

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ESTAGIÁRIO JUNTO A UM  
PROFESSOR SUPERVISOR COM PARALISIA CEREBRAL NO ENSINO DE FÍSICA:  
UMA RICA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FEDERAL**

THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE INTERN TOGETHER WITH A SUPERVISOR  
TEACHER WITH CEREBRAL PALSY IN PHYSICS TEACHING: A RICH EXPERIENCE IN FEDERAL  
PROFESSIONAL EDUCATION

EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PASANTE JUNTO A UN DOCENTE SUPERVISOR CON  
PARÁLISIS CEREBRAL EN LA ENSEÑANZA DE FÍSICA: UNA RICA EXPERIENCIA EN LA  
EDUCACIÓN PROFESIONAL FEDERAL

Thiago Corrêa Lacerda <sup>1</sup>  
Kátia Arruda Dias <sup>2</sup>  
Fábio Henrique de Melo Penco <sup>3</sup>  
Rafael Moraes Ferreira <sup>4</sup>

**Manuscrito submetido em:** 24 de julho de 2024.

**Aprovado em:** 27 de fevereiro de 2025.

**Publicado em:** 06 de novembro de 2025.

**Resumo**

O trabalho analisa o desenvolvimento profissional de estagiários de Física em colaboração com um professor supervisor com Paralisia Cerebral, no contexto do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Niterói. A pesquisa reflete criticamente sobre a experiência de estágio, buscando promover a reflexão acerca da formação docente e da inclusão educacional. A interação entre os estagiários e o professor com deficiência proporcionou uma oportunidade única de aprendizado, desafiando os futuros professores a adaptarem suas práticas pedagógicas e a desenvolverem uma compreensão mais profunda da diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. A metodologia foi qualitativa, por entrevista de estagiários, com auxílio quantitativo do software IRAMUTEQ para análise do discurso de Bardin. As entrevistas tiveram o objetivo de fazer uma análise reflexiva crítica sobre o tema e buscar uma interação direta entre o tema e os entrevistados. Os resultados obtidos revelaram um impacto significativo no desenvolvimento dos estagiários, que puderam vivenciar uma prática docente enriquecedora e inclusiva. A experiência de estágio foi além das expectativas tradicionais, permitindo aos estagiários uma participação ativa e significativa nas atividades propostas. A presença

<sup>1</sup> Doutor em Física pela Universidade Federal Fluminense. Docente no Instituto Federal do Rio de Janeiro. Membro do grupo de pesquisa em Ciência e Aplicações.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2935-3657> Contato: [thiago.lacerda@ifrj.edu.br](mailto:thiago.lacerda@ifrj.edu.br)

<sup>2</sup> Pós-doutoranda e Doutora em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. Orientadora Educacional e vice coordenadora do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2744-4803> Contato: [katia.dias@ifrj.edu.br](mailto:katia.dias@ifrj.edu.br)

<sup>3</sup> Mestre em Física pela Universidade Federal Fluminense. Professor no Colégio da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7366-3441> Contato: [fabiomelo@id.uff.br](mailto:fabiomelo@id.uff.br)

<sup>4</sup> Especializando em Ensino de Matemática e Física pela Faculdade Iguazu. Graduado em Física pela Universidade Federal Fluminense. Professor bolsista no Núcleo de Educação Popular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4969-7260> Contato: [rafael.5290@gmail.com](mailto:rafael.5290@gmail.com)

do professor supervisor com Paralisia Cerebral foi fundamental para ampliar a visão dos estagiários sobre a identidade profissional docente e para fortalecer sua preparação para atuar em ambientes educacionais diversos. Dessa forma, o estudo ressalta a importância da inclusão e diversidade no ensino de Física, evidenciando como a experiência de estágio pode contribuir para a formação de professores mais capacitados e sensíveis às necessidades dos alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Estágios supervisionados; Competências; Aptidões pessoais; Tecnologias educacionais; Pandemia.

### Abstract

This study analyzes the professional development of Physics interns in collaboration with a supervising teacher with cerebral palsy, within the context of the Federal Institute of Rio de Janeiro (IFRJ), Niterói campus. The research critically reflects on the internship experience, aiming to promote reflection on teacher training and educational inclusion. The interaction between interns and the teacher with a disability provided a unique learning opportunity, challenging future teachers to adapt their pedagogical practices and develop a deeper understanding of the diversity present in contemporary classrooms. The methodology was qualitative through interviews with interns, with quantitative assistance from the IRAMUTEQ software for Bardin discourse analysis. The interviews aimed to conduct a critical reflective analysis on the theme and seek direct interaction between the theme and the interviewees. The results revealed a significant impact on the development of the interns, who experienced an enriching and inclusive teaching practice. The internship experience exceeded traditional expectations, allowing interns to actively and meaningfully participate in the proposed activities. The presence of the supervising teacher with cerebral palsy was fundamental in broadening the interns' perspectives on professional teaching identity and in strengthening their preparation to work in diverse educational environments. Thus, the study highlights the importance of inclusion and diversity in Physics teaching, demonstrating how the internship experience can contribute to the training of more capable and sensitive teachers to the needs of students with disabilities.

**Keywords:** Supervised internships; Skills; Personal skills; Educational technologies; Pandemic.

### Resumen

El trabajo analiza el desarrollo profesional de pasantes de Física en colaboración con un profesor supervisor con parálisis cerebral, en el contexto del Instituto Federal de Río de Janeiro (IFRJ), campus Niterói. La investigación reflexiona críticamente sobre la experiencia de pasantía, buscando promover la reflexión sobre la formación docente y la inclusión educativa. La interacción entre los pasantes y el maestro con discapacidad brindó una oportunidad de aprendizaje única, desafiando a los futuros maestros a adaptar sus prácticas docentes y desarrollar una comprensión más profunda de la diversidad presente en las aulas contemporáneas. La metodología fue cualitativa entrevistando a los pasantes con asistencia cuantitativa del software IRAMUTEQ para analizar el discurso de Bardin. Las entrevistas tuvieron como objetivo realizar un análisis reflexivo crítico del tema y buscar la interacción directa entre el tema y los entrevistados. Los resultados obtenidos revelaron un impacto significativo en el desarrollo de los pasantes, quienes pudieron vivir una práctica docente enriquecedora e inclusiva. La experiencia de la pasantía superó las expectativas tradicionales, permitiendo a los pasantes participar activa y significativamente en las actividades propuestas. La presencia del docente supervisor con parálisis cerebral fue fundamental para ampliar la visión de los pasantes sobre la identidad profesional docente y fortalecer su preparación para actuar en diferentes ambientes educativos. El estudio destaca cómo la experiencia de pasantía puede contribuir a la formación de docentes más calificados y sensibles a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

**Palabras clave:** Pasantías supervisadas; Habilidades; Habilidades personales; Tecnologías educativas; Pandemia.

## Introdução

O processo de formação docente, no qual uma das etapas é o estágio, se estabelece como uma das mais importantes nesse processo, pois a formação do docente não pode estar respaldada somente na teoria, ou seja, na aquisição de conhecimentos específicos. Torna-se essencial, nessa formação, a sua ação e a prática diária, não bastando somente saber o conteúdo a ser ensinado; é imprescindível saber como ensiná-lo.

O período de estágio é fundamental na formação do futuro professor, pois promove reflexões sobre a prática pedagógica vivenciada e a prática que irá desenvolver na sua atuação como docente (Araújo-Oliveira, 2020). Tais análises sobre as teorias aprendidas e as experiências vividas no estágio, pode vir a promover a compreensão da realidade em que ele vai querer atuar, ou que não deverá reproduzir. Além disso, tais reflexões oportunizadas durante essa formação inicial, através do estágio, pode vir a garantir a formação das competências dos futuros professores.

Assim sendo, a atuação direta do estagiário junto ao seu professor orientador, na profissão que se prepara para exercer, pode vir a ser uma das ações mais importantes na obtenção de resultados positivos na formação inicial e na identidade profissional desse futuro professor, pois, a articulação entre a teoria e a prática, a multiplicidade de atividades, sua significância e as dimensões das tarefas realizadas durante o estágio, constituem o alicerce do seu desenvolvimento e identidade profissional.

A identidade profissional docente tem sido bastante discutida, pois considera-se como um dos aspectos mais importantes no cenário da formação de professores, sendo o Estágio Supervisionado, um momento crucial nessa formação, no qual os licenciandos vão ao encontro de sua identidade profissional: “[...], em que vivenciarão a passagem de estar professor para ser professor [...]” (Medeiros, 2010, p.51).

Outro ponto importante a ser ressaltado é o fato de se considerar o estágio como uma oportunidade ímpar na construção da formação e da identidade docente: “[...] o futuro professor tem de estar em contato com seu campo de trabalho, o que contribui para com o início da construção, da reflexão, da legitimação e do fortalecimento da identidade docente [...]” (Magalhães, 2010, p.54).

No que se refere ao trabalho realizado com os professores orientadores de estágio, na ação de orientação e preparação para a docência, com o foco voltado na habilitação desse futuro professor, Pires (2012) analisa a visão desses professores a respeito de sua prática nas salas de aula, desenvolvendo ações de orientação e preparação para a regência. Segundo Pires (2012, p.934): “professor orientador, pela sua visão privilegiada sobre o espaço escolar, pode auxiliar o estagiário para a percepção do saber escolar, um saber docente que só vem com a experiência do magistério”, preparando seu estagiário para sua futura atuação na docência.

Levando em conta os fatos acima, este estudo consiste em uma pesquisa de análise reflexiva crítica sobre o desenvolvimento profissional de um estagiário de Física junto ao trabalho de um professor com Paralisia Cerebral (PC), no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ/Campus Niterói). Procura, ainda, estabelecer um debate, em que se problematiza a quebra de barreiras entre um professor com PC, que precisa de um auxiliar como suporte em suas atividades docentes, resultando como garantia do suporte a uma Pessoa com Deficiência (PcD), um estagiário do curso de Física com conhecimento técnico na área, trazendo à tona a reflexão sobre como esse estágio poderá contribuir para seu desenvolvimento e identidade profissional durante sua formação docente.

A justificativa para realização deste estudo está pautada ainda como descrito no artigo 1º, da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência ou (Estatuto da Pessoa com Deficiência), quando infere que seu objetivo é: “(...) assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

Ainda, pretendemos: (i) discutir sobre como os futuros docentes podem colocar em prática os conhecimentos teóricos trazidos da academia e conectá-los a sua inserção profissional na futura realidade escolar e ao longo de toda sua carreira, além disso; (ii) refletir sobre como articular a prática vivida no estágio, ao desenvolvimento de competências profissionais na construção de sua identidade docente, não obstante; (iii) avaliar como as atividades atribuídas ao estagiário no desenvolvimento do estágio profissional obrigatório, podem vir a suscitar reflexões e identificar os problemas e desafios associados aos estágios de ensino. Assim, buscamos discutir essas temáticas através de algumas questões norteadoras:

- Como o IFRJ, uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), amplamente conhecida como uma Instituição de “Excelência” e de “Referência”, recebe seu primeiro professor PcD?
- Como um professor com deficiência, uma PC, numa Instituição de “Excelência e de “Referência” pode contribuir para a formação e desenvolvimento profissional de um estagiário?
- Um estágio com Ensino, Pesquisa e Extensão é a realidade de estágio docente na formação de futuros professores de exatas Brasil afora?
- Quais ações desenvolvidas no âmbito da Orientação de Estágio de um professor de exatas com PC podem contribuir para a formação da identidade profissional docente de um estagiário?

Para isso, inicialmente, traremos um breve histórico da Rede Federal, em seguida, o histórico de chegada do primeiro professor PcD no IFRJ. A partir daí, discutiremos aspectos quanto ao desenvolvimento profissional docente e quanto ao desenvolvimento da identidade profissional docente no contexto do Estágio Curricular, oportunizado pelas vivências do estagiário numa Instituição de “Excelência” e de “Referência” ao lado de um docente com PC, ministrando uma disciplina de exatas, a temida Física, através de atividades envolvendo o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Em seguida, os encaminhamentos metodológicos adotados no trabalho e o que se tornou ponto focal, a partir das narrativas dos participantes. E, por fim, apresentamos as considerações finais a respeito da temática abordada neste estudo.

- O Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A partir de 2008 foram criados os Institutos Federais (IFs), com foco na justiça social, na equidade, na competitividade econômica e na geração de novas tecnologias. Além disso, os IFs têm o compromisso com a diversidade, com a redução das barreiras educativas e com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas e deficiências, implicando na ampliação de políticas de inclusão.

O documento Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais (Brasil, 2008a), aponta que a expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), abraça-se na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assumindo assim, o

ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que visa corroborar com uma inclusão social emancipatória. Essa é uma das razões de ser dos IFs, enquanto instituições voltadas para a EPT, pois devem estar comprometidas com o desenvolvimento local e regional no contexto em que estão instalados.

Na proposta de criação dos IFs, no que se refere a territorialidade, a política de expansão da RFEPCT, segundo o Portal<sup>5</sup> do Ministério da Educação (MEC), se realizou em três fases. A primeira em 2006, objetivando implantar novas Unidades em cidades e estados desprovidos desse tipo de educação, com a intenção de ofertar cursos que se articulassem com as potencialidades e peculiaridades locais (Brasil, 2010).

No período entre 2007 e 2010, iniciou-se a segunda fase de expansão de maneira a atender o maior número possível de mesorregiões e pessoas considerando as questões sociais e culturais locais, conforme afirmam Dias e Mascarenhas (2020). A terceira fase da expansão se deu em 2006, de 144 unidades e chegou em 2018 com 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontravam em funcionamento, num total de 38 IFs e abrangendo 515 municípios, localizados em 27 Unidades da federação.

Em conformidade com tal crescimento, o também chamado processo de “ifetização” instituiu o cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), componente do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do EBTT<sup>6</sup>. Dessa maneira, cada IF é composto por *campi* que atuam como unidades descentralizadas de ensino e garantem a presença da RFEPCT ao longo de todo o território nacional, promovendo a oferta da EPT e o desenvolvimento de inovações tecnológicas alinhados com a vocação local.

Já no que se refere a proposta pedagógica dos IFs, ela supera a dicotomia entre ciência e tecnologia e teoria e prática, no ensino, na pesquisa e nas ações de extensão, como princípio educativo e científico, em forma de diálogo permanente com a sociedade, tomando a decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de tratar o conhecimento com um olhar fragmentado.

O documento Concepções e Diretrizes (Brasil, 2010), evidencia a relação da proposta pedagógica dos IFs com o ensino, pesquisa e extensão através do indissociável desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>

<sup>6</sup> Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008 (Brasil, 2008). A carreira EBTT é igualada à carreira do magistério superior pela Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012, que trata dos cargos dos servidores dos institutos, colocando os professores em equivalência à carreira do Magistério Superior (Lei n.º 7.596, de 10 de abril de 1987).

Segundo Dias, Melo e Lacerda (2024) os IFs legitimam a verticalização do ensino na medida em que ofertam diferentes níveis e modalidades da EPT, dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), a pós-graduação *Stricto Sensu*, tomando para si a responsabilidade das várias alternativas de escolarização, como por exemplo, um indivíduo acessa o IF para cursar a EJA e pode sair doutor. Dessa forma, a proposta dos IFs efetiva o seu compromisso com toda sociedade, e podemos apontar o que Paulo Freire chamava de “inédito viável”, os IFs como uma instituição inédita.

Assim, a RFEPCT juntamente com os IFs, nascem com a responsabilidade de proporcionar aos grupos historicamente excluídos do processo educacional e, através de políticas públicas, busca pagar a dívida com a sociedade, através de uma educação que seja, de fato, para todos. Junto a esses dois nascimentos, desponta sincronicamente em 2008, com uma arrojada proposta de inclusão educacional no Brasil, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008b).

Na Rede Federal, em 2000, a Educação Especial (EE) tem a criação de um marco institucional, o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP) (Brasil, 2000). A partir dele, foram criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), que visam atender o público da EE na RFEPCT, que em conformidade com PNEEPEI (Brasil, 2008b), são as pessoas com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

No IFRJ e em seus NAPNEs, um dos focos deste estudo, é onde se dá as construções das relações entre o docente de estágio, um professor de Física com PC, e seus estagiários. Porém, antes de adentrarmos nessa relação, iremos analisar o histórico de “Instituição de Excelência e de Referência” onde se firma o IFRJ.

Todos são categóricos em afirmar que o IFRJ é uma “Instituição de Excelência e Referência”, além disso, o Portal do Instituto<sup>7</sup>, do mesmo modo, afirma que o IFRJ é uma Instituição de Excelência e de Referência quando se fala da visão institucional e do desenvolvimento das atividades. Cumpre destacar, que a inclusão e a diversidade, que são fundamentais para a constituição de um ensino de Excelência e de Referência, dificilmente aparecem registrados nos documentos institucionais, a não ser pela recém-lançada Política de Educação Especial Inclusiva do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Resolução ConSup/IFRJ nº 125 (IFRJ, 2023), mas isso é discussão para um outro trabalho, por isso, voltemos à discussão.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/search/node/excel%C3%Aancia>

Nessa perspectiva, levantamos o questionamento sobre ser uma Instituição de referência em educação profissional, científica e tecnológica, integrando ensino, pesquisa, extensão e inovação e ser uma Instituição reconhecida pela sociedade como referência no cenário educacional brasileiro em educação profissional, científica e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, e não ampliar as pautas de inclusão e diversidade.

- Um Professor com Deficiência na Educação de Excelência e Referência no IFRJ

A implantação dos NAPNEs na RFEPECT, foi uma grande evolução nessas instituições centenárias que desde a sua criação, ao longo desses mais de cento e quinze anos, abandonou o cunho inclusivo, substituindo-o por um ensino de qualidade, dito de “Excelência e Referência”, sem se preocupar com os aspectos específicos de seus servidores e estudantes. Assim, os NAPNEs representam um horizonte para muitas pessoas com deficiência que ingressam nos IFs.

Dessa forma, o aumento do ingresso das pessoas com deficiência nos IFs, especialmente, em atendimento à Legislação Federal Lei nº12.711/2012, com alterações pela Lei nº 14.723/2023, representa um avanço, mas ainda há muito trabalho a ser feito para que se efetive uma política de inclusão na Instituição, que há décadas é considerada “Centro de Excelência e Referência no Ensino”, sabendo que a inclusão só se efetiva quando convertida em cultura de inclusão, e que incluir é um direito, e é um dever que devem fazer a gestão para a coletividade, não para um grupo de excelência.

Diante disso, o NAPNE do *campus* Niterói do IFRJ recebeu, em 2019, via transferência do *campus* Duque de Caxias, aprovado em concurso público, no final da terceira fase da expansão dos IFs. Em 2012, tomou posse no IFRJ, um docente de Física com PC, o qual é bacharel, licenciado, mestre e doutor em Física. Ao observarmos a história das pessoas com deficiência, é fato que esses indivíduos sofreram com a exclusão ao longo do tempo, o que não foi diferente na vida do professor mencionado. Apesar de sua formação, é perceptível que a vida das pessoas com deficiência, ainda no século XXI, é marcada por lutas, a fim de que a sociedade os enxergue além da deficiência e para que possam reconhecer os seus talentos.

Ao iniciar suas atividades de docência no *campus* Duque de Caxias, a Coordenação Técnico Pedagógica (CoTP) e o NAPNE local, desenvolveram um Projeto após concluírem a necessidade de um estagiário para acompanhamento e suporte ao desenvolvimento das

atividades do professor. Primeiramente, como uma estratégia rápida e de baixo custo, foi colocado um monitor do ensino médio para auxiliá-lo, porém concluiu-se a necessidade de um estagiário de um curso da área de exatas, preferencialmente, de Física com competências na disciplina.

Sendo assim, quando transferido em 2019 para o campus Niterói, foi dada a continuidade da proposta pedagógica do estagiário como suporte ao docente, pelo NAPNE local.

Veremos adiante, como essa relação entre um professor com PC, e seu estagiário dentro de uma “Instituição de Excelência e Referência”, pode vir a ampliar seu estágio com a execução de atividades de “Ensino, Pesquisa e Extensão”, e contribuir para seu desenvolvimento profissional e sua formação docente, nos atentando no fato que, essa não é a realidade do estágio docente na formação dos professores de exatas, Brasil afora.

Como vimos anteriormente, o acesso de PcDs nas instituições de educação foi ampliado por efeito da política de inclusão estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e, mais recentemente, pela Lei Brasileira da Inclusão (LBI) Lei nº 13.146 de 2015 (Brasil, 2015) e Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), com alterações pela Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023). Apesar desses avanços nos marcos legais, o cumprimento das condições favoráveis que possibilitam o exercício desses novos direitos ainda é um desafio a ser superado no contexto brasileiro.

Diante de tal situação, sobre os desafios ainda a serem superados, e a aquisição desses novos direitos, cabe frisar que os imprescindíveis e determinantes marcos normativos da legislação brasileira, e as políticas públicas se intensificaram e já sinalizam para um novo caminho para as PcDs, mesmo sabendo que nesse cenário ainda ficam de fora os estudantes com necessidades específicas, como cita o segundo artigo da LBI:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015)

Nos IFs, os NAPNEs têm se revelado como um grande potencial de atuação com estudantes com necessidades específicas, articulando e promovendo ações inclusivas cotidianas em seus *campi*, muitos ainda, mesmo não sendo contemplados com a infraestrutura mínima necessária para desenvolverem suas ações.

Além disso, os NAPNEs podem ainda representar uma rede de inclusão com interação *intercampi*, além de outras instituições e outros atores que ajudem a garantir as condições para a permanência e a conclusão exitosa e a inserção laboral de seus estudantes.

Faz-se importante ressaltar que os NAPNEs têm realizado um trabalho nos IFs, que contribui para a promoção, não só do acesso, mas da permanência dos alunos com necessidades específicas, desenvolvendo ações para a promoção de uma Educação Profissional mais inclusiva. No entanto, apesar de termos ainda, algumas limitações e necessidades para a efetivação de um melhor trabalho, como por exemplo, professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano Individual de Transição (PIT), os Núcleos têm procurado atender as necessidades dos estudantes, buscando de forma árdua soluções para os problemas diários, uma vez que a atuação dos NAPNEs, é descolada de uma referência política de Rede, ou mesmo sem diretrizes institucionais.

É importante destacar que, a implementação e efetivação de uma Política de Inclusão em Rede, ou, em cada IF, é de extrema importância para a consolidação dos processos inclusivos na Instituição, através de ações que planeje o acesso, desde as condições para o ingresso no processo seletivo, almejando a permanência e a conclusão de curso exitosa na Instituição.

Ainda assim, os IFs e os NAPNES mostram competência como a revelada neste trabalho, para a construção e desenvolvimento de uma educação inclusiva, embasada no tripé do ensino, pesquisa e extensão.

## **Metodologia**

O caminho metodológico escolhido foi a pesquisa de cunho qualitativa, através de entrevista e análise de discurso. Para coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada com perguntas abertas, buscando uma interação direta entre o tema e os entrevistados. Para análise do discurso, tivemos o auxílio quantitativo do *software* IRAMUTEC.

O método de análise de conteúdo (análise do discurso) pode utilizar várias técnicas na análise de dados qualitativos. Análise de conteúdo são instrumentos metodológicos, que estão em constante aperfeiçoamento, em que a palavra dentro do contexto se torna o centro

do jogo (Bardin, 1977; 2011). A palavra, em seu aspecto individual e em seu ato de linguagem é o foco do trabalho, ou seja, o uso da língua por emissores identificáveis é o caráter principal para compreensão dos fatos em um dado momento pelas observações das partes.

Neste contexto, a análise de conteúdo permite compreender o emprego e a aplicação de um certo conteúdo, pois trata-se de uma leitura para além do óbvio, cujo sistema linguístico tem como objetivo desvendar as relações entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores (Santos, 2012). Entretanto, conforme destaca Gil (2008), na pesquisa qualitativa as possibilidades para a análise dos dados são múltiplas e depende da capacidade e do estilo do pesquisador.

A capacidade humana apresenta limites e, em um mundo de grandes transformações tecnológicas, a tarefa de analisar dados qualitativos, com apoio de software, fica facilitada. Assim, foi desenvolvido pelo professor Ratinaud (2009), do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ciências Sociais Aplicadas (LERASS), da Universidade de Toulouse o software livre IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

As entrevistas, segundo Lüdke e André (1986), constituem uma das maiores fontes de coletar informações sobre as percepções dos sujeitos, um momento de interação social e de diálogos sobre o assunto envolvido. As entrevistas semiestruturadas são compostas por perguntas que nos permitem possibilidades de respostas totalmente abertas.

Dessa maneira, os dados obtidos pelas entrevistas exprimem opiniões, concepções, crenças e informações de como os participantes percebem os fatos e, podem ainda, complementar informações colhidas por outras fontes, sendo utilizado de forma versátil, possibilitando ao pesquisador realizar ajustes ou adequações durante a entrevista.

De acordo com Minayo (2008; 2009), a entrevista é uma forma privilegiada de comunicação e de coleta de informações, sendo uma das estratégias mais utilizadas no processo de pesquisa. Sendo do tipo semiestruturada implica dizer que o pesquisador pode fazer perguntas livres e específicas, deixando que o entrevistado responda de acordo com o seu entendimento (Gil, 1999; 2008).

Para realização desta pesquisa do tipo qualitativo, tivemos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com perguntas abertas. Como sujeitos para responder a entrevista, contamos com a participação de dois estudantes do sexo masculino: um do último ano do curso de licenciatura em Física da Universidade Federal Fluminense (UFF)

e outro licenciado em Química pelo IFRJ, que atuaram como estagiários de Física no IFRJ, campus Niterói, durante os anos de 2019, 2023 e 2024, realizando atividades curriculares tais como: acompanhar o professor com deficiência nas aulas e seus planejamentos e auxiliar nos atendimentos aos alunos, preenchimento de formulários burocráticos, escrever publicações para revistas e congressos e submeter trabalhos e projetos.

Trata-se de uma amostra composta por sujeitos que consentiram livre e voluntariamente em participar da pesquisa. Durante a entrevista, no primeiro quadrimestre de 2024, esses futuros professores já haviam concluído com êxito as licenciaturas. Segue o Quadro 1, com as perguntas da entrevista e os seus objetivos.

### Quadro 1 – Perguntas feitas aos entrevistados e seus respectivos objetivos.

Perguntas	Objetivos
Relate um pouco sobre as principais experiências que você adquiriu ao trabalhar como estagiário junto ao professor de Física, com PC, no Instituto Federal de Educação.	Verificar pontos positivos e negativos, a partir das respostas dos entrevistados, referentes ao crescimento profissional.
De que maneira o estágio estabeleceu uma conexão com o trabalho docente, dentro ou fora de sala de aula?	Verificar se o trabalho com o professor que possui deficiência favoreceu o desenvolvimento da prática docente.
Com base na sua experiência, qual é a opinião sobre como os estágios de ensino influenciam o desenvolvimento das competências profissionais e a formação da identidade do docente dos futuros professores?	Buscar, nos entrevistados, uma comparação entre os estágios obrigatórios e o estágio remunerado proposto pelo IFRJ.
Na sua opinião, como o estágio contribuiu para aplicar, na prática, os conhecimentos teóricos adquiridos durante a sua graduação?	Entender a relação entre teórico e prática construída durante o estágio com o professor que possui PC.
Quais foram os principais desafios enfrentados durante o estágio ao colaborar com o professor de Física com PC?	Estimular os entrevistados a citar dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho.

Fonte: Os autores (2024).

Na utilização do IRAMUTEQ, o *software*, inicialmente, realiza a fragmentação do texto a ser analisado. O texto em análise é chamado de *corpus* e os fragmentos são denominados segmentos de texto, que alguns trabalhos apontam, também, como Unidades de Contexto Elementar (UCE). Contudo, apesar de possuírem funções semelhantes, diferem dependendo do *software* utilizado, sendo que, essa é a nomenclatura utilizada no ALCESTE (*Analyse Lexicale para Context d'un Ensemble de Segments de Texte*/Análise Lexical para o Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto) (UCE). Os segmentos de texto são obtidos em função do tamanho do *corpus*, que geralmente corresponde a cerca de 3 linhas, o que é equivalente a uma quantidade de palavras entre 10 e 20. Apesar do *software* realizar esse dimensionamento de maneira automática, esse ajuste pode ser alterado manualmente (Camargo; Justo, 2013; Barbiéri; Franco, 2018; Mandják et al., 2019; Smyrniaios; Ratinaud, 2017).

Após a realização dos segmentos de texto, o programa computacional faz a lematização, que consiste em de-flexionar uma palavra para determinar o seu lema. Por exemplo, as palavras: menino, menina, meninos e meninas correspondem à forma do lema “menino”, ou seja, são lexemas. Com isso, a lematização utilizada apresenta o verbo no infinitivo e os substantivos e adjetivos no singular nas suas formas masculinas. Entretanto, o *software* não realiza a desambiguação [19,21].

Uma das análises proporcionadas pelo IRAMUTEQ é a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), algo que o *software* ALCESTE, desenvolvido por Reinert, já era capaz de realizar, porém de maneira mais ampliada. Além da CHD, surgiram outras formas de análise como: lexicografia básica (cálculo da frequência de palavras), similitude, nuvem de palavras (Camargo; Justo, 2013; Barbiéri; Franco, 2018; Mandják et al., 2019; Smyrniaios; Ratinaud, 2017).

Para a representação gráfica no plano cartesiano, o IRAMUTEQ realiza a Análise Fatorial de Correspondência (AFC) baseada na CHD, o que auxilia na visualização da relação entre classes ou palavras. O programa computacional ainda permite que seja resgatado, no corpus, o contexto em que os termos são considerados, facilitando a análise qualitativa da proximidade e compreensão das palavras na entrevista.

## **Resultados e discussão**

O primeiro passo, análise dos dados, no *software* IRAMUTEQ é tratar o corpus para processamento, o qual foi constituído a partir das entrevistas realizadas, em que retiramos as perguntas e expressões e frases que representam vícios de linguagem típicos de uma conversa oral como “Ah!”, “É...!”, “eu” e “então assim” e padronizamos e substituímos o nome do professor por “Professor\_Regente”, a referência ao professor com PC por “professor\_PCD” e pronomes implícitos por sua relação a um substantivo.

Ainda na organização do corpus, existe uma recomendação de que um corpus monotemático seja constituído de pelo menos 20 textos de 3 segmentos, o que está dentro do limiar aceitável para o nosso caso, pois, apesar de só termos 2 textos, o aplicativo gerou 96 segmentos [19]. Cada texto foi separado por uma linha de comando seguida da variável para identificação do trabalho (\*\* \*suj\_num). Para a elaboração do corpus, a formatação especial foi desconsiderada (ex.: negrito, itálico, sublinhado, tachada etc.), bem como tabulação, parênteses, chaves, colchetes, asteriscos, cifrões, porcentagens, aspas, hifens.

Assim, diante do corpus organizado e padronizado, seguimos à utilização da ferramenta do IRAMUTEQ para auxiliar na sistematização e análise de todas essas informações. Dessa forma, o corpus foi composto por 2 textos, extraindo-se 96 Segmentos de Textos (ST) e 74 deles foram classificados (76%), o que resultou em um aproveitamento satisfatório e consistente, apesar de ter apenas duas entrevistas. Vale citar que a literatura aponta o limiar de 75% para que se tenha uma utilização eficiente [18,23]. Ainda, na análise inicial, tem-se que o corpus contém 3.342 termos, sendo 777 formas repetidas (são consideradas palavras ativas e suplementares) e 768 hápax (palavras que aparecem uma única vez), equivalente a 49% das formas e 11% das ocorrências. O Número das classes terminais foi 5.

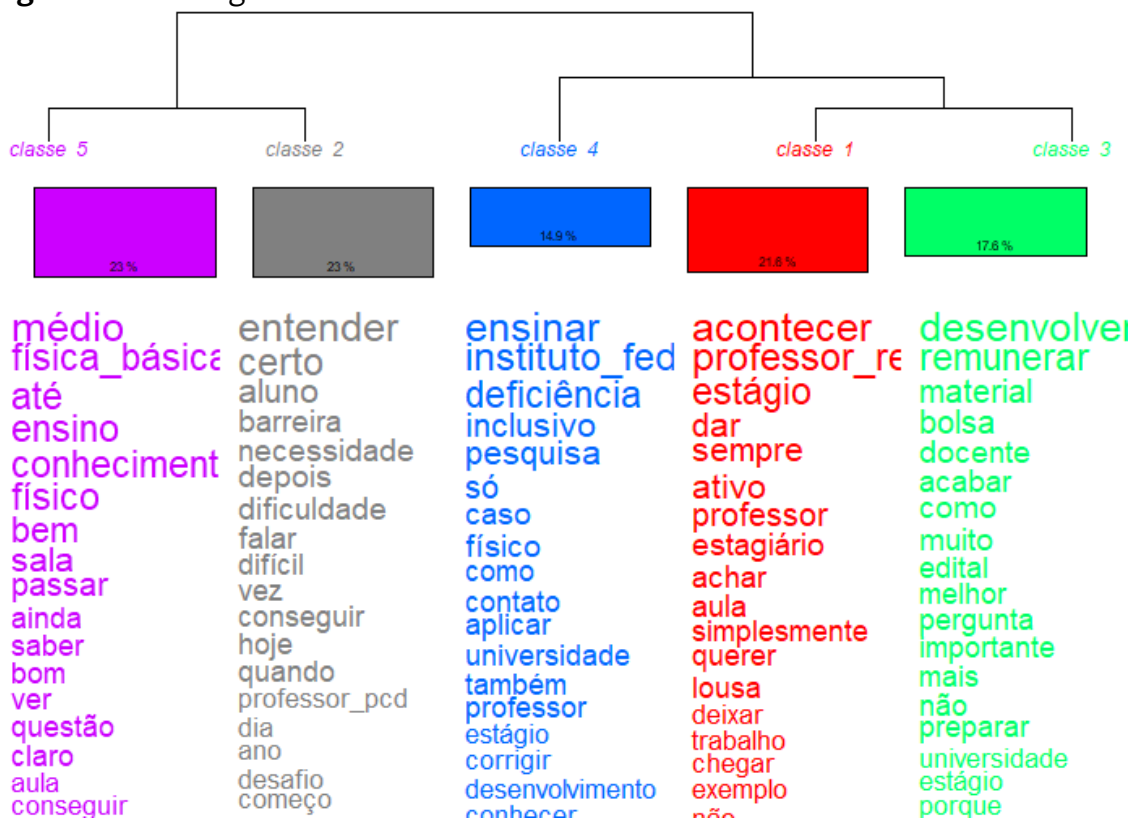
A partir do corpus, o *software* elabora um dicionário de palavras com base no teste do qui-quadrado ( $\chi^2$ ), em que é possível verificar o grau associativo entre as palavras e a respectiva classe. No caso da análise em tela, a maior ligação entre a palavra e a classe ocorreu com o valor de qui-quadrado igual a 12,08, tendo  $p = 0,00050$ . O  $p$  representa o nível de significância da associação da palavra com a classe, ou seja, o nível de confiança, sendo  $p < 0,05$  considerado estatisticamente significativo [21,29]. Dessa forma, quanto menor a relação do termo com a classe, menor será o valor de  $\chi^2$  e, por consequência,  $p$  terá um valor elevado.

As classes são formadas para auxiliar a análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), para que ocorra a classificação e a relação das classes, os textos são organizados em grupos de acordo com o lema das palavras, dando origem aos segmentos e gerando um dicionário com tais elementos, que utiliza o teste do  $\chi^2$  para elaboração. A partir da classificação, é construído o dendrograma das classes, em que estas são destacadas bem como a ligação que possuem entre si. Para facilitar a leitura e interpretação de tal elemento gráfico, as classes são representadas em cores distintas, que correspondem ao segmento de texto. Além disso, o tamanho das palavras é proporcional ao percentual da frequência média [18]. A seguir é apresentado o dendrograma (Figura 1) obtido na nossa análise.

A partir da visualização do dendrograma, é possível observar quais são os termos que formam as classes e seus destaques de tamanho dentro de cada uma. Portanto, as classes 1 e 3 faz parte do primeiro agrupamento e que tem proximidade com classe 4, enquanto as classes 2 e 5 fazem parte de outro agrupamento com estrutura de significados lexicos mais distantes, ou seja, quanto menores as relações entre os termos no contexto de cada categoria, maior será o distanciamento na segregação CHD. Outra característica importante

é a posição da palavra que faz referência à sua influência da categoria, sendo o topo representado por maior influência. De acordo com o dendrograma fornecido, os termos destacados são: para a classe 1 (21,62% do total de termos ativos) são “acontecer”, “professor\_regente”, “estágio”, “dar” e “sempre”; para a classe 2 (22,92% do total) são “entender”, “certo”, “aluno”, “barreira” e “necessidade”; para a classe 3 (17,57% do total) são “Desenvolver”, “remunerar”, “material”, “bolsa” e “docente”; para a classe 4 (14,86% do total) são “Ensinar”, “Instituto\_federal”, “deficiência”, “inclusivo” e “pesquisa”; para a classe 5 (22,97% do total de termos ativos) são “médio”, “física\_básica”, “até”, “ensino” e “conhecimento”.

**Figura 1 – Dendrograma.**



**Fonte:** Os autores (2024).

Para interpretação da relação entre as categorias, a leitura do dendrograma ocorre de cima para baixo. No caso da Figura 1, também existe uma forma de ler horizontalmente: o conteúdo apresentado, inicialmente, é dividido em dois sub-conteúdos, originando as classes 1 e 3, separada da classe 4, e do outro lado temos as classes 2 e 5. A CHD é finalizada, pois as cinco categorias de conteúdo se apresentam estáveis, ou seja, compostas por unidades de texto com vocabulário semelhante [29].

A partir da leitura dos segmentos de textos separados para cada classe, podemos entender o significado dos termos agrupados e relacionar com as entrevistas e referências bibliográficas apresentadas. Na classe 1, denominada “Estágio Ativo”, em que os estagiários fazem uma comparação entre os estágios obrigatórios das Licenciaturas que fizeram e a experiência de estágio no IFRJ com o professor com deficiência.

O caráter ativo do trabalho no estagiário pode ser notado pelas falas destacadas a seguir (usamos as letras A e B para identificar os entrevistados e manter o anonimato), em que afirmam serem bem ativos em sala de aula:

[...] e você não está no papel de estagiário assim, comum, que você tem um papel simplesmente que você realize o docente avalia, não, ali você tem um papel ativo, que é justamente pegar o conhecimento do professor\_PCD, que no caso do instituto federal, é um conhecimento que está até acima da média, o Professor\_regente é doutor em física [...] (Estagiário A).

[...] enquanto que nas aulas com o Professor\_regente, todas as aulas, eu sou ativo, todas as aulas eu estou ali, eu estou escrevendo na lousa [...]. Então, na maioria das vezes, quando o professor\_PCD fala alguma coisa, o aluno não entende o Professor, ele pede pra eu explicar. Então acaba ficando uma coisa assim muito, um papel muito ativo[...] (Estagiário B).

Já a classe 2, denominada “Aprender a Mediar”, traz a ideia de que o trabalho com o professor regente exige o aprendizado de mediação pela dificuldade de fala em decorrência a PC e que esse ensino os oferecem um olhar diferenciado aos alunos em geral quando assumem o papel de regente de turma. Ponto que chama atenção, pois ambos os estagiários afirmam tomar um papel de mediação:

Mas aí quando eu vi que os alunos a todo momento tinham dúvidas relativas à língua, a linguagem, a forma como ele falava, então ali, já houve uma primeira barreira. E foi esse basicamente o meu papel, conseguir ter mediado isso. Essa comunicação perfeitamente, ou seja, levar a forma como o Professor\_regente explicava o conteúdo, de modo que os alunos compreendessem (Estagiário A).

[...] quem está tendo aquele primeiro contato com o Professor\_regente, na maioria das vezes, não entende muito o que ele fala, então esse é o meu papel, tanto que eu até falo esse estágio aqui, na realidade, é mais um papel de mediador do que de estagiário (Estagiário B).

A classe 3 chamamos de “Pontos Fortes do Estágio”, que representa o aprendizado do trabalho com o professor com deficiência ao planejar aulas e ao fazer a mediação entre professor e aluno e ainda pelo fato do estágio ser remunerado com uma bolsa, o que não ocorre na maioria das ofertas para as licenciaturas. É interessante que as duas palavras em

destaque no agrupamento são “acontecer” e “Professor\_regente” explicitando que através do trabalho com o docente com deficiência, a prática tão necessária ao aluno de Licenciatura acontece pelo auxílio constante no processo de ensino-aprendizagem. Abaixo, temos 2 trechos que demonstram esses fatos nas falas dos entrevistados: “Produz um novo material para mim e eu vou corrigir e a gente vai publicar. Então essas são as principais características assim e esses pontos muito fortes no estágio com ele” (Estagiário B). E,

Desde então, eu não sou mais docente, então me dedico inteiramente a pesquisa, mas naquele curto período de tempo entre a entre as aulas que o já dava como docente e a bolsa, foi muito interessante, porque a experiência que eu tive com o Professor Regente, acredito que primeiramente me tornou uma pessoa melhor, no que diz respeito a entender os outros. E me tornou um docente muito mais assim, paciente (Estagiário A).

A classe 4 denominamos como “Prática Docente Inclusiva”, ao qual aborda a importância do contato com uma PcD, para poder ter um olhar mais inclusivo para as demais necessidades específicas. Além disso, o estagiário B cita que esse contato com um professor com a PC, ao qual ele nunca tinha tido conhecimento de pessoas com problema na coordenação motora, cita que esse contato também o auxilia como futuro professor de Física. Segue a fala do estagiário: “[...] que tem ensinado a como dar uma aula, como lecionar, e acaba que o estágio com com o professor, que tem deficiência também tem me preparado para um outro olhar, que é o olhar inclusivo em sala de aula [...]” (Estagiário B).

As palavras principais da classe 4 traz exatamente a ideia de que relação com a PcD leva a uma realidade, muitas vezes, desconhecida e traz o ensinamento prático de como fazer inclusão no cotidiano profissional do ambiente da educação.

O Estagiário A não apresentou uma fala diretamente ligada a essa questão, o que justificado da classe ser apenas 14.9% de correspondência com a classificação geral feita pelo IRAMUTEQ. Também podemos observar as falas dos estagiários sobre o contrato inicial com o Professor Regente. A primeira diferença que pode ser notada é que um dos estagiários já era conhecido do professor, sendo seu aluno orientando de iniciação científica, enquanto o estagiário B não o conhecia, além de afirmar não ter tido contato com pessoas com PC, segundo os Estagiários A e B, respectivamente: “[...] além de ter sido estagiário do professor, fui aluno de IC, então eu comecei a ser estagiário depois de ter sido 3 anos de IC dele [...]” (Estagiário A).

Eu nunca tive contato, não conheço ninguém que tivesse algum tipo de paralisia cerebral. Então eu, na minha opinião, no começo era um pouco difícil entender o que ele falava por falta de contato, mas isso ali, depois de 2 semanas a gente passa, eu comecei a me acostumar com o jeito dele, comecei a entender as coisas que ele falava (Estagiário B).

Ainda sobre a classe 4, podemos observar que a grande dificuldade dos estagiários foi a barreira de comunicação. Mas ambos cresceram profissionalmente através dessa dificuldade.

[...] porque perceber a dificuldade das pessoas com a fala dele era algo assim, curioso. Porque quando você lida com a pessoa que tem paralisia cerebral, durante algum tempo, você automaticamente já fica imbuído na forma como ela fala. Então, para você, não há uma certa barreira de comunicação. Não sabia, eu estava com ele há tantos anos, já pesquisava quando tinha a tantos anos, que eu não via (Estagiário A).

[...] depois de 2 semanas a gente passa, eu comecei a me acostumar com o jeito dele, comecei a entender as coisas que ele falava (Estagiário B).

A última classe, a categoria 5, denominamos como “Pontos Falhos na Formação da Graduação”. Nesse conjunto de segmentos, podemos observar muitos comentários sobre a falta de prática profissional nas licenciaturas e o trabalho com o professor com PC é apontado como supridor dessa falha de formação, no sentido de ser muito mais prático. As falas a seguir corroboram com essa ideia: “[...] pegar o conhecimento do docente, que no caso do instituto federal, é um conhecimento que está até acima da média, o Professor\_Regente é doutor em física, conseguir então levar isso até os alunos [...]” (Estagiário A); “[...] acho que o conhecimento que você adquire, da parte física ou química, ou seja, da parte acadêmica, digamos assim, a parte de física 1 2 3 e 4 e química geral 1 e química geral 2 efetivamente é o que você vai usar em sala de aula [...]” (Estagiário A); “Então poder aplicar essas coisas num laboratório de física, claro que a gente ainda está equipando, eu tenho conseguido aplicar muito bem, até porque a gente sempre também vai para uma aula experimental” (Estagiário B).

Apesar de não ser um tema selecionado pela classificação do aplicativo, justificável por ser algo pontual, nota-se uma grande diferença entre os entrevistados na questão 5, relacionada aos desafios, enquanto o Estagiário A relata certo tipo de tratamento preconceituoso, o que é ainda comum na sociedade por falta de informação, muitas vezes sanado pela convivência:

No caso do Professor, muitas vezes eu percebia isso, um tratamento meio que, infantilizado, de um homem adulto que é doutor em física. E isso, assim, incomoda, a forma como é um preconceito tão enraizado, que meio que infantiliza um homem adulto plenamente capaz de exercer a sua profissão, desde que acompanhado por um estagiário (Estagiário A).

O tempo do Estagiário A é justamente o período da chegada do professor com PC no *campus*. Já o Estagiário 2, não relata esse tipo de comportamento, relatando apenas alguma barreira comunicativa, como já citada na classe “Aprender a Mediar”:

[...] no começo o desafio era muito em reunião, quando a gente fazia muita reunião online e tal, por conta, da dificuldade dele de falar e por conta também da internet, que a internet às vezes trava a reunião, trava um pouco e é difícil assim de entender, mas eu acredito que essas foram as principais, os principais desafios. Hoje em dia, eu não vejo assim nenhum desafio, nada, nenhum desafio já me acostumei (Estagiário A).

A Figura 2 ajuda a perceber os distanciamentos e aproximações entre as classes, podendo ser verificadas com precisão, de acordo com a posição que ocupam nos quadrantes, no plano cartesiano. Nessa imagem, o padrão de cores é mantido, assim como os termos maiores que representam maior significância dentro da classe. Também é possível perceber quais palavras estão sendo utilizadas em contexto próximo dentro do corpus, que são as palavras próximas à origem  $[0,0]$ . Além disso, termos utilizados em contextos diferentes são plotados em regiões periféricas do gráfico.

A partir da análise do gráfico de correspondência, podemos ver que o assunto central das entrevistas é a capacidade do estágio, com os professores com deficiência, ser um trabalho ativo capaz de desenvolver competências aos quais não são bem desenvolvidas nas licenciaturas em geral, ao qual inclui a capacidade de ter um olhar mais inclusivo para o aluno com alguma necessidade específica. Por isso as classes 1, 2 e 4 estão sempre juntas, enquanto as classes 3 e 5 se mostram na periferia do gráfico, pois, como vimos, elas abordam assuntos mais relacionados com o ensino universitário e a barreira comunicacional, o que não é o centro da fala dos estagiários.

É curioso que apesar de se tratar de um trabalho com um PC, o centro do discurso não está nas barreiras, e sim na capacidade do desenvolvimento profissional que o trabalho com o professor regente, que possui deficiência, pode proporcionar à formação docente, além de estar em uma instituição de excelência, onde o estagiário possui acesso à produção científica pelo próprio regente e laboratório da disciplina do estágio. Outro ponto importante, é que as palavras com mais destaque são relativas a “entender”, “desenvolver”, “ensinar”, “professor





corroboram no sentido de afirmar o quanto o estágio com o professor de Física da educação profissional auxiliou esse contato direto com a prática pedagógica e a compreensão da sala de aula atual, ao qual pode incluir alunos com necessidades específicas e também professores com deficiência.

A interação do estagiário com o professor orientador durante o estágio é uma das ações mais importantes para o desenvolvimento da identidade profissional do futuro docente. Nesse sentido, os dados mostraram que a experiência com o professor com PC teve um desenvolvimento ativo das atividades propostas e foram além do que os estágios não remunerados obrigatórios das licenciaturas, em que tem demonstrado pobre, ao colocar, muitas vezes, o estagiário como mero observador e anotador de conclusões a partir da prática docente do professor supervisor.

A identidade profissional docente tem sido amplamente discutida, como citado no parágrafo anterior. O Estágio Supervisionado como um momento crucial onde os licenciandos se confrontam com sua identidade profissional, deve ser o momento pelo qual ocorre a transição de “estar professor” para “ser professor”.

O estágio proposto pela mediação do professor com deficiência e complementado com atividades de pesquisa e extensão, é visto como uma oportunidade rica para a construção da identidade docente, permitindo que os futuros professores, ao ter contato da realidade da prática docente de um professor com PC, se familiarize com seu campo de trabalho, contribuindo para a legitimação e o fortalecimento de sua identidade enquanto docente de Física.

Nesse sentido, o trabalho como mediador proposto pelo Instituto Federal, vai de encontro as palavras de Pires (2012), em que destaca a importância de suas visões e práticas na preparação dos estagiários para a atuação da Educação Básica, proporcionando uma experiência escolar em que o saber docente e a transposição didática são desenvolvidas repetidamente pelo futuro professor.

Por fim, podemos dizer que este estudo buscou analisar criticamente a formação profissional de um estagiário de Física em conjunto com um professor com PC no IF. Assim, consideramos que o objetivo de explorar como essa experiência pode quebrar barreiras e contribuir para o desenvolvimento profissional foi satisfatório, além de mostrar como essa experiência de estágio pode auxiliar na abordagem de questões de inclusão e suporte para profissionais e alunos com deficiência.

Vale comentar também que a permissão de, hoje, termos IFs que comportam pessoas com deficiência, é resultado do programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, iniciado em 2008, que criou os IFs com foco em justiça social, inclusão e inovação tecnológica. Esses institutos se comprometem com a diversidade e a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, como o exemplo do professor de Física com PC, ao qual iniciou sua carreira docente no Instituto, a partir de 2012.

Nesse sentido, podemos destacar que todos os IFs têm a exigência da implementação dos NAPNEs, fato que representa um avanço significativo para inclusão de PcDs. Assim, com os resultados do presente estudo, destacamos que é importante ter uma política de inclusão eficiente no contexto dos IFs, sublinhando que, apesar de avanços legislativos, a efetivação da inclusão ainda é um desafio, como a permanência do professor com deficiência sendo acompanhado por um estagiário que ganha uma bolsa para sua remuneração. Mas, para conceito de todo esse contexto inclusivo em uma Instituição dita com Educação de excelência, é essencial a realização de ações que promovam o acesso e a permanência de alunos com necessidades específicas, como forma de assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva que ultrapasse os muros da instituição para o mercado de trabalho.

Por fim, registra-se que este estudo faz parte do conjunto de produções advindos do financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), sob processo SEI-nº 260003/013324/2024.

## Referências

ARAÚJO-OLIVEIRA, A. Características didáticas das práticas de ensino de futuros professores do ensino fundamental em contexto de estágio. **Trabalho (En)Cena**, v.5, n.2, p.1-13, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20873/2526-1487V5N2e020007>

BARBIÉRI, E. S. F.; FRANCO, M. L. P. B. Profissão Docente: uma revisão de literatura. **Revista Educação e Emancipação**, v.11, n.1, p.214-231, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v11n1p214-231>

BRASIL. **Concepções e Diretrizes**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Instituto Federal**: concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)

BRASIL. **Lei nº 14.723/2023, de 14 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm)

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).** Brasília, DF: MEC, 2008b.

BRASIL. **Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP).** Brasília, DF: MEC, 2000.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito Para Análise de Dados Textuais, **Temas em Psicologia**, v.21, n.2, p.513-518, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>

DIAS, K. A.; MASCARENHAS, E. F. O estado da arte sobre a inclusão nos institutos federais: dialogando sobre ações inclusivas na rede. **Brazilian Journal of Development**, v.6, n.6, p.39618-39632, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-488>

DIAS, K. A.; MELO, B. B.; LACERDA, T. C. O NAPNE para estudantes da educação profissional tecnológica nos institutos federais: a ciência, tecnologia e inclusão. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 8, 2019, Maceió. **Anais [...]** Maceió: UNIT, 2019

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). **Resolução CONSUP/IFRJ Nº 125**, de 05 de junho de 2023. Aprova a Política de Educação Especial Inclusiva no âmbito deste Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. Rio de Janeiro, RJ: IFRJ, 2023. Disponível em: [https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROEX/resolucao\\_125-2023\\_-\\_politica\\_de\\_educacao\\_especial\\_inclusiva.pdf](https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROEX/resolucao_125-2023_-_politica_de_educacao_especial_inclusiva.pdf)

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, A. P. A. S. **O Estágio Supervisionado dos cursos de formação de professores de Matemática da Universidade Estadual de Goiás: uma prática reflexiva?** 2010. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MANDJÁK, T.; LAVISSIÈRE, A.; HOFMANN, J.; BOUCHERY, Y.; LAVISSIÈRE, M. C.; FAURY, O.; SOHIER, R. Port marketing from a multidisciplinary perspective: a systematic literature review and lexicometric analysis, *Transport Policy*, v.84, p.50-72, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2018.11.011>

MEDEIROS, C. M. **Estágio supervisionado**: uma influência na constituição dos saberes e do professor de Matemática na formação inicial. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

MINAYO, M. C. S. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

PIRES, F. C. O. O papel do professor orientador na efetivação do Estágio: múltiplas visões. In: LEITE, Y. U. F.; MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G.; GOMES, M. O. (org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 930-941

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009. Retrieved from <http://www.iramuteq.org>

SANTOS, A. S. **À Sombra da Fazenda**: a pequena propriedade agrícola no Século XIX. São Lourenço: Juruá editora, 2012.

SMYRNAIOS, N.; RATINAUD, P. The Charlie Hebdo Attacks on Twitter: *a comparative analysis of a political controversy in english and french*. *Social Media + Society*, v.3, n.1, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/2056305117693647>