliares, quando necessário, e devolutivas aos responsáveis do aluno e profissionais da escola.

O Núcleo de Produção Braille (NPB) funciona com três professores, um deles como revisor braille e os demais produzem, adaptam e imprimem materiais didático-pedagógicos como livros e textos em Braille, para apoio didático aos alunos do Ensino Regular. É função do núcleo, orientar e disponibilizar apoio técnico na instalação de Recursos Tecnológicos destinados para produção braille nas escolas. O Plano de Ação do CAP-DV/AP (2017), apresenta como objetivo do NPB facilitar acessibilidade ao currículo, atendendo às necessidades de alunos da Rede Regular de ensino, bem como apoio pedagógico aos professores da área de Deficiência Visual e comunidade (Plano de Ação CAP-DV/AP, 2017, p.5).

Conforme registros de solicitação e execução de serviços pelo NPB, a maior demanda para produção e adaptação é de materiais em braille para alunos do Ensino Médio, (Livro de Registros do NPB, 2017). São conteúdos da área de exatas e humanas com fórmulas, mapas e figuras e/ ou textos mais extensos, que exigem do professor do AEE do CAP e do professor do AEE da escola regular, conhecimentos aprofundados do sistema braille e maior habilidade para realização da adaptação. O CAP-DV/AP faz a produção e o professor do AEE na escola precisa estar capacitado para viabilizar conhecimentos específicos do braille para que o conteúdo em braille seja acessível ao aluno.

Referente ao Núcleo de Tecnologia (NT), segundo consta no Plano de Ação do CAP-DV/AP (2017) tem como atribuição promover a independência do educando com deficiência visual, por meio do acesso e utilização da tecnologia moderna. O atendimento pelo NT prevê o uso de ferramentas para complementar a aprendizagem através do acesso aos softwares, aos conceitos sobre o sistema operacional e componentes do computador, digitação e edição de textos, manuseio de dispositivos para armazenamento digital, acesso à internet, tem como objetivo conforme o projeto do Núcleo de Tecnologia (NT):

Possibilitar às pessoas cegas e com baixa visão o acesso ao currículo escolar desenvolvido na escola de ensino regular, assim como acesso à pesquisa e à cultura através da utilização de recursos didáticos específicos, equipamentos tecnológicos e de materiais produzidos em Braille e áudio, oferecendo serviços de apoio pedagógico, atendimento educacional especializado, formação continuada de professores e à comunidade. (Projeto do NT – CAP-DV/AP, 2017, p.3).

No Projeto do NT – CAP-DV/AP (2017) consta que o Governo do Estado do Amapá pactuou dar a contrapartida para a operacionalização do CAP-DV/AP, mas que desde o período de implantação do Projeto CAP-DV no Amapá, o MEC não destinou equipamentos ao atendimento em informática, semelhantemente o Governo do Estado do Amapá também não tomou providências para implementar e suprir tal necessidade. O Projeto do Núcleo de tecnologia apresenta como objetivos específicos:

Auxiliar os alunos a utilizarem o computador de forma independente a fim de realizarem pesquisas e a explorarem as mídias educacionais disponíveis; Capacitar os docentes a utilizarem leitores de tela o Dosvox e NVDA de forma que possam contribuir para melhorar o desenvolvimento de seus alunos em sala. Preparar os alunos com deficiência visual a ingressarem em cursos profissionalizantes através do domínio das ferramentas de informática. (Projeto NT – CAP-DV/AP, 2017, p.3).

No Núcleo de Tecnologia ocorre atualmente o Atendimento em informática em DOSVOX, a falta de equipamentos é um entrave para alcançar os objetivos específicos do Núcleo de Tecnologia relacionados ao atendimento oferecido aos alunos com deficiência visual e à realização de cursos de informática para professores do AEE, pois as máquinas existentes, adquiridas por doação, já estão obsoletas e apresentando problemas de funcionamento (Projeto NT – CAP-DV/AP, 2017).

O CAP-DV/AP compõe-se também de Núcleo de Convivência (NC), um espaço destinado à interatividade, troca de experiências, e atividades lúdicas e culturais para pessoas com deficiência, familiares e comunidade. As atividades realizadas são Oficinas, Exibição de filmes, Palestras e Ciclos de Estudos com profissionais do CAP-DV/AP. Dentre os projetos em execução estão “Enxergando através da Dança”, “Jardim Sensorial”, “Contação de Histórias”, “Cine Pipoca”. O Núcleo possui acervo bibliográfico em braile, áudio e no tipo ampliado, proveniente do pelo Instituto Benjamin Constant, Fundação Dorina Nowill, e de outras instituições que enviam gratuitamente ou através de financiamento pelo Governo Federal (Plano de Ação CAP-DV/AP, 2017).

Quanto à estrutura física o CAP-DV/AP funciona numa residência alugada, com dois pavimentos, não oferece acessibilidade arquitetônica, as dependências do imóvel foram somente ajustadas em formato de salas para execução de ações e/ou serviços, desta forma não proporcionando condições satisfatórias de trabalho para atender aos alunos. (PPP CAP-DV/AP, 2017). O CAP-DV/AP no período da sua criação e em uma segunda vez recebeu do

Ministério da Educação recursos de alto investimento. Porém, no momento atual são equipamentos que necessitam de reparos ou substituição por outros mais atualizados, que ofereça aos alunos com deficiência visual à oportunidade de acesso às tecnologias modernas de maneira eficiente.

Sobre a estrutura financeira da instituição o PPP do CAP-DV/AP (2017) enfatiza que os centros especializados são unidades com estruturas diferenciadas sendo importante que o gestor tenha consciência de que é de sua competência gerir as finanças, seguindo os trâmites legais com as etapas de planejar, executar e prestar contas. Os recursos que recebe do PDDE são destinados à “aquisição de material permanente; manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação; avaliação de aprendizagem; implementação de projeto pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais”. (Lück, 2009, p.112)

O MEC não tem competência pra fazer a Gestão local dos Sistemas de Ensino da Educação Básica de cada ente federado, isto foi reiterado na implantação CAP-DV/AP, quando a competência de mantenedor foi dada ao Governo do Estado a ser exercida pela Secretaria de Estado da Educação. Mas conforme Art. 9º, inciso III da LDB nº 9394 (1996) cabe ao MEC apoiar técnico e financeiramente por meio de ações complementares e suplementares e de financiamento redistributivo, no âmbito dos financiamentos públicos existentes.

Para tanto, o MEC criou mecanismos para o CAP-DV ter acesso aos subsídios financeiros do Governo Federal para as atividades demandadas. O primeiro e maior financiamento disponível, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), formado pela contribuição dos estados e da União, sua criação foi apresentada como forma de enfrentamento das desigualdades regionais brasileiras. A Resolução 04/2009 no Art. 8º assegura às escolas no contexto do FUNDEB o valor de repasse de dupla matrícula, para estudantes com deficiência, para aplicação em melhor estruturação dos serviços relacionados à Educação Especial (Resolução nº 4, 2009).

O segundo eixo de financiamento é o Plano de Ações Articuladas (PAR), que cabe a cada Secretaria de Educação elaborar, definindo suas demandas. Os financiamentos a serem disponibilizados para o CAP-DV/AP ficaram situados no PAR, é competência dos Estados da Federação e Secretarias de apontar prioridades e necessidades, planejar projetos e ações que

precisam ser financiados. Assim sendo, as Secretarias de Educação têm a incumbência de fazerem o PAR, pois em cumprimento à pactuação junto ao MEC têm a atribuição de assumir a Gestão do CAP, e para operacionalizar as ações devem buscar subsídios financeiros solicitando no âmbito do PAR (PAR, 2011).

As ações de formação continuada dos profissionais da Educação Básica Pública também compõem o PAR, logo as solicitações deverão ser submetidas pelas Secretarias de Estado da Educação à Diretoria de Políticas de Educação Especial, que fará análise e verificará se as demandas dos estados e dos municípios estão em consonância com os Marcos Legais e Políticos e Pedagógicos, de acordo com a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Havendo parecer favorável da diretoria, a demanda é aceita, o recurso é transferido no âmbito do PAR, e o MEC faz as orientações pedagógicas para implementação das ações, seguindo o Guia elaborado para o PAR (PAR, 2011).

No aspecto relacionado ao financiamento de Formação Continuada para professores, é fundamental enfatizar que é o eixo indispensável para execução, pois é estratégia basilar para possibilitar a inclusão. Os professores do CAP-DV/AP precisam estar habilitados para capacitar os professores das escolas regulares, os professores do AEE necessitam estar qualificados para efetivar o processo de inclusão. Logo, a Formação de professores deve ser demanda principal para os financiamentos federais. Sendo que, embora a escola adquira adequação de ambiente, recursos tecnológicos e demais conquistas, a funcionalidade e efetividade da inclusão dependem da atuação docente.

Estando as Secretarias de Educação, e centros especializados como parte integrante do Sistema educacional, todos num mesmo propósito devem estar imbuídos em buscar subsídios disponíveis para construir uma educação na perspectiva inclusiva, tanto investindo nos recursos materiais, quanto nos recursos humanos. Conforme Rocha (2010, p. 14):

Para a efetivação da inclusão não é suficiente apenas que sejam enviadas às escolas e instituições, tecnologias assistivas, é primordial que no mínimo os equipamentos tecnológicos estejam apropriados para o uso, com hardwares montados e softwares instalados. Além de que o professor precisa receber a formação necessária para utilizar e ensinar aos seus alunos o manejo correto das tecnologias mais simples às mais complexas que estiverem ao seu dispor. (Rocha, 2010, p.14)

O Art. 10, Inciso VII da Resolução 04/2009 prediz que cabe à escola, prover como parte da organização do AEE a formação do professor. O CAP-DV tem a atribuição de disponibilizar para a Rede este tipo de apoio (Resolução nº 4, 2009). A Formação oferecida pelo CAP deve possibilitar ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a compreensão de que existem conhecimentos específicos que são disponibilizados somente no AEE, que propiciará ao aluno com deficiência visual a oportunidade de se apropriar desde cedo do Sistema Braille, soroban, Treinamento em Orientação e Mobilidade e uso dos recursos tecnológicos, saberes geram a autonomia.

O MEC disponibiliza através do PAR, possibilidades para as Secretarias de Educação estruturar e dimensionar o CAP-DV, focando nas escolas, na área Pedagógica, evidenciando a Formação Continuada do professor de alunos com deficiência visual. A escola tem autonomia de definir suas ações, seus horários, seu calendário escolar, e apontar suas demandas de cursos. A Gestão sobre as escolas cabe à Secretaria de Estado da Educação, que subsidiada pelo setor de Educação Especial deverá direcionar uma pactuação entre as escolas, para cumprirem um calendário comum de Formação Continuada, com cursos demandados pelas escolas, e estruturados e executados pelo CAP-DV (BRASIL, 2011).

A Gestão Pública exige um compromisso público em conjunto, de pessoas envolvidas em diferentes funções e que realizam ações com objetivo comum. Em cada Estado o CAP-DV, os responsáveis pelos setores da Educação Especial, e do PAR precisam estar articulados para planejar suas prioridades e demandas. As Secretarias de Educação têm a incumbência de organizar a Rede, e devem elevar o valor dado à Formação Continuada, pois, a exemplo de qualquer área profissional, a excelência nos serviços e nos resultados, exige que o profissional esteja capacitado para a função específica que exerce, a função do CAP é capacitar o professor do AEE, para uma atuação satisfatória.

O CAP-DV tem suas atribuições regulamentadas pelo MEC através da Secretaria Nacional de Educação Especial, que possibilita aos Gestores da Educação dos Estados conectarem cada CAP-DV às estruturas de acesso que o Governo Federal utiliza como instrumento de Gestão, exige que os Estados promovam uma Gestão ativa e efetiva procedendo conforme as determinações legais. As atribuições dos CAP-DV inicialmente encontravam-se nas regulamentações gerais, e sendo Centro de AEE recebeu legislação específica sendo orientado e recebendo atribuições por intermédio da Nota Técnica nº 055 de 10 de maio de 2013.

O Decreto nº 6.571 (2008) anterior às resoluções havia determinado no Art. 3º, que o MEC prestaria apoio técnico e financeiro ao AEE através de “II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado” e “III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva” (Decreto nº 6.571, 2008). Através da Nota Técnica nº 055 (2013) foi reafirmado aos centros de AEE a incumbência de realizar a formação continuada de professores que atuam nas classes comuns, nas salas de recursos multifuncionais e centros de AEE e a responsabilidade em Estabelecer redes de apoio à formação docente. (Nota Técnica nº 055, 2013).

Anterior a Nota Técnica nº 055 (2013), a Nota Técnica nº09 SEESP/GAB/Nº de 09 de abril de 2010 havia determinado aos professores dos centros de AEE articular com os professores da sala de aula comum a disponibilização dos serviços e recursos aos alunos, e dar orientações sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno em escolarização, tendo como objetivo desenvolver as habilidades do aluno e promover sua autonomia. A Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPPE, ratificou a determinação sobre articulação entre “professores dos Centros de AEE e os professores das classes comuns” e “o apoio à rede pública de ensino na formação continuada dos professores que atuam nas classes comuns e nas salas de recursos multifuncionais” (Nota Técnica nº055, 2013).

A Nota Técnica nº 055 (2013) determina aos centros de AEE que elaborem seu Projeto Político Pedagógico (PPP) “tendo como base a formação e a experiência do seu corpo docente” (Nota Técnica nº 055, 2013). As atribuições do CAP-DV requerem que o profissional que atua na instituição tenha domínio sobre sistema Braille, soroban, técnicas para a orientação e mobilidade, Informática acessível e outros recursos de Tecnologias Assistivas, e sobre atividades de vida autônoma, pois que são atividades do AEE para alunos com deficiência visual, e logo são conhecimentos essenciais a serem trabalhados nas disciplinas ou conteúdos dos cursos oferecidos na formação continuada.

A Nota Técnica nº 055 (2013) apresenta como apêndice os principais aspectos do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de AEE e orienta que deve ser considerado “O apoio à rede pública de ensino na formação continuada dos professores que atuam nas classes comuns e nas salas de recursos multifuncionais” sendo que dentre outras atividades o PPP do Centro de AEE deve existir “proposta de formação continuada de professores da rede de ensino” organizada conforme orientações direcionadas pelo MEC. (Nota Técnica nº 055, 2013).

Assim sendo, o CAP-DV deve ser concebido como Centro de referência em qualidade na formação do professor para que o AEE na escola seja de excelência. Na perspectiva da educação inclusiva o objetivo de apoiar a otimização da atuação docente no AEE para que as escolas, no desempenho de sua função, atendam a todos como cumprimento legal dos direitos humanos. As Secretarias de Estado da Educação são incumbidas pelo processo do Ensino Regular, e constitucionalmente os são também responsáveis pela Gestão do Ensino das pessoas com deficiência e têm a atribuição de cumprir a pactuação feita desde a criação do CAP-DV/AP de prover as condições para funcionamento e execução das ações do CAP-DV/AP, sendo a principal a formação dos professores, o foco da presente pesquisa.

Capítulo 2 – Caminhos Metodológicos

2.1 Justificativa da metodologia

O homem é um ser que antropologicamente tem sido confirmado que sua vivência é um contínuo enfrentamento de desafios e obstáculos. E estes são fatores que não lhe tornam limítrofe, contrariamente são vitais para lhe impulsionarem ao percurso de descobertas e conquistas evolutivas. Ainda quando os conhecimentos são considerados elementares, corroboram para o construto social e principalmente contribuem para a vida pessoal de quem alcança.

O ser humano se vale de suas capacidades e habilidades para conhecer o que o circunda conforme sente necessidade. O conhecimento empírico proporcionou ao homem o acesso ao desconhecido e à superação em situações de sobrevivência. Conquanto, existem os conhecimentos científicos, que semelhantemente podem ser assimilados de várias maneiras e desafiam o homem, conhecimentos que se dimensionaram e adequam-se aos estudos de diversas áreas, com o diferencial de serem elaborados de forma sistematizada.

O conhecimento científico surgiu a partir da sistematização do processo de busca, quando passou a definir objeto específico de investigação e método para investigação. A pesquisa científica se processa pela apropriação do saber produzido, por intermédio do “raciocínio lógico associado à experimentação prática”. O saber científico é diferenciado, pois “a apreensão simples da realidade cotidiana é um conhecimento popular ou empírico, enquanto o estudo aprofundado e metódico da realidade enquadra-se no conhecimento científico” (Gerhardt & Silveira, 2009, p.11-12).

A pesquisa é o principal ato da metodologia científica, e se ocupa de método e ciência. O método é o caminho seguido para o alcance dos objetivos, e a metodologia constitui-se como o estudo do método. A metodologia “etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica” (Gerhardt & Silveira, 2009, p.12). Quanto à expressão “científica” advém da palavra “ciência”, conceitua-se como um “conjunto organizado de conhecimentos relativos a um determinado objeto, acumulados por meio de métodos próprios de coleta e análise de dados” (p. 95).

Através de uma forma linear e pragmática os passos sequenciais do método científico podem constar de definição do problema, recolha de dados, proposição de hipótese, teste da validade da hipótese, análise dos resultados, interpretação dos dados e conclusões (que poderão servir para formular novas hipóteses) e destinar-se à publicação pela comunidade científica.

Para fins de estudo as áreas da ciência se classificam em duas dimensões, as definidas puras, que se atêm ao desenvolvimento ou aplicação de teorias voltadas às necessidades humanas; e as naturais que focam o estudo do mundo natural e do comportamento humano e da sociedade (Gerhardt & Silveira, 2009). A pesquisa científica gera a construção de novos conhecimentos através da busca da resposta de um problema de natureza científica, decorrente de uma relação entre o sujeito e o objeto. Gil (2017) assevera que a pesquisa é procedimento racional e sistemático, que segue várias fases na busca de resposta, parte da formulação de um problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Neste sentido, considerando a importância do CAP-DV/AP, de ser instituição responsável por executar formação continuada dos professores na área da deficiência visual, e mediante o convívio cotidiano profissional com as situações complexas que se processam na ambiente, o presente estudo foi desenvolvido propondo responder a seguinte problemática “como é feita a gestão do Projeto de Formação Continuada para Professores, do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual do Amapá (CAP-DV/AP)?”.

Foram levantadas hipóteses que são suposições feitas “na tentativa de explicar o problema formulado em relação ao tema da pesquisa” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 97). A hipótese é uma conjectura que orienta uma investigação, prenuncia características plausíveis do objeto investigado, de maneira a concordar com os fatos conhecidos, e confirmar através de deduções lógicas as características, ou confrontar com os resultados obtidos via novos caminhos de investigação.

Desse modo, as hipóteses que norteiam esta análise apoiam-se na asserção de que os cursos de formação continuada são planejados, sob uma gestão participativa envolvendo toda a equipe de professores formadores, porém, os entraves para execução dos cursos definem-se pelo baixo nível de participação dos professores do Atendimento Educacional Especializado das escolas, e pela falta de financiamento para a execução do projeto.

2.2 Objetivos da pesquisa

2.2.1 Geral

Analisar a Gestão dos Cursos de Formação Continuada para Professores no CAP-DV/AP.

2.2.2 Específicos

Verificar como a gestão administrativa, pedagógica e financeira da instituição influencia na realização dos cursos;

Investigar quais os fatores que interferem no nível de participação dos professores nos cursos;

Identificar as principais dificuldades enfrentadas pela gestão para efetivação do Projeto de Formação Continuada.

2.3. Caracterização metodológica do trabalho

2.3.1 Método

Segundo Gil (2017), a pesquisa científica segue procedimentos apropriados à metodologia científica. A metodologia é o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, tem o intuito de responder os problemas propostos, e abrange fases que vão da elaboração da problemática até aos resultados. No que concerne aos métodos científicos, são constituídos por elementos de caracterização (que quantificam, observam e medem), hipóteses (que explicam hipoteticamente observações e medidas), previsões (que

deduzem a lógica das hipóteses), e os experimentos (responsáveis por testar os três elementos antes referidos).

O método científico se baseia em aspectos que garantem a segurança e controle para prover com veracidade os resultados. Gil (2017) define método científico como o conjunto de procedimentos que são utilizados, através dos quais se alcança o conhecimento. Metodologicamente, a pesquisa em foco seguiu procedimentos de Estudo de caso. O Estudo de Caso é um método processado de maneira completa, que inclui planejamento, abordagens específicas e análise de dados. Tal método é coadunável com o presente estudo, por ser indicado como estratégia para corresponder às questões do tipo “como”, a mesma utilizada nesta pesquisa.

O método Estudo de Caso visa compreender fenômenos sociais, de modo que a observação ocorre no próprio ambiente, mantendo normalmente a rotina cotidiana, focaliza fatos do fenômeno estudado, e ainda propicia o conhecimento sobre situações relacionadas ao caso, semelhantemente como transcorreu no lócus com o grupo investigado. Conforme Gil (2017) sem restrições sobre os casos possibilita focar em pessoas, famílias, instituições, cidades, grupos sociais ou mesmo em eventos, organização, conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura.

2.3.2 Desenho da pesquisa

A abordagem da pesquisa em foco é predominantemente qualitativa. Gerhardt & Silveira (2009) aponta que a abordagem qualitativa apresenta maior enfoque na interpretação do objeto, maior importância do contexto do objeto pesquisado, proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados. Indica ainda que a pesquisa qualitativa também utiliza intervalo maior quanto ao alcance do estudo no tempo, e várias quantidades de fontes de dados, sendo que o ponto de vista do pesquisador ocorre de maneira interna à organização, e o quadro teórico e hipóteses são menos estruturados.

Gerhardt & Silveira (2009, p. 32) assinalam que na abordagem qualitativa ocorre “aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”, igualmente ocorreu com na presente pesquisa. Com base nos dados que foram coletados no ambiente da

pesquisa, e com as pessoas do grupo delimitado, com as análises realizadas buscou-se corresponder aos objetivos. A pesquisa centrou-se em alcançar a compreensão da dinâmica das relações sociais, e dos processos e fenômenos do lócus de investigação, reunindo dados colhidos de diversas formas, de maneira a aprofundar ao máximo as informações para resultados mais seguros possíveis.

Quanto aos objetivos foi definida como exploratória. Para Prodanov & Freitas (2013) a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema com vistas de torná-lo explícito, permitindo ao pesquisador escolher técnicas mais adequadas, e também são utilizados os instrumentos que forem necessários para evidenciar e alcançar o que é proposto.

2.3.3 Estratégias de Análise

A análise de dados de uma pesquisa pode ocorrer de várias formas, pois existem diversos métodos de análises para que os dados sejam devidamente organizados e disponíveis de modo acessível à compreensão. (Cavalcante, Calixto, & Pinheiro, 2014). Todavia, para a presente pesquisa que se configura Estudo de Caso com abordagem qualitativa buscou-se a utilização da Análise de Conteúdo.

A análise de conteúdo se compõe de procedimentos sistemáticos que propiciam tratamento de dados e para que sejam apresentados de maneira quantitativa ou não. Embora quando as informações são indicadas quantitativamente, exibindo dados matematicamente, evidenciam uma interpretação considerada de abordagem qualitativa, por apontarem análises que não utilizam as especificidades dos cálculos estatísticos. (Cavalcante, Calixto, & Pinheiro, 2014).

Assim sendo, após prévia autorização foram lidos em minúcias documentos da instituição, em destaque Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação de 2017, Projeto de Formação Continuada, Relatório de Cursos, Livro de Registros, e Projetos dos Núcleos. Em sequência, com os devidos consentimentos deu-se a aplicação dos questionários, utilizando-se o mesmo modelo, ao diretor, coordenadora de cursos e aos 17 professores. Posteriormente deu-se a realização da entrevista com roteiro semiestruturado à tesoureira da Unidade Descentralizada de Execução da instituição.

Os questionários contendo 14 (quatorze) questões divididas em 3 (três) blocos, no 1º bloco incluiu identificação, perfil e atuação profissional dos respondentes, investigando a importância dada pela gestão à formação profissional da equipe, como fator essencial para a Gestão pedagógica. No segundo bloco as questões corresponderam aos aspectos relacionados à gestão e à organização dos cursos. E o terceiro e último bloco de questões investigam fatores inter-relacionados a gestão dos cursos e o professor do Atendimento Educacional Especializado. E a entrevista com roteiro semiestruturado com 7 (sete) questões.

Ao atingir a conclusão das aplicações, adentrou-se a fase de tabulação, efetivou-se a conferência e anotações dos dados, que foram compilados através de quadros e gráficos respectivamente produzidos nos programas da *Microsoft Word* e *Excel*, seguindo as categorias elaboradas, usando embasamentos teóricos, procedeu-se a análise dos dados dos questionários e da entrevista, agregando-se às análises documentais.

2.3.4 Sujeitos

Os participantes deste estudo foi o diretor do Centro de Apoio Pedagógico a Pessoa com Deficiência Visual do Amapá (CAP-DV/AP), a coordenadora dos cursos, a secretária da Unidade Descentralizada de Execução, e a equipe de Formação Continuada, composta por 17 professores da instituição.

2.3.5 Local da Pesquisa

O local da pesquisa é o Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual do Amapá (CAP-DV/AP), está localizado na Avenida Almirante Barroso, nº 1124, no bairro Santa Rita, considerado área central do município de Macapá, capital do Amapá-Brasil.

Figura 2 - Vista aérea de Macapá



(Foto: disponibilizada por Amapá Digital)

Quanto ao estado do Amapá está no extremo Norte do país, possui área territorial de 142.828.521 km², compõe-se de 16 municípios, está na região amazônica e é ao sul cortado pela linha do Equador. Banhado pelo rio Amazonas e Oceano Atlântico, possui litoral com 242 km de extensão. Está em três hemisférios – sul, norte e ocidental. E tem como capital Macapá, que concentra 60% dos 807.810 habitantes, com densidade demográfica é de 5,55 hab./km². (Brasil, 2017)

Localizado em Macapá, o CAP-DV?P instituição funciona em residência alugada, é um espaço que mede 15x30m, e constitui-se de dois pavimentos e não dispõe de acessibilidade arquitetônica, não proporcionando condições satisfatórias de trabalho para atender aos alunos. (PPP CAP-DV/AP, 2017).

Figura 3 - Foto frontal do CAP-DV/AP



(Fonte disponibilizada pelo CAP-DV/AP)

No térreo funciona o Núcleo de Produção Braille, Copa, Núcleo de Tecnologia, 2 (duas) Salas de Atendimento, Biblioteca (no corredor), depósito de materiais de limpeza e (2) dois banheiros. No primeiro piso dispõe de Sala de Atendimento, Direção/ Secretaria, Sala de Cursos de Formação Continuada, Sala dos professores, Serviço de Avaliação Multiprofissional, Coordenação pedagógica / Núcleo de convivência, 2(dois) depósitos e 2 (dois) banheiros. (PPP CAP-DV/AP, 2017).

As áreas externas constam de recuo frontal, áreas frontal e traseira descobertas com jardim e gramado, pátio lateral e frontal coberto, pátio traseiro coberto (onde foi improvisado o refeitório), piscina aos fundos do terreno, quiosque com churrasqueira e banheiro. No ano 2017 foram atendidos no CAP o quantitativo de 15 (quinze alunos), no Atendimento de Estimulação Essencial 4 (quatro) alunos entre 0 a 3 anos e onze meses, e os 11 (onze) demais alunos distribuídos nos atendimentos de Atividades da vida autônoma, Assinatura cursiva, Braille, Estimulação visual, Informática assistiva, Orientação e mobilidade e Soroban e mais 13 (treze) alunos que são atendidos somente em produção de materiais solicitados para adaptação em braile.

2.3.6 Técnicas de coleta de dados

Segundo Gil (2017) qualquer pesquisa com método Estudo de Caso, apresenta mais complexidade, pois requer o uso de mais de uma técnica de coleta de dados, enquanto existem outras que distintamente utilizam somente uma técnica. O intuito principal é que o pesquisador consiga o máximo de conhecimentos relativos ao tema em foco e ao problema de pesquisa.

A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão. (Gerhardt & Silveira, 2009, p.60)

Conforme Yin (2005) na pesquisa com método Estudo de Caso aplica-se múltiplas técnicas de coleta de dados, pois várias informações são úteis à etapa posterior. Nesta

pesquisa foi utilizada como técnica de coleta de dados para o aporte teórico, a pesquisa bibliográfica, obtendo-se dados de “obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas” (Gerhardt & Silveira, 2009, p.69).

Para aspectos legais e informações específicas da instituição foi indispensável realizar pesquisa documental de Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções e Portarias. De igual modo, análise de documentos administrativos e pedagógicos da instituição, em destaque Projeto Político Pedagógico, Projeto de Formação Continuada, Projeto dos Núcleos, Plano de Ação, Relatório dos Cursos e Livro de registros. A Pesquisa eletrônica também foi utilizada, obtendo informações de caráter científico extraídas de livros, artigos de revistas. (Gerhardt & Silveira, 2009).

Gerhardt & Silveira (2009, p.70) definem o questionário como instrumento que se constitui com perguntas ordenadas e “atinge maior número de pessoas simultaneamente” através desta técnica se obtém respostas rápidas e precisas. Assim sendo, o instrumento foi aplicado com um grupo de pessoas no âmbito do problema pesquisado, pela atuação e experiências forneceram dados significativos.

Semelhantemente utilizou-se a técnica de entrevista com roteiro semiestruturado, “Esta constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. (...) uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação.” E por conta da atuação profissional cotidiana no lócus de investigação, utilizou-se ainda a técnica de observação simples ou assistemática, através da qual “o pesquisador observa de maneira espontânea” em estudos exploratórios. (Gerhardt & Silveira, 2009, P.72).

2.3.7 Percurso da pesquisa

Dentro da instituição a pesquisa ocorreu entre os meses de junho a setembro de 2017. Após escolha do tema, foi iniciada a fase de pesquisa bibliográfica e eletrônica com base nos autores citados na bibliografia, que serviram para o aporte teórico da pesquisa. Pelo fato de atuar no local da investigação, desenvolvendo atividades técnicas e pedagógicas o acesso aos documentos institucionais faziam parte do cotidiano. Todavia, para seu uso e análise mais minuciosa, solicitou-se através de Termo de Consentimento para Instituição (em apêndice), a autorização para a pesquisa.

A autorização disponibilizou livre acesso à instituição e a todos os documentos como histórico, *e-mails*, Relatórios de Censo, ofícios, Decreto de Criação, Projeto de Emenda Parlamentar para Construção do Prédio, Projeto Arquitetônico do prédio. Destaca-se que foram utilizadas informações principalmente do Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação, Projeto de Formação Continuada, Relatório de Execução de Cursos, Livro de Registros de Atividades, e Projetos dos quatro Núcleos.

Em sequencia, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em apêndice) pelo diretor, coordenadora de cursos, secretária da UDE, e professores, deu-se à aplicação dos questionários aos participantes da equipe gestora dos cursos e à realização da entrevista com a secretária da UDE. Os questionários, contendo 14 (quatorze) questões divididas em 3 (três) blocos, foi o mesmo e aplicou-se primeiramente aos professores, que seguido pela aplicação à coordenadora de cursos, posteriormente ao diretor. A entrevista contendo 7 (sete) perguntas, foi realizada por último tendo a secretária da UDE como respondente, visto à necessidade em retratar aspectos da gestão financeira da instituição relacionados ao que foi pesquisado.

Após a fase de recolhimento dos dados através dos instrumentos de coleta, procedeu-se às estratégias de tratamento e análise. Os dados dos questionários e as informações obtidas na entrevista foram conferidos e anotados. Feita a conferência os dados foram compilados através de quadros e gráficos respectivamente produzidos nos programas da *Microsoft Word* e *Excel*.

Durante todo o período foi produzido o Enquadramento Teórico, que subsidiou junto com as análises documentais, a fase de análise e discussão dos dados, que foi construída seguindo as categorias elaboradas para o questionário.

2.3.8 Considerações éticas

Para iniciar a pesquisa dentro da instituição foi informado o objetivo da pesquisa ocasião em que foi solicitada autorização através de assinatura primeiramente do Termo de Consentimento para Instituição (em apêndice) pelo diretor, iniciou-se a utilização dos documentos institucionais na pesquisa, semelhantemente apenas após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em apêndice) pelo diretor, coordenadora de cursos,

secretária da UDE e professores, procedeu-se à aplicação dos questionários aos participantes da equipe de Formação Continuada, e à realização da entrevista com a secretária da UDE.

Ressalta-se que o Termo de Consentimento para Instituição e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ambos em apêndice), evidenciam o objetivo da pesquisa, solicitação de participação, informa quem são os participantes da pesquisa, aspectos sobre a forma como as informações serão coletadas, questões de Confidencialidade das informações, constando agradecimentos pela contribuição e disponibilidade para esclarecimentos sobre a pesquisa.

Capítulo 3 - Análise, Tratamento e Discussão dos Resultados

No período que antecedeu à pesquisa de campo, o Projeto de Formação Continuada do CAP-DV/AP, foco da pesquisa, passou por reestruturação e recebeu o nome “O CAP e o professor do AEE: uma relação de cooperação na busca pela efetivação da inclusão escolar do aluno com deficiência visual”, a equipe de professores da formação continuada do CAP-DV/AP realizou encontros com coordenadores e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com DV, certificou-se sobre as dificuldades das escolas, e em resposta foi priorizado a execução dos cursos de capacitação e de outras demandas.

Para Luck (2009, p.12) “Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade”. Neste sentido, compreende-se que a promoção do conhecimento é fator indispensável para o sucesso da conjuntura educacional, porém exige toda uma estruturação prévia, e a prática de procedimentos corretos por cada participante do cenário educacional pautada na democracia, qualidade, e competência.

Primeiramente o questionário foi aplicado aos 17 (dezessete) professores formadores, 12 (doze) do Quadro Efetivo do Governo do Estado do Amapá e 5 (cinco) do Quadro do Governo Federal. Posteriormente, procedeu-se a aplicação do questionário à coordenadora dos cursos, em seguida ao diretor e por último, para obter informações específicas sobre os aspectos financeiros da instituição, procedeu-se a entrevista com perguntas abertas à secretária da Unidade Descentralizada de Execução (UDE) do CAP-DV/AP.

3.1 Identificação, tempo de atuação e perfil dos profissionais formadores

A análise dos questionários e entrevista e discussão dos resultados constituem-se do conjunto dos dados e informações obtidas. O primeiro bloco de questões do questionário ateu-se à identificação, tempo de atuação e perfil profissional dos respondentes (diretor, a coordenadora dos cursos e os professores formadores), investigando a importância dada à formação profissional da equipe pela gestão, conforme dados do quadro 1 e respectiva análise.

Quadro 1 - Perfil profissional dos professores formadores

Tempo de Atuação na Educação Especial (anos)	Formação Continuada em DV	Formação	
		Especialização	Mestrado
5 a 10	Professor A	Ed. Especial e Inclusiva	
	Professor B	Ed. Especial e Inclusiva	
	Professor C	Ed. Especial e Inclusiva	
	Professor D	Def. Visual	
11 a 15	Professor E	Ed. Especial e Inclusiva	Desenv. Regional
	Professor F	Ed. Especial e Inclusiva	
	Professor G	Ed. Especial e Inclusiva	
	Professor H	Def. Visual	
	Professor I	Def. Visual	
	Professor J	Def. Visual	
16 a 20	Professor K	Def. Visual/Ed. Especial e Inclusiva	
	Professor L	Def. Visual/Ed. Especial e Inclusiva	
	Professor M	Def. Visual/Ed. Especial e Inclusiva	
21 a 25	Professor N	Ed. Esp. e Inclusiva	
	Professor O	Def. Visual/Ed. Especial e Inclusiva	
26-30	Professor P	Def. Visual/Ed. Especial e Inclusiva	Desenv. Regional
	Professor Q	Def. Visual/Ed. Especial e Inclusiva	

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados do Quadro 1 indicam que todos os dezessete professores que compõem a equipe têm a formação acadêmica, possuem considerável tempo de experiência profissional na Educação Especial, e fizeram formação continuada específica na área da deficiência visual, logo 100% dos professores da formação continuada dispõe de qualificação para compor a equipe. Assim sendo, o centro cumpre a determinação da Resolução nº 055 (2013) de ter como basilar “a formação e a experiência do seu corpo docente” (Resolução nº 055, 2013).

Considerando que tais profissionais da equipe desempenham a função, atuando na formação de outros professores é importante enfatizar ser um dado positivo para o aspecto pedagógico, demonstrando que a gestão dos cursos considera importante manter a equipe constituída por pessoas com a formação necessária. Conforme Costa (2018) os profissionais da equipe de formação continuada do CAP-DV/AP, apresentam pró-atividade, experiência profissional, são dotados de competência, e suficiente capacitação para aplicarem os cursos que a instituição disponibiliza.

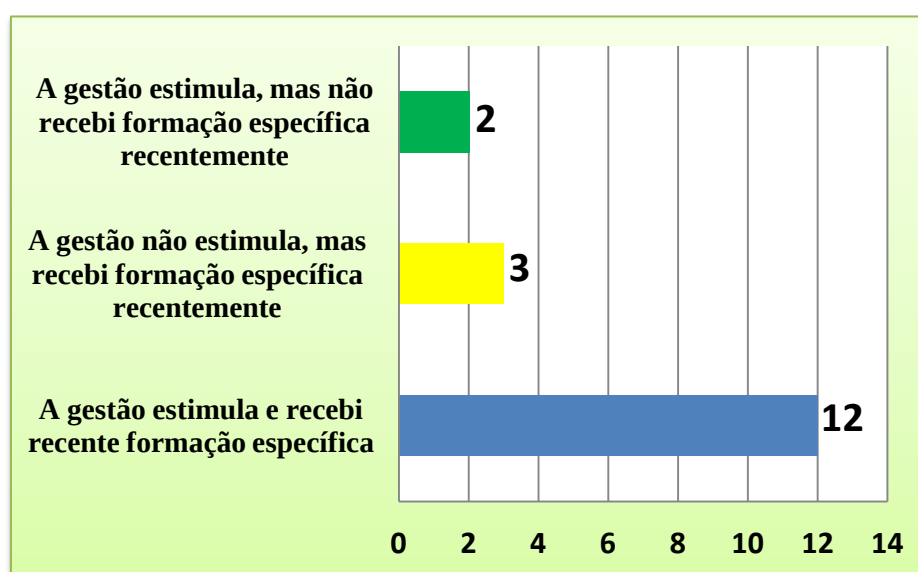
A coordenadora dos cursos apontou na pesquisa que possui experiência na Educação Especial, especialização e capacitação específica para atuação na área. E o diretor, Raimundo Camões da Costa, informou que possui nível médio, cursou Magistério, tem cursos na área e que atua há 28 (vinte oito) anos em favor da inclusão. Para Lück (2009, p.12):

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino (LUCK, 2009, p.12)

A atuação do profissional da educação exige constante capacitação, a qual é um dos aspectos essenciais que contribuem para a qualidade, eficiência e eficácia no atendimento Educacional Especializado, essencial para o gestor assim como para os profissionais formadores no desempenho de suas funções.

O Gráfico 1 exprime as respostas dos professores, e na análise inclui os posicionamentos da coordenadora e do diretor sobre o incentivo da instituição à pesquisa e à formação profissional.

Gráfico 1 - A Instituição estimula a pesquisa e capacitação profissional dos professores formadores?

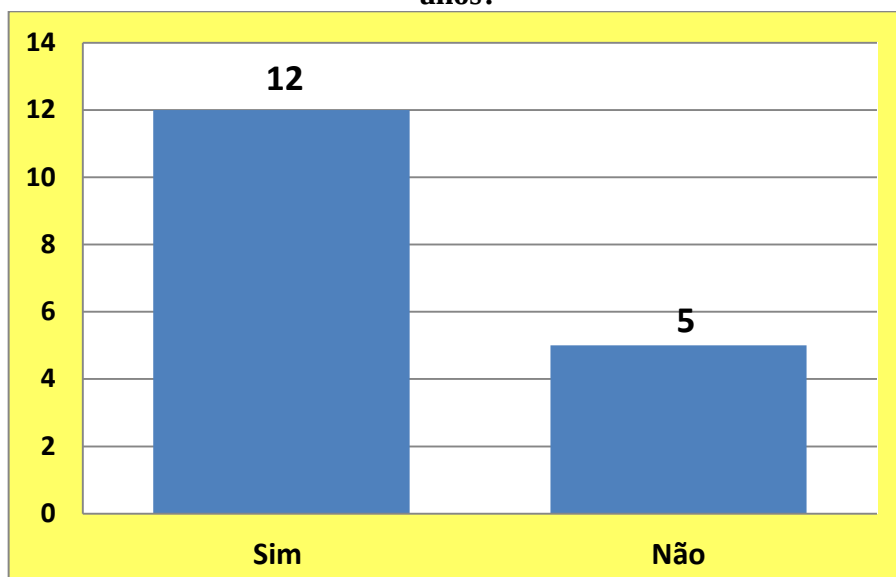


Fonte: Elaborado pela autora

O quantitativo de 14 (quatorze) professores formadores afirmou que a instituição estimula a capacitação profissional, apenas três têm opinião contrária. Porém, o aspecto mais positivo é o fato de 15 professores terem recebido capacitação recentemente. Quanto a este aspecto a coordenadora e o diretor afirmaram que faz parte do calendário da instituição a capacitação interna dos profissionais, no início de cada semestre. O diretor informou que sempre apoia a iniciativa pessoal dos professores, em participar de capacitações externas e eventos científicos de maior abrangência, ocorre que usam seus próprios recursos, pois em raras exceções o Governo financia.

Diante das respostas acima mencionadas é possível perceber que a formação profissional da equipe tem ocorrido somente no âmbito da instituição, sem contribuições ou incentivo externos. O Gráfico 2 refere-se também à construção de conhecimentos e mostra o quantitativo de professores que participou de congressos e eventos na área.

Gráfico 2 - Você participou de congresso ou evento científico no período dos três últimos anos?

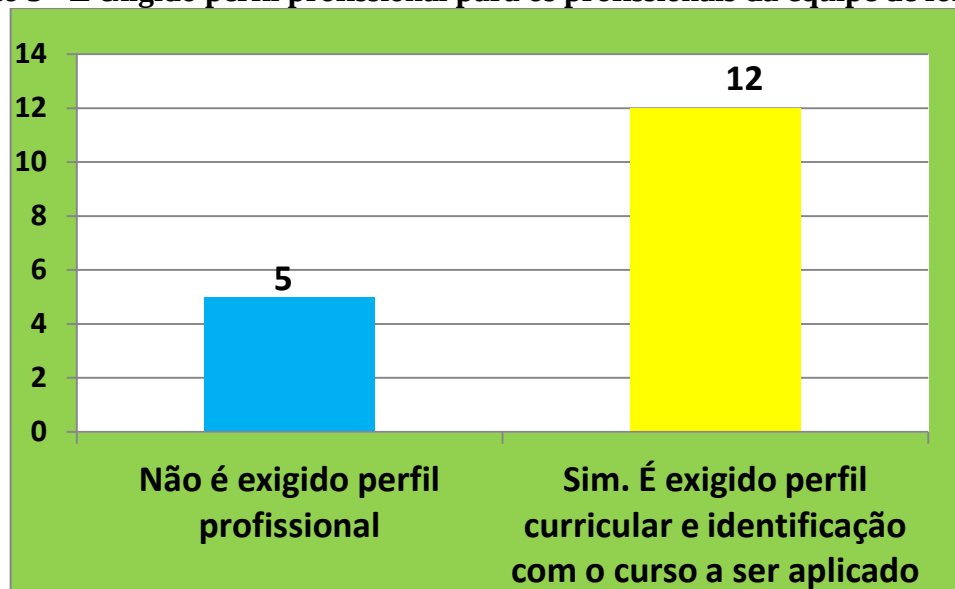


Fonte: Elaborado pela autora

O Gráfico 2 mostra que 12 professores participaram de congresso ou evento científico nos últimos anos, quantitativo considerado significativo, pois demonstra iniciativa, interesse e investimento pessoal na atualização profissional. Estas colocações reforçam que a equipe compreende a importância da formação profissional e atualização de conhecimentos, e a iniciativa em investimento pessoal.

O Gráfico 3 aponta as respostas dos professores sobre o perfil profissional exigido.

Gráfico 3 - É exigido perfil profissional para os profissionais da equipe de formação?



Fonte: Elaborado pela autora

Através das respostas obtidas sobre perfil profissional representadas no gráfico 3, verificou-se que 12 professores responderam que é exigido perfil curricular e identificação com o curso que se pretende aplicar, e 5 negaram que ocorre a exigência de perfil. Todavia, a coordenadora dos cursos e o diretor confirmaram em suas respostas que é exigido do professor formador perfil curricular e identificação correspondentes às especificidades do curso que irá aplicar. Segundo Lück (2009, p.88):

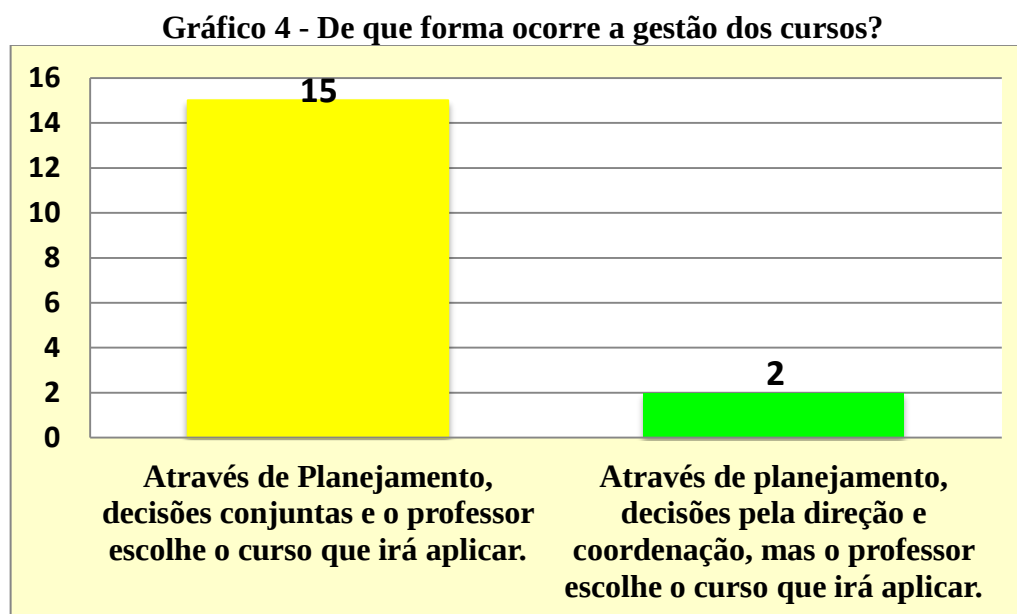
A capacitação profissional constitui-se em processo sistemático e organizado de promoção do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o correto exercício de atividades profissionais. Promove, de forma associada, a posse de um saber teórico associado ao prático, num determinado domínio. (LUCK, 2009, p.88)

O professor formador que se preocupa com investimento pessoal e busca corresponder ao que lhe é exigido profissionalmente demonstra dar importância em atuar com qualidade. Essas atitudes indicam que o principal estímulo está intrínseco, evidenciando características essenciais ao professor formador, experiências profissionais, conhecimento atualizado e motivação e interesse no que faz.

Os professores, coordenadora e diretor foram indagados se tinham o seu desempenho avaliado, todos os professores da equipe informaram que ao término de cada curso são avaliados pela turma de cursistas. A coordenação de cursos e o diretor, também responderam que não somente os professores e sim todos que participam do processo são avaliados no desempenho de suas funções, os professores aplicadores ao término de terem aplicado curso, a coordenação de cursos em reuniões com a equipe, e o diretor conforme informou é avaliado pela gerência do Núcleo de Educação Especial (NEES), pelo qual é cobrado e responde hierarquicamente.

3.2 Gestão e organização dos cursos

No segundo bloco dos questionários foram analisados aspectos relacionados à gestão e à organização dos cursos. O Gráfico 4 retrata como ocorre o planejamento, as decisões e a escolha dos cursos a serem executados.



Fonte: Elaborado pela autora

Indagados sobre a gestão dos cursos, 15 (quinze) professores responderam que o planejamento dos cursos segue o modelo participativo, porém dois professores declararam que o planejamento e as decisões são diretivas, centralizadas pela direção e coordenação, mas que o cronograma é apresentado e os professores formadores escolhem os cursos que irão

ministrar. A mesma pergunta constou no questionário do gestor e da coordenadora dos cursos, ambos informaram que o planejamento dos cursos ocorre com a participação de todos da equipe envolvendo direção, coordenação e professores. O diretor ressaltou que sua participação é parcialmente e não totalmente.

Os dados assinalam que os cursos seguem um modelo de gestão participativa, a equipe, coordenação e gestor participam das decisões, os professores formadores são ativos no planejamento que é momento de estruturação dos cursos, e tem oportunidade de escolherem o curso de acordo com sua capacitação e habilidades. O professor é responsável pela execução de parte do processo, e também participante do engendramento das ações, da tomada de decisões. A gestão democrática se caracteriza também por identificar aptidões e envolver todos conforme suas capacidades, o processo de dividir responsabilidades impulsiona a participação e inibe atitudes de apatia e conformidade.

Segundo Paro (2012, p. 26) a Gestão Participativa “é aquela em que todos os agentes envolvidos participam do processo decisório, partilhando méritos e responsabilidades. Dentro do processo democrático e descentralizador a gestão participativa escolar propicia igualdade de condições na participação e distribuição equitativa de poder responsabilidades e benefícios”. O autor apresenta a participação como princípio da Gestão Democrática, todavia participar exige mais competências e habilidades para maior eficácia e eficiência no processo, pois abrange múltiplas dimensões e aspectos.

As análises indicaram que a Gestão da instituição ocorre de maneira participativa, e quanto às informações contidas nos relatórios dos encontros com os professores das escolas, na ocasião da reestruturação do Projeto de formação Continuada, demonstra que ainda existem professores sem a capacitação necessária atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos que têm deficiência visual.

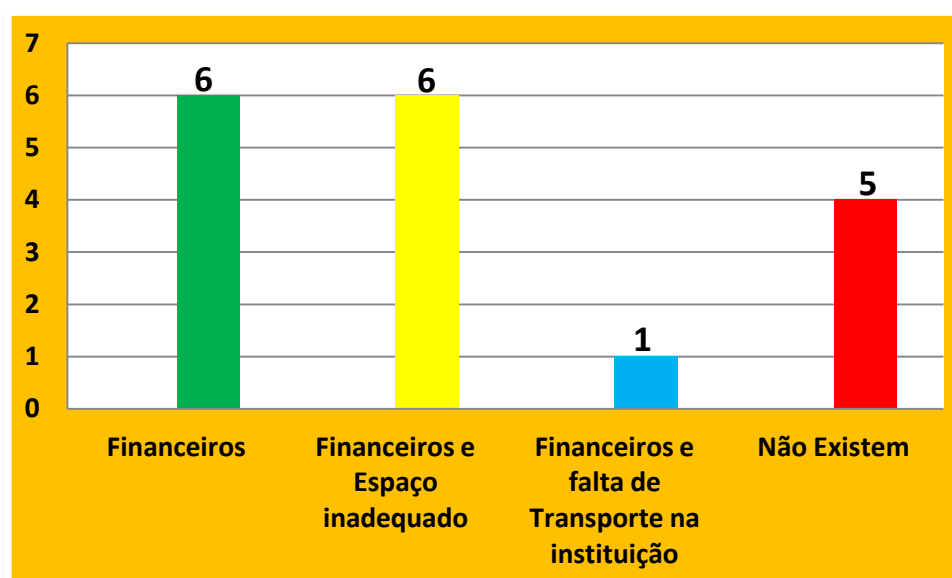
Tal realidade configura a precariedade de atendimento, principalmente no AEE do aluno que é cego, pois é de extrema necessidade que o professor esteja capacitado, apresentando no mínimo pleno domínio do Sistema Braille para que o serviço ocorra no ambiente escolar com eficácia e eficiência, e assim seja garantida a inclusão e a permanência escolar do aluno.

Conforme Lück (2009, p.23) a gestão educacional é “uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais”. Sendo importante lembrar que a gestão

educacional visa alcançar a organização, mobilização e articulação das condições essenciais para garantir o avanço do processo, a parit dos seus pilares: Gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão financeira, gestão de recursos humanos, gestão da comunicação, gestão de tempo e eficiência dos processos.

O Gráfico 5 exibe a influência dos aspectos da gestão administrativa, pedagógica e financeira para os cursos.

Gráfico 5 - Quais aspectos que interferem diretamente na execução dos cursos?



Fonte: Elaborado pela autora

A análise do gráfico 5 indica que 15 (quinze) professores, igualmente a coordenadora e o diretor apontaram que todas as questões envolvem o aspecto financeiro, pois indicaram o espaço inadequado, assinalando a necessidade de prédio próprio acessível, e de aquisição de transporte, que serviria para executar os cursos nos demais municípios. Porém 4 (quatro) professores apontaram que não existem aspectos que interferem na execução dos cursos, e foi verificado que estes formadores aplicam curso de soroban no próprio prédio, e com recurso que existe em quantidade suficiente na instituição.

É importante ressaltar que no CENSO escolar são cadastrados apenas alunos em escolarização, logo o CAP-DV/AP não recebe verba pela demanda de alunos idosos e bebês, que buscam na instituição atendimentos específicos de reabilitação, e crianças de Estimulação Essencial com deficiência visual que pela falta de creches estão matriculadas somente no Centro. (Plano de Ação do CAP-DV/AP, 2017).

Conforme o PPP do CAP-DV/AP (2017, pp. 5-6) os recursos financeiros que atualmente a instituição recebe são insuficientes para a execução das atividades planejadas, evidencia que:

“os recursos destinados a este Centro para compra de merenda escolar e manutenção (recursos didáticos e pedagógicos, limpeza e conservação do prédio) advêm do Convênio Nº 335041 entre o Governo do Estado do Amapá e Secretaria de Estado de Educação, através da Unidade Descentralizada de Execução (UDE). Além desses recursos a legislação (nota Técnica 055/2013 – BRASIL, 2013) prevê, ainda, recursos do Programa Nacional da alimentação escolar/PNAE, para os estudantes matriculados nos centros de AEE, nos termos do convênio com a rede pública de ensino e, devidamente, registrado no censo escolar MEC/INEP. (PPP do CAP-DV/AP, 2017, pp.5-6)”.

Em entrevista a secretária da Unidade Descentralizada de Execução do CAP-DV/AP ratificou aspectos sobre a situação financeira. Falou que a instituição passou a receber recursos próprios, somente quando se desvinculou totalmente do Centro de Educação Especial Raimundo Nonato. Foi então instalada em outro local e criada a “Unidade Escolar UDE – Centro A. Pesq. Deficiente Visual (Unidade Descentralizada de Execução do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual)” sob o CNPJ 08.473.194/001-54. Citou que ao contestar aos técnicos do Núcleo de Prestação de Contas (NUPREC) / SEED, devido à nomenclatura “pesquisa” no lugar de “pedagógico”, eles informaram que assim a instituição foi registrada desde a sua criação.

A entrevistada mostrou documento emitido pela Assessoria de Desenvolvimento Institucional (ADINS)/ SEED, sobre recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) recebidos pelo CAP-DV/AP. Os objetos são Alimentação Escolar - valor mensal de R\$ 950 (novecentos e cinquenta reais) e Manutenção – no valor de R\$ 2.133,00 (dois mil cento e trinta e três reais). São os únicos recursos que regularmente o CAP-DV/AP recebe. provenientes do Governo Federal, recebidos via SEED. A entrevistada concluiu enfatizando que as dificuldades financeiras são enfrentadas desde sempre, são percalços que permanecem impossibilitando a instituição de alcançar a autonomia necessária.

Lück (2009, p. 102) define o diretor como articulador que efetiva “a orientação da elaboração/re-elaboração e da implementação do projeto político-pedagógico da escola, a partir de estudo aprofundado dos fundamentos, disposições legais e metodológicas” e

“promoção de ações de formação continuada, em situações de trabalho, com foco no desenvolvimento de competências pedagógicas” As dificuldades enfrentadas, sejam elas pedagógicas, administrativas e financeiras são desencadeadas também por motivos externos.

A análise indica que o CAP-DV/AP recebe apenas recursos por alunos que estão em escolarização, que representam a quantidade mínima de alunos, deixando desprovidos alunos idosos e bebês. A outra situação especificamente relacionada à pesquisa é ainda o aspecto financeiro, detectado como principal dificuldade enfrentada pela gestão para a execução dos cursos. Pois, o CAP-DV/AP, no entanto ter uma equipe competente e atuante não recebe nenhum financiamento para os cursos de Formação Continuada da instituição.

Um fato importante a mencionar, quanto ao Projeto de Formação Continuada efetivado no CAP-DV/AP, é que referente financiamento federal recebido entre os anos 2010 e 2017, especificamente para os cursos através do Plano de Ações Articuladas – pela SEED/NEES, tem-se apenas um registro. Com acesso ao Plano de Trabalho (2017) verificou-se que foi instituído pelo PAR/FNDE/MEC, tendo como Proponente a Secretaria de Estado de Educação – SEED, e responsáveis pela execução a Coordenadoria de Educação Específica (CEESP), o NEES e o CAP-DV/AP, como público alvo 700 (setecentos) professores de AEE de 16 (dezesesseis) municípios, com vigência até dezembro de 2017.

Compreende-se que o projeto de formação continuada do CAP-DV/AP depende financeiramente de que sejam incluídas propostas a serem contempladas no PAR, mas o CAP não tem autonomia de inserir suas próprias propostas, pois na estrutura educacional a responsável legal é a Secretaria de Estado da Educação (SEED), com a participação do Núcleo de Educação Especial (NEES), responsável de fazer a articulação necessária para atendimento das necessidades prioritárias. Para Teixeira (2013, p.8)

“Gestão como processo de se conseguir obter resultados (bens e serviços) com o esforço dos outros. Pressupõe a existência de uma organização, isto é, várias pessoas que desenvolvem uma atividade em conjunto para melhor atingirem objetivos comuns. Excluindo do conceito de gestão a ação individual de quem trabalha isoladamente” (Teixeira, 2013, p.8)

O CAP-DV/AP como instituição responsável por executar formação continuada para professores exerce internamente sua gestão, mas com muitas limitações, posto que submetido

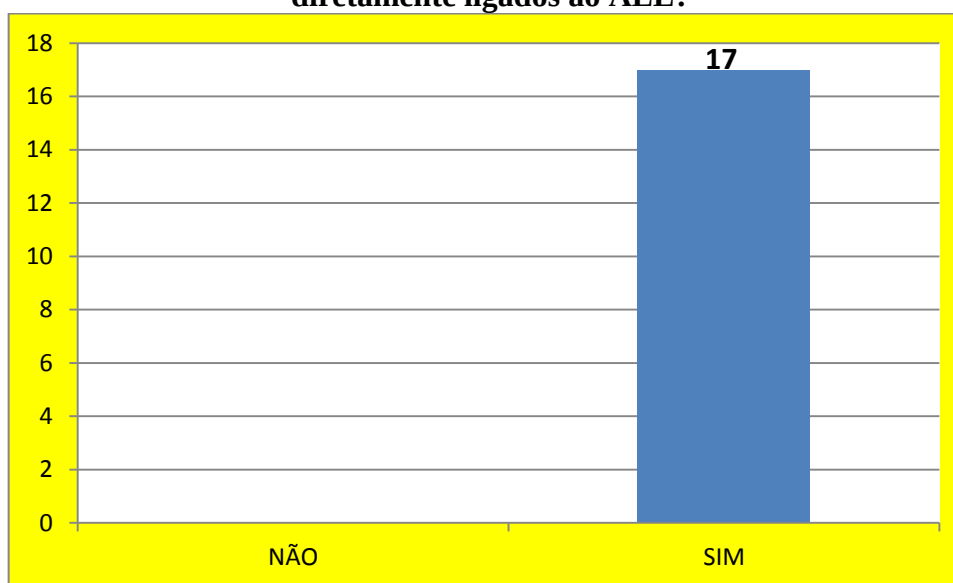
ao modelo de gestão externa enfrenta níveis de dependência que influenciam na execução dos cursos.

3.3 A gestão dos cursos e o professor do Atendimento Educacional Especializado

O Terceiro bloco de questões investigam fatores inter-relacionados a gestão dos cursos e o professor do Atendimento Educacional Especializado. Inclui análises sobre o Projeto de Formação continuada, que foca no nível de participação dos professores.

O Gráfico 6, corresponde às respostas sobre a prioridade de vagas aos professores diretamente ao AEE.

Gráfico 6 - As vagas dos cursos são ofertadas de forma prioritária aos profissionais diretamente ligados ao AEE?



Fonte: Elaborado pela autora

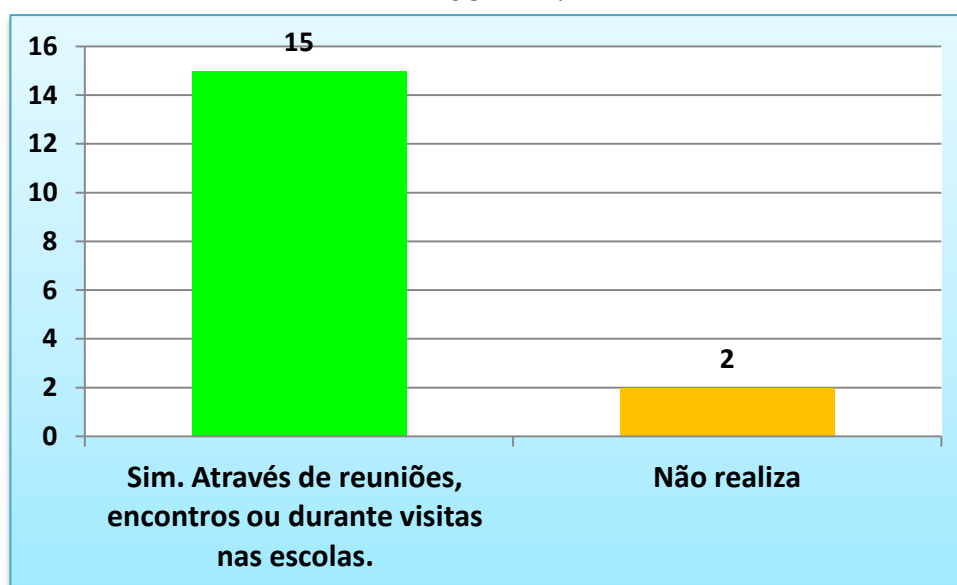
Quando os professores formadores foram inqueridos sobre a prioridade de vagas, foram unânimes em confirmar que o professor do AEE tem prioridade no preenchimento das vagas. O professor do AEE tem papel preponderante no processo de inclusão dos alunos com deficiência visual, é o foco dos cursos de formação, porém conforme os quadros do Relatório de Cursos (2017) indica que tem baixa participação nos cursos. O Projeto de formação Continuada (2017, p.7) tem como objetivo “Propiciar formação continuada aos professores do

Atendimento Educacional Especializado/AEE, professores da classe regular e equipe técnica na área da deficiência visual”.

Esta situação configura-se como entrave para que a demanda pretendida nos cursos de capacitação da instituição seja alcançada. Com base nos dados levantados nos encontros do CAP-DV/AP com coordenadores e professores de AEE das escolas, os docentes informaram que enfrentam dificuldades de deslocamento, incompatibilidade de horários das atividades profissionais impossibilitando sua liberação pelo diretor, por falta de substituto no AEE, e outros indicaram que desempenham dupla ou tripla jornada diuturnamente, considerando vida profissional e acadêmica.

O Gráfico 7 exibe as respostas dadas pela equipe de formação quando foi perguntado se a instituição faz o levantamento de demandas junto ao professor do AEE.

Gráfico 7 - O CAP faz o levantamento da demanda de cursos necessária aos professores de AEE?



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme está exibido no Gráfico 7, dois professores afirmaram que o CAP-DV/AP não faz o levantamento de demandas de cursos. No entanto, um quantitativo considerável afirmou que a demanda de cursos é elaborada a partir das informações obtidas através de reuniões, encontros com os profissionais escolares ou no momento das visitas às escolas. A coordenação dos cursos e o diretor informaram que o levantamento de demandas é feito nas reuniões com os Núcleos de Atividades escolares (NAE's) e durante visitas às escolas.

Os professores, coordenação e direção foram inquiridos também se os cursos ofertados constam de metodologias para que sirva como suporte para prática do professor do AEE, e responderam unânimes, que sim. Para Fontes (2014) as capacitações precisam ser planejadas a partir de negociações envolvendo as instituições capacitadoras, delegacias de ensino e as escolas, somente desta maneira as ações poderão ser executadas com sucesso.

O projeto de Formação Continuada para Professores dispõe de cursos de capacitação e aperfeiçoamento respectivamente de 120h/a e de 40h/a. Apresenta-se a seguir os quadros 2, 3, 4 e 5 que fazem parte do Relatório Anual de Cursos do CAP-DV/AP (2017), com denominação dos cursos, carga horária, e quantidade de vagas ofertadas e preenchidas, nos turnos matutino e vespertino.

Quadro 2 - Cursos 1º Semestre - Turno Manhã

SITUAÇÃO	CURSO	CARGA HORÁRIA	Nº VAGAS
PLANEJADO	Fund. Essenc. p/ escrita e Leiura Braille	40	25
OCORRIDO			13
PLANEJADO	DOSVOX	60	15
OCORRIDO			11
PLANEJADO	Sorobã Avançado		25
OCORRIDO			
PLANEJADO	Braille Básico	60	25
OCORRIDO			19
PLANEJADO	Pré-sorobã	40	25
OCORRIDO			16
PLANEJADO	Áudio-descrição	40	19
OCORRIDO			15
VAGAS OFERTADAS		134	
VAGAS PREENCHIDAS		74	

(Fonte disponibilizada pelo CAP/AP: Relatório Anual de Cursos - 2017)

Quadro 3 - Cursos 1º Semestre - Turno Tarde

SITUAÇÃO	CURSO	CARGA HORÁRIA	Nº VAGAS
PLANEJADO	Braille Fácil	40	15
OCORRIDO			06
PLANEJADO	O. e Mobilidade	40	25
OCORRIDO			20
PLANEJADO	Assinatura Cursiva	40	25
OCORRIDO			21
PLANEJADO	Capacitação em Deficiência Visão	120	26
OCORRIDO			16
PLANEJADO	Baixa Visão	40	25
OCORRIDO			23
PLANEJADO	Educação Inclusiva	40	20
OCORRIDO			13
VAGAS OFERTADAS		136	
VAGAS PREENCHIDAS		99	

(Fonte disponibilizada pelo CAP/AP: Relatório Anual de Cursos - 2017)

Quadro 4 - Cursos 2º Semestre - Turno Manhã

SITUAÇÃO	CURSO	CARGA HORÁRIA	Nº VAGAS
PLANEJADO	Braille Fácil	40	15
OCORRIDO			06
PLANEJADO	Capacitação em Deficiência Visão	120	25
OCORRIDO			18
PLANEJADO	Braille Básico	60	25
OCORRIDO			10
PLANEJADO	Sorobã	40	25
OCORRIDO			09
PLANEJADO	Assinatura Cursiva	40	25
OCORRIDO			
PLANEJADO	Baixa Visão	40	25
OCORRIDO		40	25
VAGAS OFERTADAS		140	
VAGAS PREENCHIDAS		46	

(Fonte disponibilizada pelo CAP/AP: Relatório Anual de Cursos - 2017)

Quadro 5 – Cursos 2º Semestre - Turno Tarde

SITUAÇÃO	CURSO	CARGA HORÁRIA	Nº VAGAS
PLANEJADO	Fundamentos Essenciais para Escrita e Leitura Braille	40	25
OCORRIDO			
PLANEJADO	DOSVOX	60	15
OCORRIDO			
PLANEJADO	Pré-Sorobã	40	25
OCORRIDO			
PLANEJADO	Braille Básico	60	25
OCORRIDO			13
PLANEJADO	Braille Avançado	40	25
OCORRIDO			25
PLANEJADO	Orientação e Mobilidade	40	25
OCORRIDO			13
PLANEJADO	Construção e Adaptação de Recursos Didáticos	40	25
OCORRIDO			16
VAGAS OFERTADAS		165	
VAGAS PREENCHIDAS		67	

(Fonte disponibilizada pelo CAP/AP: Relatório Anual de Cursos - 2017)

Os quadros 2, 3, 4 e 5 do Relatório Anual de Cursos do CAP-DV/AP (2017), compõem-se dos cursos do cronograma anual, que reúnem os conhecimentos necessários para serem trabalhados com o aluno com Deficiência Visual (DV) pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O quadro 6 indica o quantitativo de vagas ofertadas e preenchidas durante o ano 2017.

Quadro 6 - Síntese do Quadro de Vagas Ano 2017

TURNO	SEMESTRE	VAGAS OFERTADAS	VAGAS PREENCHIDAS
1º	1º	134	74
2º	2º	136	99
TOTAL DO 1º SEMESTRE		270	173
1º	1º	140	46
2º	2º	165	67
TOTAL DO 2º SEMESTRE		305	113
TOTAL NO ANO		575	286

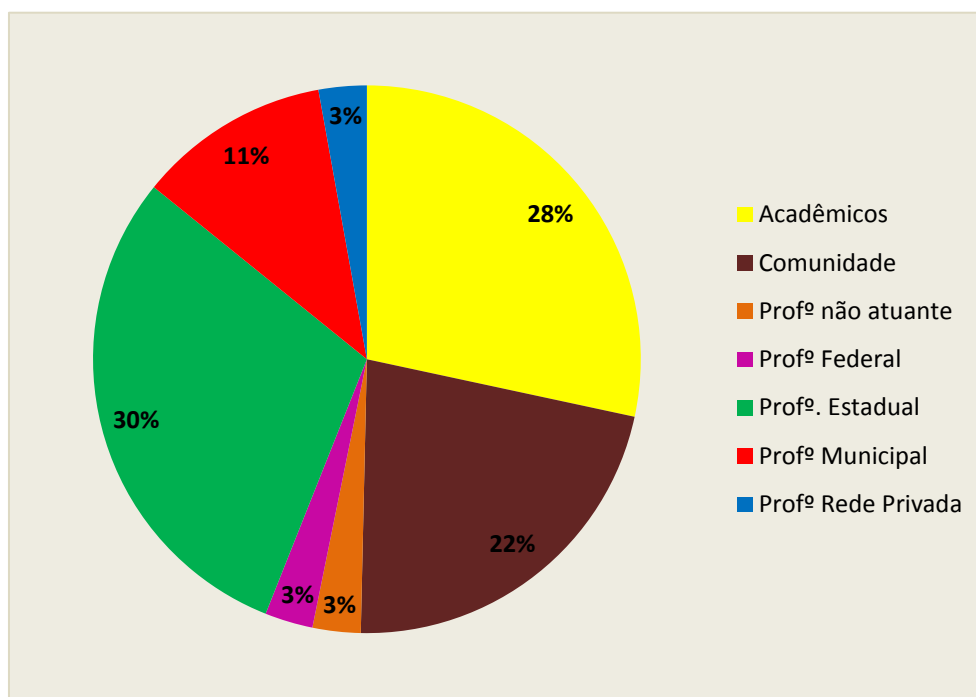
(Fonte disponibilizada pelo CAP/AP: Relatório Anual de Cursos - 2017)

Todavia que o CAP–DV/AP tenha registros de ações executadas para alcançar o objetivo do projeto de formação continuada em “Promover a capacitação de profissionais e demais recursos humanos da comunidade, visando à melhoria e ampliação dos serviços e programas de atendimentos especializados”, conforme os dados referidos nos quadros sobre o quantitativo dos cursos ofertados, 289 vagas não foram preenchidas no ano de 2017, o equivalente a 49,73% do total de vagas ofertadas.

Os quadros sintetizam a informação de que a gestão planejou 24 (vinte e quatro) cursos para serem realizados durante o ano de 2017, sendo que somente 18 (dezoito) foram executados, e sem alcançar o preenchimento total de vagas. Além disto, o quantitativo de 6 (seis) cursos, que tinham sido organizados para atender às necessidades demandadas pelos professores, não ocorreram, pois conforme Relatório Anual de Cursos do CAP-DV/AP (2017) não houve a procura.

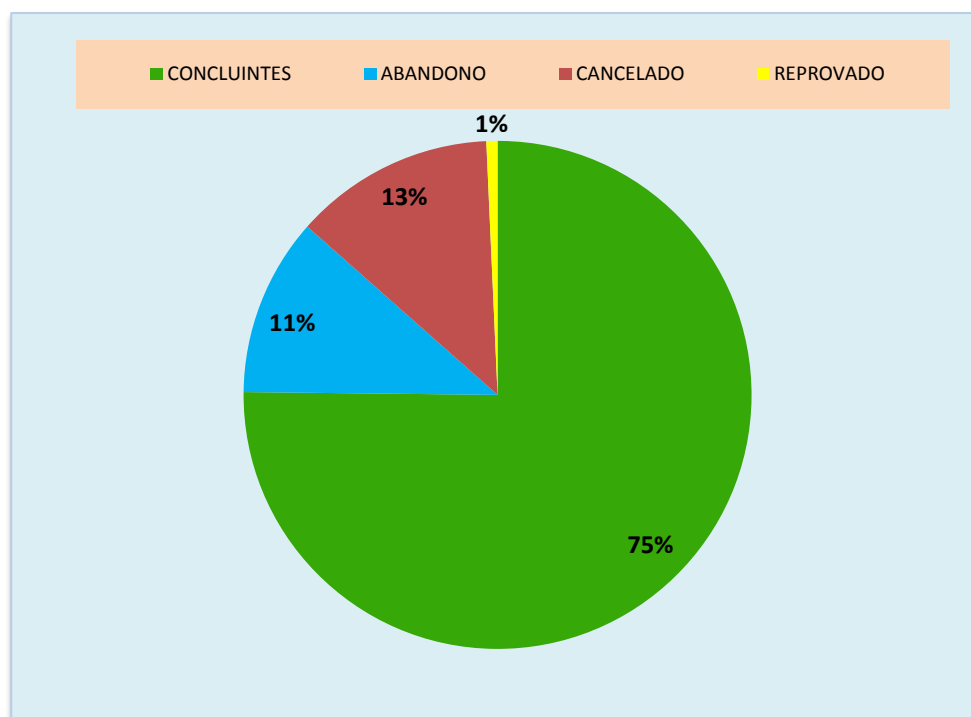
Os Gráficos 8 e 9 fazem parte do Relatório Anual de Cursos do CAP-DV/AP (2017), demonstram respectivamente percentual por categoria de cursistas que se inscreveram, e nível de permanência nos cursos.

Gráfico 8- Percentual por Categoria



(Fonte disponibilizada pelo CAP/AP: Relatório Anual de Cursos - 2017)

Gráfico 9- Nível de Permanência



(Fonte disponibilizada pelo CAP/AP: Relatório Anual de Cursos - 2017)

Ressalta-se que pela análise do Quadro 6, o total geral é de 286 inscritos, que representada pouca procura comparada a quantidade de vagas disponíveis. E o gráfico 9 aponta que 25% dos inscritos, abandonaram, cancelaram ou foram reprovados, por isto não concluíram o curso. Este dado representa situação crítica, pois são cursistas que se inscrevem, não alcançaram o objetivo do curso, e acarretam resultados negativos para o projeto de formação.

O gráfico 8 revela que do percentual total de inscritos somente 33% são professores da Rede Pública de Ensino (federais e estaduais). Além de que entre os que abandonaram, cancelaram ou ficaram reprovados, existe também um quantitativo de professores da Rede Pública de Ensino, que não concluíram o curso. A análise demonstra que o fato da equipe de gestão planejar e executar os cursos, e não alcançar os objetivos de atingir os professores da rede pública, que é principal alvo, representa uma das sérias dificuldades da instituição para efetivação dos cursos.

Conforme seu decreto de criação nº 3711 de 20/11/2001 o CAP tem como seu mantenedor legal o Governo do Estado do Amapá através da Secretaria de Estado da Educação (SEED). E sendo o Núcleo de Educação Especial (NEES) o responsável direto pela

gestão da Educação Especial no Estado do Amapá, logo o CAP-DV/AP está sob a Gestão do NEES e devido à forma como está nacionalmente estruturado o sistema, o nível de dependência torna-se expressiva.

Referente às relações entre o CAP-DV/AP e o NEES/SEED, Costa (2018) apresenta em sua pesquisa que em entrevista a gerente do Núcleo de Educação Especial, afirmou que a relação entre o núcleo e o CAP-DV/AP é firmada no compromisso de cumprir os serviços a serem prestados à comunidade, e esta relação acontece através de documentos e em reuniões para tratar assuntos administrativos e pedagógicos, ressaltou que considera como desafios a conquista do prédio próprio do CAP-DV/AP e a aquisição de transporte para as atividades na capital e nos municípios e que vê como avanços a participação do CAP-DV/AP na elaboração do Plano Estadual de Educação, assim como a quantidade de professores capacitados pelo projeto de capacitação.

Portanto, as análises de dados e informações acessadas apontam que a gestão administrativa e pedagógica do CAP-DV/AP influencia para que a gestão do Projeto de Formação continuada no âmbito interno da instituição ocorra no modelo participativo ao planejar, estruturar e organizar seus cursos, e dentro de suas limitações contribui para a formação de profissionais que atuam em escolas da Educação Infantil ao Ensino Médio, e em Núcleos e Unidades de Instituições Ensino Superior. Contudo, são fatores que não garantem alcançar os objetivos prioritários propostos.

O CAP-DV/AP precisa dimensionar a formação a todos os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas cabe a instituição somente o planejamento e execução dos cursos. Os preceitos legais e os dados obtidos comprovam que de fato e direito a instituição não tem gerência sobre os professores e ou diretores de escolas que oferecem AEE, sendo função determinada à Secretaria de Estado da Educação com seus departamentos afins articular a participação dos professores nos cursos.

CAP-DV/AP recebe recursos insuficientes para as atividades internas e principalmente para ações externas, ficando impossibilitado de deslocar sua equipe para executar as ações planejadas. A dependência financeira é um fator que limita a autonomia da instituição para efetivar ações e decisões. A análise dos projetos e documentos do CAP-DV/AP assinalam dificuldades de acesso às soluções de problemas financeiros. A tramitação de projetos de maior abrangência a exemplo de aquisição de Termo de Sessão de Terreno e Construção de prédio próprio está sob a responsabilidade direta da concessão e da decisão dos

órgãos imediatamente superiores, independem das decisões internas, ainda que a gestão ocorra de forma participativa.

Estes e demais fatores mostram que a instituição enfrenta fortemente dificuldades e dependência financeira, que dimensionam e acabam por desencadear níveis de dependência pedagógica e administrativa. Segundo Dutra (2009, p. 26), competências designa-se como “um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades”. Portanto, o CAP-DV/AP é responsável pela formação continuada no Estado e tem competência para executá-la, mas apresenta a urgente necessidade de alcançar autonomia.

Considerações Finais

Esta dissertação teve como objetivo analisar a Gestão dos Cursos de Formação Continuada para Professores no Centro de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual do Amapá (CAP-DV/AP), e também verificar como a gestão administrativa, pedagógica e financeira da instituição influencia na realização dos cursos, da mesma maneira, investigar quais fatores interferem no nível de participação dos professores nos cursos, e identificar as principais dificuldades enfrentadas pela gestão para efetivação dos cursos. Para cumprir o propósito os procedimentos foram estruturados, e desempenhados com persistência.

Cada parte do caminho percorrido representou passo dado para alcançar os objetivos, e se constituiu como essencial e válida construção de conhecimentos. Cada estratégia de recolha de dados apresenta caráter específico e importante. Assim, a pesquisa para os aportes teóricos, as análises documentais, a investigação com os participantes, promoveram uma junção necessária para efetivação das análises, resultando no encaixamento de tudo no final, possibilitando formular considerações, não de caráter conclusivo, mas em sua essência intencionalmente envoltas de cunho reflexivo.

Deste modo, a partir da feitura das análises e discussão dos dados pode-se concluir que o Centro de Apoio Pedagógico a Pessoa com Deficiência Visual do Amapá (CAP-DV/AP), é uma política pública que desde sua criação no Estado, não logrou autonomia em gestão, tanto que, não possui verbas específicas e suficientes, para execução de suas ações, principalmente para gestão dos cursos.

Percebeu-se também que, a dependência do CAP-DV/AP à gestão da Secretaria de Educação incide fortemente na sua gestão administrativa, pedagógica e financeira, e consequentemente influencia em todos os aspectos, principalmente na execução do Projeto de Formação Continuada, que precisa de recursos e não recebe financiamentos específicos, portanto correspondendo que a gestão administrativa, financeira e pedagógica influencia na execução dos cursos. Os aspectos administrativos, financeiros, e pedagógicos se inter-relacionam, e têm dimensionado os problemas.

A autonomia de planejar com liberdade os cursos, não tem sido suficiente para garantia de resultados. Os cursos são planejados para alcançar uma abrangência em todo o Estado, mas ocorrem de forma excessivamente limitada, pois qualquer processo de aquisição de financiamento depende da aprovação, tramitação e aceite final pela Secretaria de Estado da

Educação do Amapá (SEED), e ressalta-se que são procedimentos definidos pelo Ministério da Educação, que determinam as Secretarias de Educação como gestoras dos seus Sistemas de Educação.

É pertinente também apontar que a equipe tem percepção de outros entraves, porém não consegue se envolver para buscar soluções. Além de que, precisa de conhecimentos técnicos relacionados aos procedimentos de acesso aos recursos que podem ser alcançados. Pois, um dos fatores principais se localiza no fato do Projeto Político Pedagógico (PPP) estar durante longo período em análise na SEED, este fato atrapalha alguns procedimentos, pois o PPP é uma das exigências à instituição para alcançar determinados recursos.

Associado ao aspecto pedagógico foi verificado que a instituição tem enfrentado sérios entraves referentes ao baixo nível de participação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos cursos. Nos encontros com os professores das escolas durante a reestruturação do projeto de formação continuada, foram registrados os dados sobre as dificuldades das escolas, apontando que existem professores que precisam de capacitação, os quais também alegaram terem dificuldades em se ausentar da atuação no AEE para participarem do cursos, pois não são dispensados por não terem profissionais para substituição.

Logo, aponta-se que o CAP-DV/AP permanece sem conseguir a efetiva participação do professor do AEE, conclui-se que esta situação é a mais grave, pois o CAP-DV/AP não tem poder legal para efetivar determinações ou ordenanças junto aos professores ou diretores de escolas. Tal incumbência é da SEED através da do Núcleo responsável.

Conclui-se que as dificuldades financeiras são preponderantes dentro da instituição. E se agravam devido à falta de autonomia, pois ocorre que a dependência do CAP-DV/AP no processo de qualquer aquisição por vias governamentais é definida pela Secretaria de Estado da Educação. Logo, a situação do Projeto de Formação está também envolvida no mesmo dilema.

As análises fazem concluir que as hipóteses levantadas foram confirmadas os cursos de formação continuada são planejados, sob uma gestão participativa envolvendo toda a equipe de professores formadores, porém, os entraves para execução dos cursos definem-se pelo baixo nível de participação dos professores do Atendimento Educacional Especializado das escolas, e pela falta de financiamento para a execução do projeto.

A pesquisa forneceu a importante percepção de que a própria estrutura do Sistema Educacional é permissiva possibilitando que aconteçam essas situações reais de plena

necessidade financeira da instituição, ainda que existam exigências regulamentadas existem financiamentos, mas é dada a liberdade para que as Secretarias de Educação elaborem suas propostas e incluam suas solicitações no Plano de Ações Articuladas ou através do acesso ao que estiver disponibilizado como financiamento para as instituições.

A pesquisa contribuiu para ampliar reflexões e conhecimentos sobre Gestão, Educação Especial, Formação de Continuada de Professores do AEE na área da deficiência visual nos Centros Especializados, evidenciando que a criação do CAP-DV/AP significou grande conquista para o Estado, sendo uma instituição necessária e importante, porém as situações adversas interferem no desempenho do trabalho.

Pretende-se que este estudo não se encerre, ao contrário seja contínuo, para corresponder à curiosidade despertada em saber como ocorre esta mesma gestão do Projeto de Capacitação nos demais CAP-DV do Brasil, vislumbrando possibilidades de soluções através de instancias nacionais para tal problemática. Ademais, buscar-se-á levar este estudo para a instituição investigada e para as instâncias superiores como SEED, Coordenadoria de Educação Específica, e Núcleo de Educação Inclusiva, para que sirva como reflexão e instigue ações que prosperem boas mudanças ao CAP-DV/AP, visto que é uma instituição pública e com utilidade indispensável ao processo de inclusão do aluno com deficiência visual no Estado do Amapá, através da Formação Continuada do Professor.

Bibliografia

- Batista, A. A., Sousa, J. D. A., Batista, B. S. (2013). *O Processo de Gestão Democrática Frente à Participação e Liderança no Contexto Escolar*. Recuperado de http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA6_ID7846_08092015205149.pdf.
- Brandão, C. F. (2007). *LDB Passo A Passo: Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo*. 3. ed. Atual. São Paulo: Avercamp.
- Brasil (1977). *Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979*. Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC; CENESP.
- Brasil (1993). *Plano decenal de educação para todos*.- Brasília: MEC.
- Brasil (2001). *Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. Brasília: MEC.
- Brasil (2001). *Plano Nacional de Educação*. Brasília : Senado Federal, UNESCO.
- Brasil (2003). *Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasil - MEC.
- Brasil (2008). *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil (2017). *Nota técnica nº 55/2013/MEC/SECADI/DPEE. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC.
- Brasil, Edital Concursos.(2017) *Geografia do Amapá para concursos - Informações sobre área, demografia, hidrografia, relevo, clima, aspectos históricos e econômicos muito cobrados em concursos regionais*. Recuperado de <https://editalconcursosbrasil.com.br/blog/geografia-do-amapa-para-concursos/>
- Bresser-Pereira, L. C. (2000). *Reflexões sobre a Reforma Gerencial Brasileira de 1995*. Revista do Serviço Público, 50(4).
- CAP-DV/AP (2017). *Livro de Registros: Núcleo de Produção Braille do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual do Amapá*. Macapá: CAP-DV.
- CAP-DV/AP (2017). *Plano de Ação do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual do Amapá*. Macapá: CAP-DV.
- CAP-DV/AP (2017). *Plano de Trabalho. Curso de Formação no Sistema Braille para Professores de Sala de Recurso Multifuncional que atuam em escolas públicas. Governo do Estado do Amapá*; Macapá: CAP-DV.

- CAP-DV/AP (2017). *Projeto do Núcleo de Tecnologia do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual do Amapá*. Macapá: CAP-DV.
- CAP-DV/MG. (2016). Histórico e Diretrizes de Funcionamento do Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual de Minas Gerais - Publicado em 19 de outubro. Recuperado de <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/images/stories/easygallery/cap-centro-de-apoio-pedagogico-as-pessoas-com-deficiencia-visual.pdf>
- Cavalcante, R. B., Calixto, P., Pinheiro, M. M. K. (2014). *ANÁLISE DE CONTEÚDO: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método*. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr.
- Cerqueira, J. B., Pinheiro, C. R. G., Ferreira, E. de M. B. (2014). *O Instituto Benjamin Constant o Sistema Braille*. Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 29-47.
- Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. (2017).
- Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas em educação especial*. (1994) Espanha: UNESCO.
- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75*. Brasília: MEC.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien (1990). UNESCO.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos, Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas (1948)*. UNESCO.
- Decreto Nº 6.571, DE 17 de setembro de 2008*, pp. 302-303. Ministério da Educação. Legislação Educacional. Brasília: Governo Federal.
- Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007)*. Brasília: Governo Federal.
- Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC.
- Decreto Nº 72.425, de 3 de Julho de 1973*. Criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e outras providências. Brasília: MEC.
- Decreto-Lei Nº 872, de 15 De Setembro de 1969. Complementa disposições da Lei número 5.537, de 21 de novembro de 1968, e dá outras providências*. Brasília: Governo Federal.
- Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado Na Educação Básica* (2017). Brasília: MEC.

Dutra, J. S. (2009). *Competências: Conceitos e Instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas S.A.

Emenda Constitucional 12 de 7 de outubro de 1978. Brasília: Governo Federal.

FNDE (2017). *Portal Brasileiro de Dados Abertos – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*. Recuperado de <http://dados.gov.br/organization/about/fundo-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao-fnde>.

Fontes, A. R. (2014). *Formação continuada de professores da educação básica: um estudo sobre o Programa Gestar no Estado da Bahia*. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16907/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado.pdf>

FUNDEB (2017). *Sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação*. Recuperado de <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (2017). *História do FNDE*. Recuperado de <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/quem-somos>.

Gerhardt, T. E. Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS*.

Gil, A. C. (2017). *Como Elaborar Projetos de Pesquisas*. São Paulo : Atlas Editora.

Glat, R. (2006). *Questões atuais em educação especial vol. I - A Integração Social dos Portadores de Deficiência: Uma Reflexão*. São Paulo : Editora 7 Letras.

INEP/CENSO (2017). *Caderno de Instruções do Censo Escolar da Educação Básica - Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEDE (INEP – MEC)*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/caderno_de_instrucoes_censo_escolar_2017.pdf

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: MEC.

Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394/96 (LDB nº 9394/96). De 20 de dezembro de 1996. Brasília: Governo Federal.

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC.

Lei Nº 11.494, de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: MEC.

- Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Brasília: Governo Federal.
- Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.* Brasília: Governo Federal.
- Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social.* Brasília: Governo Federal.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. de., Toschi, M. S. (2012). *Educação Escolar: Políticas, Estruturas e Organização.* São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2013). *Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.* 13. ed. São Paulo: Cortez.
- Lück, H. (2006). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional.* 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências.* Editora Positivo. Curitiba.
- Lück, H. (2011). *Gestão educacional: Uma questão paradigmática.* 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Série Cadernos de Gestão.
- Lück, H. (2013). *Avaliação e monitoramento do trabalho educacional.* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Luckesi, C (1994). *Filosofia da educação.* São Paulo: Cortez.
- Maciel, D (2011). *O Governo Collor e o Neoliberalismo no Brasil (1990-1992).* Revista UFG / Ano XIII nº 11.
- Mantoan, M. T. E. (2007). *Igualdades e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.* Revista do centro de Educação UFSM, v. 32, n. 2, p. 319-326.
- Marques, W. (2017). *Administração escolar: uma perspectiva crítica para a atualidade.* Recuperado de <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/87>.
- Mazzota, M. J. S (2012). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.* São Paulo: Cortez Editora.
- Mazzota, M. J. S. (2006). *Trabalho docente e formação de professor de educação especial.* São Paulo: EPU.
- MEC (2017). *Portal do MEC.* Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/>
- Mendes, E. G. (2011). A formação do professor e a política nacional de educação especial. In Caiado, K. R. M., Jesus, D. M. de; Baptista, C. R.). *Professores e educação especial: formação em foco*, v. 2. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Michels, M. H. (2011). *O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?*. Recuperado de <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

- Michels, M. H., Garcia, R. M. C. (2016). *A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): Uma Análise da Produção do GT15 – Educação Especial da ANPED Special Education Policy In Brazil (1991-2011): An Analysis Of The Production Of Anped Special Education Work Group*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>.
- Miranda, T. G., Galvão Filho, T. A. (2012). *O Professor e a Educação Inclusiva - Formação Práticas e Lugares*. Salvador: EDUFBA.
- Nascimento, A. F. G. A. (2011). *Utilização Da Metodologia do Ciclo PDCA no Gerenciamento da Melhoria Contínua*. (Trabalho de conclusão de curso). Faculdade Pitágoras - Núcleo de Pós Graduação/MG.
- Paro, V. H. (2012). *Administração Escolar: Introdução crítica*. 17ª edição. São Paulo: Cortez.
- Paschoarelli, L. C., Medola, F. O, Bonfim, G. H. C. (2017). *Características Qualitativas, Quantitativas e Quali-quantitativas de Abordagens Científicas: estudos de caso na subárea do Design Ergonômico*. Recuperado de <http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/design-tecnologia-sociedade/article/download/15699/14030>.
- Plano de Ações Articuladas - PAR 2011-2014 - Guia Prático de Ações Para Municípios*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9435-guia-pratico-acoes-par2011-2014-nov&Itemid=30192
- Pletsch, M. D (2005). *O ensino itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro.
- Prodanov, C. C., Freitas, E. C. D. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale.
- Refante, H. C. (2015). *Política De Educação Especial No Brasil: A Relação Entre O Estado, A Sociedade Civil E As Agências Internacionais Na Criação Do CENESP*. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro, UFSC – Florianópolis.
- Resende, T. R. M (2017). *Política estadual de atendimento a alunos com deficiência visual na cidade de São Paulo: a percepção do usuário*. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Cidade de São Paulo – UNICID.
- Resolução CNE/CEB Nº 2, De 11 de Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC.
- Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: MEC

- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.* Brasília: MEC
- Rocha, I. M. da. (2010). *Analizando as Tecnologias Assistivas através das Políticas Públicas Contemporâneas para Inclusão Educacional da pessoa com Deficiência Visual.* Artigo Científico. PUC/RJ.
- Santana, D. R. (2011). *Legislação e Políticas Públicas Para a Educação no Brasil: O Lugar da Educação Infantil Neste Contexto.* Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, N.12.
- Mota Junior, W. P. Maués, O. C. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras.* Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.
- Santos, R. A. dos (2015). *Inclusão Escolar: A Implementação da Política de Educação Inclusiva no Contexto de uma Escola Pública.* Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/Caed..
- Santos, S. M. de O., Lima, G. F. de A. (2014). *Breve histórico da educação especial no Brasil no ensino regular REBES.*
- Sassaki, R. K. (2010). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos.* 7ª ed. Rio de Janeiro: WVA.
- Shiroma, E., Santos, F. A. (2014). Slogans para a construção do consentimento ativo. In: Evangelista, O. *O que revelam os slogans na política educacional.* Araraquara: Junqueira & Marin.
- Teixeira, S. (2013). *Gestão das Organizações.* 3ª Edição. São Paulo: Escolar Editora.
- Tenório, F. G. (2011). *Visitando o Conceito de Gestão Social. Desenvolvimento em Questão.* Recuperado de <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/108>
- Veiga, I. P. A. (2011). *Caminhos da profissionalização do magistério.* 2. ed. Campinas: Papirus.
- Yin R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.ª ed.) Porto Alegre: Bookman.

Apêndices

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIA (ULHT)
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A INSTITUIÇÃO

Eu, Itaciane Mendes da Rocha campos, mestranda em Gestão de Empresas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT, estou desenvolvendo a pesquisa **A Gestão do Projeto de Formação Continuada do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual do Amapá**, sob a orientação da Prof^o. Dr. António Augusto Costa. O objetivo da pesquisa é analisar a Gestão dos Cursos de Formação Continuada para Professores CAP-DV/AP”, verificando como a gestão administrativa, pedagógica e financeira do CAP-DV/AP influencia na execução dos cursos oferecidos, investigando quais aspectos influenciam no nível de participação dos professores nos cursos ofertados pelo CAP-DV/AP, e identificando as principais dificuldades enfrentadas pela instituição para efetivação dos cursos. Solicito autorização da direção deste Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Amapá – CAP/AP para a realização da pesquisa supracitada. Externo desde já meus agradecimentos e disponho-me aos esclarecimentos necessários que surgirem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, diretor deste Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Amapá – CAP/AP, após a leitura e compreensão destas informações, manifesto meu consentimento para realização da referida pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Macapá, ____/____/____

Telefone para contato: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

CPF: 592743872-53

Fone: (96)9191-7100

E-mail: itaciane.rocha@yahoo.com.br

Orientador: Dr. António Augusto Costa

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIA (ULHT)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: A GESTÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO AMAPÁ

As informações contidas neste documento, fornecidas por ITACIANE MENDES DA ROCHA CAMPOS têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntária(o) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela(e) será submetida(o).

Objetivo da Pesquisa: Analisar a Gestão dos Cursos de Formação Continuada para Professores no CAP-DV/AP”, verificando como a gestão administrativa, pedagógica e financeira do CAP-DV/AP influencia na execução dos cursos oferecidos, investigando quais aspectos influenciam no nível de participação dos professores nos cursos ofertados pelo CAP-DV/AP, e identificando as principais dificuldades enfrentadas pela instituição para efetivação dos cursos.

Participantes da pesquisa: equipe gestora dos cursos (Diretor (a), Coordenador (a) Pedagógico(a) e Professores formadores) e tesoureira da Unidade Descentralizada de Execução do CAP-DV/AP

Coletas ou entrevistas: As informações serão coletadas através de documentos e Questionários de Entrevista.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados coletados servirão apenas para compor a pesquisa, que deverá ter seus resultados publicados somente em artigos científicos de revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos acadêmicos nacionais e internacionais. E você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalidades.

Agradeço sua valiosa contribuição, e coloco-me à disposição para as possíveis dúvidas e/ou informações necessárias. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____ após a leitura e compreensão destas informações, e manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Macapá, ____/____/____

Telefone para contato: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____ Cel: (96)99191-7100

Itaciane Mendes da Rocha Campos (itaciane.rocha@yahoo.com.br)

Orientador: Dr. Antônio Augusto Costa

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIA (ULHT)
QUESTIONÁRIO - PROFESSOR

1. Nome ou Pseudônimo: _____
2. Formação:
☐ Graduação: _____
☐ Especialização: _____
☐ Mestrado: _____
☐ Formação continuada: _____
Outra: _____
3. Tempo de atuação na Educação Especial:
☐ 05 A 10 ☐ 11 A 15 ☐ 16 A 20 ☐ 21 A 25 ☐ 26 A 3
4. Você recebeu Formação Continuada em DV?
☐ Não ☐ Sim. Qual ano? _____
5. A gestão estimula à pesquisa e capacitação profissional dos professores formadores?
☐ A gestão estimula, mas não recebi capacitação recentemente
☐ A gestão não estimula, mas recebi capacitação recentemente
☐ A gestão estimula e recebi capacitação recentemente
6. Você participou de congresso ou evento científico nos três últimos anos?
☐ Não ☐ Sim.
7. É exigido perfil profissional para os profissionais da equipe de formação?
☐ Não é exigido perfil profissional
☐ Sim. É exigido perfil curricular e identificação com o curso a ser aplicado
8. Como participante da equipe gestora dos cursos seu desempenho é avaliado?
☐ não ☐ sim. Por quem?
9. De que forma ocorre a gestão dos cursos:
☐ Através de Planejamento, decisões conjuntas e você escolhe o curso que irá aplicar.
☐ através de Planejamento e decisões pela direção e coordenação, mas você escolhe o curso que irá aplicar.
10. Quais aspectos interferem diretamente na execução dos cursos?
11. Dentre os cursos ofertados pela instituição consta o de metodologias para o professor executar as disciplinas ou atividades específicas do AEE na área que este centro atua?
☐ Sim. Através de encontros, reuniões ou visitas nas escolas
☐ Não realiza
12. As vagas dos cursos são ofertadas de forma prioritária aos profissionais diretamente ligados ao AEE? ☐ Não ☐ Sim.
13. O CAP faz levantamento de demanda de cursos necessária aos professores do AEE?
☐ Não ☐ Sim. De que forma? _____
14. Os cursos oferecidos para professores do AEE pela instituição estão sendo realizados em outros municípios além de Macapá?
☐ Não ☐ Sim.

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIA (ULHT)
QUESTIONÁRIO – COORDENADOR(a) DE CURSO

1. Nome ou Pseudônimo: _____
2. Formação:
☐ Graduação: _____
☐ Especialização: _____
☐ Mestrado: _____
☐ Formação continuada: _____
Outra: _____
3. Tempo de atuação na Educação Especial:
☐ 05 A 10 ☐ 11 A 15 ☐ 16 A 20 ☐ 21 A 25 ☐ 26 A 3
4. Você recebeu Formação Continuada em DV?
☐ Não ☐ Sim. Qual ano? _____
5. A gestão estimula à pesquisa e capacitação profissional dos professores formadores?
☐ A gestão estimula
☐ A gestão não estimula
6. Você participou de congresso ou evento científico nos três últimos anos?:
☐ Não ☐ Sim.
7. É exigido perfil profissional para os profissionais da equipe de formação?
☐ Não é exigido perfil profissional
☐ Sim. É exigido perfil curricular e identificação com o curso a ser aplicado
8. Que participantes da equipe gestora dos cursos são avaliados?
☐ professores
☐ professores/ coordenador(a)
☐ professores/ coordenadores/ diretor
Por quem?
9. De que forma ocorre a gestão dos cursos:
☐ Através de Planejamento, decisões conjuntas e você escolhe o curso que irá aplicar.
☐ através de Planejamento e decisões pela direção e coordenação, mas você escolhe o curso que irá aplicar.
10. Quais aspectos interferem diretamente na execução dos cursos?
11. Dentre os cursos ofertados pela instituição consta o de metodologias para o professor executar as disciplinas ou atividades específicas do AEE na área que este centro atua?
☐ Não ☐ Sim.
12. As vagas dos cursos são ofertadas de forma prioritária aos profissionais diretamente ligados ao AEE? ☐ Não ☐ Sim.
13. O CAP faz levantamento de demanda de cursos necessária aos professores do AEE?
☐ Sim. Através de encontros, reuniões ou visitas nas escolas
☐ Não realiza
14. Os cursos oferecidos para professores do AEE pela instituição estão sendo realizados em outros municípios além de Macapá?
☐ Não ☐ Sim.

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIA (ULHT)
QUESTIONÁRIO – DIRETOR(a)

1. Nome: _____
2. Formação:
☐ Graduação: _____
☐ Especialização: _____
☐ Mestrado: _____
☐ Formação continuada: _____
Outra: _____
3. Tempo de atuação na Educação Especial:
☐ 05 A 10 ☐ 11 A 15 ☐ 16 A 20 ☐ 21 A 25 ☐ 26 A 3
4. Você recebeu Formação Continuada em DV?
☐ Não ☐ Sim. Qual ano? _____
5. A gestão estimula à pesquisa e capacitação profissional dos professores formadores?
☐ A gestão estimula
☐ A gestão não estimula
6. Você participa do planejamento e acompanhamento dos cursos?
☐ Não. ☐ Sim.
7. É exigido perfil profissional para os profissionais da equipe de formação?
☐ Não é exigido perfil profissional
☐ Sim. É exigido perfil curricular e identificação com o curso a ser aplicado
8. Que participantes da equipe gestora dos cursos são avaliados?
☐ professores
☐ professores/ coordenador(a)
☐ professores/ coordenadores/ diretor
Por quem?
9. De que forma ocorre a gestão dos cursos:
☐ Através de Planejamento, decisões conjuntas e você escolhe o curso que irá aplicar.
☐ através de Planejamento e decisões pela direção e coordenação, mas você escolhe o curso que irá aplicar.
10. Quais aspectos interferem diretamente na execução dos cursos?
11. Dentre os cursos ofertados pela instituição consta o de metodologias para o professor executar as disciplinas ou atividades específicas do AEE na área que este centro atua?
☐ Não ☐ Sim.
12. As vagas dos cursos são ofertadas de forma prioritária aos profissionais diretamente ligados ao AEE? ☐ Não ☐ Sim.
13. O CAP faz levantamento de demanda de cursos necessária aos professores do AEE?
☐ Sim. Através de encontros, reuniões ou visitas nas escolas
☐ Não realiza
14. Os cursos oferecidos para professores do AEE pela instituição estão sendo realizados em outros municípios além de Macapá?
☐ Não ☐ Sim. Quais cursos e municípios?

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIA (ULHT)
ROTEIRO DE ENTREVISTA – SECRETÁRIA DA UDE DO CAP-DV/AP

1. Nome: _____
2. Como se estruturou os aspectos financeiros do CAP-DV/AP?
3. O CAP-DV/AP tem Caixa Escolar ou Unidade Descentralizada de Execução (UDE)?
4. Quais são as verbas contempladas pelo CAP-DV/AP?
5. Qual o valor das verbas?
5. São provenientes e destinadas a quê?
6. O CAP-DV/AP recebe verba específica para financiamento do Projeto de Formação Continuada?
7. Qual o nível de dependência ou autonomia financeira do CAP-DV/AP?