

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

EVA LÍDIA MANIÇOBA DE LIMA

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE: AÇÕES INSTITUCIONAIS E VOZES DOCENTES**

Natal
2018

EVA LÍDIA MANIÇOBA DE LIMA

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE: AÇÕES INSTITUCIONAIS E VOZES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional.

Linha de Pesquisa: Formação docente e práticas pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Olívia Morais de Medeiros Neta

Natal
2018

Lima, Eva Lúcia Maniçoba de.

L732i Inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte / Eva Lúcia Maniçoba de Lima. – Natal, 2018.

145 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

Orientadora: Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão - Deficiência visual. 3. Educação profissional – Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). I. Medeiros Neta, Olívia Morais de. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

CDU 377:376

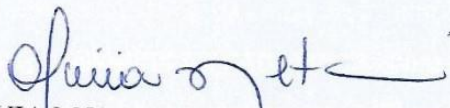
EVA LÍDIA MANIÇOBA DE LIMA

INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE: AÇÕES INTITUCIONAIS E VOZES DOCENTES.

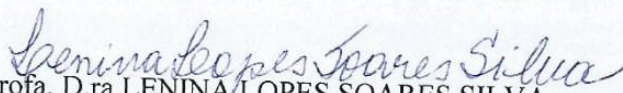
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em cumprimento às exigências legais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 21 / 12 / 2018

BANCA EXAMINADORA

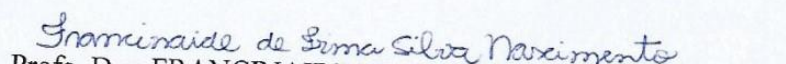


Prof. D.ra OLÍVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA
(Orientador)

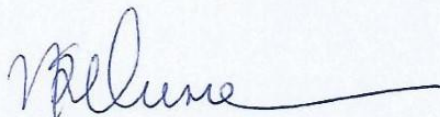


Prof. D.ra LENINA LOPES SOARES SILVA
(Membro titular interno)

Prof. D.ra LUZIA GUACIRA DOS SANTOS SILVA
(Membro titular externo)



Prof. D.ra FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO
(Membro suplente interno)



Prof. D.ra NARLA SATHLER MUSSE DE OLIVEIRA
(Membro suplente externo)

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão,

À Deus, pelo seu infinito amor, misericórdia, cuidado, sustento, inspiração e amizade.

À minha família, apoio certo em todos os momentos. Em especial aos meus pais, por priorizarem sempre a educação de seus filhos, mesmo nos momentos mais difíceis.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGEP, pela dedicação e compromisso com a produção e disseminação do conhecimento científico.

À professora Olívia, orientadora desta pesquisa, pelo constante apoio e fundamentais contribuições. Por sua paciência, encorajamentos, imensa generosidade pessoal e acadêmica e por me fazer perceber que o essencial, realmente, é invisível aos olhos...

Às servidoras secretárias do PPGEP, Patrícia e Jailha, pela competência, solicitude e gentileza.

Aos docentes entrevistados, que gentilmente colaboraram com esta pesquisa.

Ao IFRN, pela Política Institucional de incentivo à qualificação de seus servidores, a qual tornou possível o meu afastamento das funções laborais, para capacitação profissional.

À Edivan da Rocha Baraúna, exemplo de força, fé e alegria, por me impelir a buscar novos conhecimentos, adentrando assim, no universo da inclusão de pessoas com deficiência visual.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta pesquisa e torceram pelo êxito de mais esta etapa em minha vida acadêmica.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação acadêmica tem como objetivo refletir sobre o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência visual, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, a partir das perspectivas institucional e docente. Trata-se de estudo de natureza exploratória, com base no materialismo histórico e dialético. Neste sentido, por meio de pesquisa bibliográfica e documental foi possível conhecer as políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência em espaços escolares e sua ressonância no IFRN pela implantação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - TEC NEP, de modo mais específico o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, bem como as ações de cunho formativo, implementadas de modo sistêmico neste Instituto Federal e o quantitativo referente à inserção de pessoas com deficiência visual nos *Campi* do IFRN, cujos dados foram posteriormente apresentados após realizada análise estatística. A perspectiva docente em relação à inclusão de estudantes com deficiência visual no IFRN foi contemplada com base nas respostas de nove sujeitos, servidores do *Campus* Natal-Central às entrevistas semipadronizadas, realizadas por ocasião desta pesquisa. As respostas então obtidas, foram submetidas à análise temática de significados, conforme Minayo. Os resultados desta pesquisa, indicam que as ações institucionais no sentido da educação inclusiva no IFRN ganharam mais notoriedade com a implementação da Lei Brasileira da Inclusão em 2015, a Lei de Cotas no ano de 2016 e que para os docentes entrevistados, a presença da pessoa com deficiência visual em sala de aula regular foi a motivação necessária para a mudança de antigos paradigmas bem como a busca de novas estratégias didáticas e metodológicas no sentido da educação inclusiva, tais como: textos impressos em braille, recursos de Tecnologia Assistiva de alto e baixo custo, material didático tátil e audiodescrição.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência visual. Educação Profissional. TEC NEP. NAPNE.

ABSTRACT

This academic dissertation aims to reflect on the process of educational inclusion of people with visual impairment, within the scope of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN (Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte - IFRN), from the institutional and teaching perspectives. It is a study of an exploratory nature, based on historical and dialectical materialism. In this sense, through bibliographical and documentary research, it was possible to know the public policies aimed at the inclusion of people with disabilities in school spaces and their resonance in the IFRN with the implementation of the Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - TEC NEP (Program Education, Technology and Professionalization for People with Special Educational Needs - TEC NEP), in a more specific way, the Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE (the Nucleus of Support to People with Specific Educational Needs - NAPNE), as well as the formative actions, implemented in a systemic way in this Federal Institute and the quantitative one referring to the insertion of people with visual deficiency in the *Campi* of the IFRN, where the data were subsequently presented after statistical analysis. The teaching perspective regarding the inclusion of students with visual impairment in the IFRN was contemplated based on the answers of nine people, servers of the *Campus* Natal-Central to the semipadronized interviews, carried out in the occasion of this research. The answers obtained were submitted to the thematic analysis of meanings, according to Minayo. The results of this research indicate that the institutional actions towards inclusive education in the IFRN gained more recognition with the implementation of the Brazilian Law of Inclusion in 2015, the Law of Quota in 2016 and that for the teachers interviewed, the presence of the person with visual impairment in the regular classroom was the necessary motivation for the change of old paradigms as well as the search for new didactic and methodological strategies in the sense of inclusive education, such as: printed texts in Braille, Assistive Technology resources of high and low cost, tactile didactic and audiodescription material.

Keywords: Inclusion. Visual impairment. Professional Education. TEC NEP. NAPNE

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAENE	Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CONSUP	Conselho Superior
DIAC	Diretoria Acadêmica de Ciências
DIACON	Diretoria Acadêmica de Construção Civil
DIAREN	Diretoria Acadêmica de Recursos Naturais
DIATINF	Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação
ETFERN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IERC	Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte
IFET	Instituição Federal de Educação Tecnológica
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
PCD	Pessoa com Deficiência
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPGEP	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TADS	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
TEC NEP	Programa/Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Mapeamento das Portarias Institucionais para ações inclusivas no CEFET/RN e IFRN (2000 – 2018.1)	43
Quadro 2	Mapeamento de eventos Institucionais para ações inclusivas no CEFET/RN e IFRN (2008 – 2018.1)	46
Quadro 3	Mapeamento de Portarias Institucionais para a criação do NAPNE no CEFET/RN (2000-2007)	54
Quadro 4	Mapeamento de Portarias Institucionais para a criação do NAPNE nos <i>Campi</i> do IFRN (2008-2018.1)	55
Gráfico 1	Quantitativo de pessoas com deficiência visual por regiões brasileiras	65
Quadro 5	Mapeamento de estudantes com deficiência ingressantes no IFRN (2018.1)	66
Gráfico 2	Quantitativo de estudantes com deficiência visual, matriculados no IFRN (2018.1)	68
Quadro 6	Quantitativo de estudantes com deficiência visual, matriculados no IFRN (2008-2018.1) - Mesorregião Oeste Potiguar	70
Quadro 7	Quantitativo de estudantes com deficiência visual, matriculados no IFRN (2008-2018.1) - Mesorregião Central Potiguar	70
Quadro 8	Quantitativo de estudantes com deficiência visual, matriculados no IFRN (2008-2018.1) - Mesorregião Agreste Potiguar	71
Quadro 9	Quantitativo de estudantes com deficiência visual, matriculados no IFRN (2008-2018.1) - Mesorregião Leste Potiguar	71
Gráfico 3	Quantitativo de estudantes com deficiência visual, ingressantes no IFRN (2008-2018.1)	72
Gráfico 4	Estudantes com deficiência visual por <i>Campus</i> do IFRN (2008-2018.1)	73
Quadro 10	Tempo de atuação em docência no IFRN	76
Fotografia 1	Materiais táteis produzidos pelo Núcleo de Inclusão, no CEFET/RN	92
Imagem 1	Carretilha para marcação em tecido	99
Fotografia 2	Utilização de barbante na simulação da distância entre os planetas	104
Fotografia 3	Utilização de padrão de medida alternativo sobre planisfério	104
Fotografia 4	Utilização de barbante no registro de medidas	105
Fotografia 5	O ensino da órbita dos planetas à pessoa cega	107

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
PARTE I	VIDA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA	
2	A INSERÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM ESPAÇOS ESCOLARES: BREVE PERCURSO HISTÓRICO	20
2.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	25
3	INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	36
3.1	INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO IFRN: DO ARTESANATO MINERAL À PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO-SENSU</i>	40
3.2	OS NÚCLEOS DE APOIO A PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS – NAPNE	51
PARTE II	AÇÕES INSTITUCIONAIS E VOZES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFRN	
4	A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFRN	62
4.1	DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS	63
4.2	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFRN: MAPEAMENTO DISCENTE	65
5	INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFRN: A PERSPECTIVA DOCENTE	75
5.1	FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	77
5.2	DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE	83
5.3	PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS, COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	91
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	126
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	127
	ANEXO A - PORTARIA DE DESIGNAÇÃO DA COORDENAÇÃO DE AÇÕES DO TEC NEP	128

ANEXO B - PORTARIA DE DESIGNAÇÃO DA COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PNE	129
ANEXO C - PORTARIA DE COMPOSIÇÃO DE COMISSÕES DE APOIO A EVENTOS INSTITUCIONAIS	131
ANEXO D - PORTARIA DE CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE INCLUSÃO NO ÂMBITO DO CEFET/RN	132
ANEXO E - CAPA E FICHA CATALOGráfICA DE LIVRO, NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL	133
ANEXO F - PORTARIA DE CRIAÇÃO DOS NAPNE NO ÂMBITO DOS <i>CAMPI</i> DO IFRN	135
ANEXO G - PROGRAMAÇÃO DE EVENTO INSTITUCIONAL, DE CARÁTER INCLUSIVO, PROMOVIDO PELO IFRN (2013)	137
ANEXO H - PORTARIA DE DESIGNAÇÃO DA COORDENAÇÃO SISTÊMICA DO NAPNE/IFRN	139
ANEXO I - PROGRAMAÇÃO DE EVENTO INSTITUCIONAL, DE CARÁTER INCLUSIVO, PROMOVIDO NO IFRN (2016)	140
ANEXO J - ORGANOGrama DE REFERÊNCIA PARA A REITORIA DO IFRN	142
ANEXO K - ORGANOGrama DE REFERÊNCIA DO <i>CAMPUS</i> NATAL-CENTRAL	143

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 2011, p. 131).

1 INTRODUÇÃO

As razões que motivaram esta investigação acadêmica encontram-se diretamente relacionadas com minha atuação profissional como pedagoga, integrante da Equipe Técnico-pedagógica (ETEP) do IFRN, *Campus Nova Cruz*, cujas atribuições do cargo compreendem o atendimento, orientação e acompanhamento pedagógico desenvolvido junto a professores, estudantes e pais, bem como em decorrência de minha participação no Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), no âmbito do referido *Campus*.

O ingresso de um estudante com múltiplas deficiências, no curso superior de Processos Químicos no *Campus Nova Cruz*, mostrou-se ao mesmo tempo, para mim, um desafio e a motivação necessária para a busca de novos conhecimentos e possibilidades didáticas a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem junto a estudantes com deficiência.

Este aluno possui uma doença degenerativa que, entre outras limitações, lhe impôs a perda gradativa da visão. O fato de não ser alfabetizado em Braille aliado à gradativa atrofia muscular verificada também em seus membros superiores, gerou forte inquietação, especialmente no corpo docente, que passou a recorrer à ETEP e ao NAPNE no intuito de obter informações e orientações pedagógicas acerca da utilização de recursos e estratégias de ensino possíveis de serem utilizados junto a estudantes com deficiência visual.

Frente a este novo contexto, buscamos auxílio e orientação institucional junto à coordenação sistêmica do NAPNE no IFRN e, de modo concomitante, entramos em contato com outros *Campi* do IFRN, tencionando obter respostas para as seguintes questões: como acontece/aconteceu o processo de inclusão de pessoas com deficiência visual no âmbito do IFRN? Quais são/foram as estratégias didáticas e pedagógicas utilizadas por docentes do IFRN junto à estudantes com deficiência visual?

Motivada por estas inquietações, busco desde então, construir e aprofundar meus conhecimentos na área da Educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase no processo de ensino praticado com pessoas com cegueira ou baixa visão, no âmbito do IFRN.

A trajetória da implementação da Educação Especial no Brasil por meio das políticas públicas voltadas para a inclusão de indivíduos com deficiência em ambientes escolares, é marcada por diversas mudanças paradigmáticas históricas, não só em relação à nomenclatura

utilizada para a eles referir-se: excepcionais, portadores de deficiência, deficientes, pessoas com deficiência, mas também em relação à conquista de direitos básicos comuns a todos os cidadãos.

Neste sentido, torna-se fundamental combater a marca da exclusão que acompanha os sistemas educacionais do Brasil desde sua origem, conforme aponta Cury (2007) ao referir-se à Constituição Imperial (BRASIL, 1824), que propunha educação escolar gratuita e exclusiva àquelas pessoas consideradas cidadãs, assim definidas, conforme Art. 6:

- I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
- II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.
- III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.
- IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.
- V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação.

É igualmente necessário estendê-la no século XXI tendo em vista a equidade de direitos, princípio social básico destinado a todos os cidadãos brasileiros, conforme o Art. 5 da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988): “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”, respaldando, assim, o combate a práticas discriminatórias e segregacionistas.

Na década de 1970 o atendimento educacional voltado para as Pessoas com Deficiência (PcD) no sistema regular¹ de ensino brasileiro acontecia, prioritariamente, nas chamadas classes especiais², fruto do paradigma da integração em que se propunha a separação de alunos em classes distintas tendo em vista garantir a homogeneidade do grupo (ANTIPOFF, 1992), fator considerado, então, fundamental para o sucesso do processo de aprendizagem.

Ao segrega-los em escolas especiais, em um processo análogo aquele praticado sob a perspectiva da eugenia³, promove-se a explícita marginalização destes sujeitos, privando-os

¹ A Lei N.º 9.394/96 em seu art. 21 estabelece que a educação escolar regular se compõe da Educação básica (formada por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e Educação superior.

² Conforme Resolução CNE/CEB N.º 2 de 11 de setembro de 2001.

³ Eugenia: Termo criado por Francis Galton (1822-1911), que a definiu como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente.

não somente das oportunidades de interação social com outros indivíduos que não apresentam deficiência e todas as consequentes contribuições para o seu desenvolvimento cognitivo (VIGOTSKY, 2007) mas, igualmente impede que aqueles que não apresentam deficiência, desenvolvam habilidades e aspectos da formação humana, possíveis a partir do convívio com a diversidade materializada, também, na condição da deficiência.

Na década de 1990, emerge no contexto mundial, o novo paradigma da inclusão, que, por sua vez, pretende romper com práticas discriminatórias ainda presentes na perspectiva da integração, até então vigente. Sob a perspectiva da escola inclusiva, deixam de existir duas formas de atendimento, um regular e outro especial, com o intuito de garantir às pessoas com deficiência o ingresso e a permanência, com qualidade, em escolas comuns.

No entanto, mesmo a partir da implementação de Políticas Públicas Educacionais voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência (BRASIL, 1994) não se tem garantido, a despeito de alguns avanços, a consolidação da autonomia nem tão pouco a emancipação destes discentes em sua plenitude. Um aspecto relevante neste sentido é a discrepância entre as normatizações e exigências legais e o que, de fato, é praticado, em relação à formação docente na perspectiva da educação inclusiva, que favoreça o trabalho dos professores/as junto a pessoas com deficiência.

Assim, são requisitados aos educadores/as, conhecimentos que, na maioria das vezes, os mesmos não tiveram acesso em sua formação inicial. Neste sentido, Silva (2012, p. 8-9) destaca que:

[...] os documentos oficiais, ao mesmo tempo em que enfatizam uma escola e uma educação de qualidade para todos, autônomas, que oportunizam o domínio dos códigos do mundo contemporâneo por todos, continuam com práticas de imposição de ideias, conceitos, currículos, de portarias de avaliação, de modelos de uma realidade oposta que são sugeridas como ideais. Propostas essas que deixam os educadores a mercê de si mesmos, responsabilizados por fazer e viver ações inclusivas, as quais não fizeram parte de sua formação em todo o processo de escolaridade.

Considerando este cenário educacional, buscamos evidenciar como se delineou o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), dando visibilidade, por meio da análise de dados quantitativos, os quais indicaram a presença deste alunado nos *Campi*, em período anterior e posterior à implementação da Lei de Cotas nas Instituições Federais de Educação, bem como a análise de aspectos qualitativos, relacionados à perspectiva docente neste processo: a formação inicial, continuada e auto formação de

professores; as estratégias e práticas pedagógicas vivenciadas por aqueles que atuam/atuaram junto a estudantes com deficiência visual, no IFRN, no período compreendido entre 2008 e 2018.1.

O *locus* do presente estudo encontra-se situado no IFRN, *Campus* Natal-Central. A opção pelo recorte temporal assumido considera o ano da criação oficial do IFRN (BRASIL, 2008), que veio a substituir o, então, Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte CEFET-RN.

Esta pesquisa acadêmica fundamenta-se teoricamente no materialismo histórico e dialético na medida em que aponta a realidade enquanto processo dinâmico, provisório e em constante transformação (MINAYO, 2014). Quanto aos seus aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa que faz uso das abordagens quantitativa e qualitativa, ao buscar conhecer e compreender o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no IFRN por meio da utilização de dados quantificados, para apresentação do número de matrículas e indicativos da presença deste alunado nos *Campi* do IFRN, bem como a análise das respostas dos sujeitos entrevistados a fim de conhecer a perspectiva docente no trabalho com a diversidade em salas de aula, dita, regulares, naquele Instituto.

Neste sentido, Minayo (2014, p. 76) destaca que:

[...] a experiência de trabalho com as abordagens quantitativas e qualitativas mostra que: (1) elas não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto de pesquisa; (2) uma investigação de cunho quantitativo pode ensejar questões passíveis de serem respondidas só por meio de estudos qualitativos, trazendo-lhe um acréscimo compreensivo e vice-versa; [...] que em lugar de se oporem, os estudos quantitativos e qualitativos, quando feitos em conjunto, promovem uma mais elaborada e completa construção da realidade, ensejando o desenvolvimento de teorias e de novas técnicas cooperativas.

Em relação aos aspectos quantitativos foi aplicada análise estatística dos dados obtidos, tendo em vista contribuir “ [...] não apenas para a caracterização e resumo dos dados, como também para o estudo das relações que existem entre as variáveis [...]” (GIL, 2016. p. 160), as quais encontram-se materializadas nos gráficos e quadros apresentados no capítulo 4.

O material qualitativo, obtido por meio das respostas dos sujeitos entrevistados durante os momentos de interação, será objeto de análise temática. Neste sentido, segundo Minayo (2014, p. 317), “[...] o investigador busca encontrar *categorias* que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado (grifo da autora) ”. Em etapa posterior, foi empreendida a análise de significados (MINAYO, 2014) onde, com base na confirmada presença de determinados temas, foram apontados valores de

referência e padrões de comportamento implícitos ou evidentes no discurso dos docentes participantes desta pesquisa.

Em relação aos seus objetivos, caracteriza-se como sendo um estudo de natureza exploratória por “[...] levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação deste objeto.” (SEVERINO, 2016, p. 132), prática utilizada no mapeamento das ações institucionais desenvolvidas no âmbito do CEFET-RN/ e IFRN, bem como no levantamento do número de matrículas de estudantes com deficiência visual no IFRN.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, foi realizada pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 174), em teses e dissertações de Soares (2015), Cunha (2016), Alencar (2017), Fortes (2017), cujos objetos de estudo encontram-se inseridos na temática da educação inclusiva praticada no âmbito da educação profissional e do IFRN.

Também recorreremos aos escritos de autores que tratam da formação docente para a educação profissional, tais como: Araújo (2008), Machado (2008; 2011; 2013) e Moura (2008). No tocante à formação docente, as pesquisas de Gadotti (2013), Tardiff (2011), Nóvoa (1999) e Pimenta (2012) foram de fundamental importância. Para a discussão em torno da educação inclusiva, recorreremos aos estudos de Mazzota (2011), Jannuzi (1985; 2004), Silva (2008;2014;2017), Mantoan (2011; 2015), Martins (2015) e Masini (2013).

No intuito de conhecermos as implicações práticas decorrentes do ingresso de estudantes com deficiência visual no IFRN, agora sob a perspectiva dos professores deste alunado, foram realizadas entrevistas semipadronizadas (FLICK, 2009) ou semiestruturadas, conforme Lüdke e André (1986, p. 34), “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” no itinerário proposto inicialmente para a entrevista, conforme as respostas então obtidas, a partir de roteiro que encontra-se no Apêndice B deste trabalho dissertativo.

Na ocasião, foram entrevistados 09 (nove) docentes do IFRN *Campus* Natal-Central que, em conformidade com o que consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A)⁴ utilizado nesta dissertação, serão aqui denominados: Prof.1, Prof.2, Prof.3, Prof.4, Prof.5, Prof.6, Prof.7, Prof.8 e Prof.9.

⁴ No TCLE, então enviado aos professores por meio de e-mail institucional, consta o seguinte título para esta dissertação: “Eu vejo o que você diz: A perspectiva docente na inclusão de estudantes com deficiência visual no IFRN a partir de narrativas autobiográficas”, cuja edição foi realizada posteriormente, no decorrer desta estudo.

Nesta pesquisa também foi realizada pesquisa documental, por ocasião do mapeamento de Portarias institucionais voltadas para a educação na perspectiva inclusiva e pesquisa em *internet*, considerada por Severino (2016, p. 145) “[...] indispensável fonte de pesquisa para os diversos campos de conhecimento”, com o intuito de conhecer as ações institucionais praticadas no CEFET-RN e IFRN para a inclusão de pessoas com deficiência.

No presente texto dissertativo, objetivamos, portanto, refletir sobre o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência visual, no IFRN, a partir das perspectivas institucional e docente. Neste sentido, o *Campus* Natal-Central, por apresentar em seu quadro discente o maior quantitativo proporcional de pessoas com cegueira ou baixa visão, foi constituído *locus* desta investigação científica, no tocante às possibilidades, singularidades, experiências e mediações didáticas desenvolvidas no IFRN sob a perspectiva da educação inclusiva.

Esta dissertação acadêmica encontra-se organizada em duas partes principais. A primeira, intitulada: *Vida, Educação e Cidadania*, abriga os dois primeiros capítulos e trata acerca de aspectos históricos e políticos para a garantia de direitos à pessoa com deficiência: desde o direito à vida até o direito ao exercício da plena cidadania. A segunda parte, intitulada: *Ações Institucionais e Vozes Docentes sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual no IFRN*, contempla os dois últimos capítulos desta dissertação e apresenta dados quantitativos em relação à matrícula de estudantes com deficiência visual no IFRN, ações institucionais sob a perspectiva da inclusão educacional, além da apresentação da perspectiva docente a respeito deste processo vivenciado em turmas regulares, com alunos com deficiência visual.

Neste sentido, no intuito de apresentar o contexto histórico, político e social, mundial e nacional, no qual se deu a inserção de pessoas com deficiência em ambientes escolares, o primeiro capítulo desta dissertação destaca as políticas educacionais que tratam a respeito da regulamentação da Educação Especial no Brasil e suas mudanças paradigmáticas, bem como a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica a partir do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica (TEC NEP) (BRASIL, 2000).

No segundo capítulo, já inserido no *locus* desta pesquisa, busca-se compreender as ressonâncias do TEC NEP, como uma Política Pública voltada para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional, no âmbito do IFRN. Neste intuito, são elencadas as ações institucionais, com viés inclusivo, realizadas no IFRN, durante o intervalo de tempo correspondente aos anos de 2008 a 2018.

No terceiro capítulo, integrante da segunda parte desta pesquisa acadêmica, agora em estreita relação com o escopo desta investigação, são apresentadas informações referentes à inserção de pessoas com deficiência visual nos *Campi* do IFRN por meio do mapeamento institucional de suas matrículas, efetivadas em todos os vinte e um (21) *Campi* deste Instituto, no período de 2008 a 2018.1.

No quarto capítulo, busca-se investigar o processo de inclusão deste alunado em cursos regulares do IFRN, a partir da perspectiva docente, com destaque para as estratégias e recursos didáticos-pedagógicos então utilizados. Tais impressões foram registradas por ocasião de entrevistas semiestruturadas, realizadas junto a professores do *Campus* com maior número proporcional de matrículas de pessoas com deficiência visual, a saber o *Campus* Natal-Central, entre os meses de julho e agosto de 2018.

Após envio de mensagem eletrônica a todos os professores/as das cinco Diretorias do *Campus* Natal-Central, 09 (nove) docentes manifestaram interesse e disponibilidade em participar desta pesquisa. Os resultados obtidos a partir das entrevistas então concedidas, foram agrupados em três categorias principais no contexto da docência: formação, desafios e práticas, os quais trazem em si impressões e relatos de experiências fundamentais para a compreensão do processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no IFRN.

No último capítulo, apresentamos as considerações finais, retomando os objetivos inicialmente propostos para esta pesquisa, com destaque para os resultados então obtidos os quais, por sua vez, se constituem possíveis motes para novos processos investigativos.

PARTE I - VIDA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA



Fonte: Amanda Ferretti (2017). Peças que se completam no quebra-cabeça da inclusão.

2 A INSERÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM ESPAÇOS ESCOLARES: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Art. 27. Lei Brasileira da Inclusão)

Ao buscar conhecer o caminho histórico percorrido até a efetivação da primeira matrícula de estudante com deficiência em sala de aula regular, é notória a trajetória de resistência, avanços e constante reivindicação no sentido da garantia de direitos básicos como por exemplo: direito à vida, direito à educação, direito ao trabalho. A luta pela construção de um sistema educacional inclusivo, é também a luta por uma sociedade mais justa, com oportunidades de aprendizagem equânimes para todos os indivíduos que dela fazem parte.

Ao abordar aspectos históricos em relação à presença de pessoas com deficiência na sociedade brasileira, práticas de extermínio ou abandono de crianças que nasciam com alguma má formação eram, então, bastante comuns, conforme afirma Jannuzzi (2004, p. 09):

[...] já no final do século XVII há pedido de providências ao Rei de Portugal, feito pelo governador da Província do Rio de Janeiro, Antônio Paes de Sande, contra os atos desumanos de se abandonar crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, mortas por frio, fome e sede.

Mazzota (2011, p. 16) afirma que “[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas.” Aqueles que nasciam com alguma deficiência conviviam assim com a estigmatização e conseqüente segregação social, sob justificativas atreladas, essencialmente, à espiritualidade.

Neste contexto, o atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência, ainda recebia a denominação de: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa (MAZZOTA, 2011). Esse evidenciava a relação direta, então existente, entre educação para pessoas com deficiência e assistência, abrigo e terapia. O viés curativo e terapêutico era, portanto, bastante difundido nas Instituições que se propunham a educar os sujeitos com deficiência.

Em um cenário marcado pelo predomínio da visão mítica e religiosa da deficiência, a Europa do século XVIII, em especial a França, destacou-se internacionalmente pelo protagonismo nas pesquisas e divulgação de propostas de intervenção no sentido da educação voltada para pessoas com deficiência, desvinculadas do caráter assistencialista e espiritual, voltadas agora para a construção do conhecimento racional por meio de percurso metodológico com base científica.

No ano de 1776, destacou-se a obra escrita pelo abade Charles M. Eppée, em Paris, A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos, a divulgação do método dos sinais, bem como as pesquisas realizadas pelo médico francês Jean Marc Itard, já no começo do século XIX, reconhecido como “[...] a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais” (MAZZOTA, 2011, p. 21).

Destaque, também, para o trabalho desenvolvido por Instituições especializadas tendo em vista a educação voltada para pessoas com deficiência, como por exemplo o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), que anos mais tarde se tornaria o Real Instituto dos jovens cegos de Paris. Fundada, em 1784, por Valentin Haüy, na cidade de Paris, foi a primeira escola destinada à educação e à preparação profissional de pessoas com deficiência visual e serviu de referência fundamental na organização do que viria a ser, quase cem anos depois, o Imperial Instituto dos meninos cegos, na então capital do Brasil Império.

Criado por meio do Decreto Nº. 1.428, de 12 de setembro de 1854 (BRASIL, 1854) o Imperial Instituto dos Meninos Cegos tinha por atribuição “[...] ministrar a instrução primária e alguns ramos da secundária, educação moral e religiosa, ensino de música, bem como ofícios fabris. ” (CABRAL, 2015). Subordinado à Secretaria de Estado dos Negócios do Império, o Imperial Instituto contava com um professor de primeiras letras, um de música vocal e instrumental, professores de artes mecânicas, médico e capelão para um curso com duração média de oito anos, em turmas separadas de acordo com o sexo e classificadas segundo a idade dos estudantes. Contava com os recursos provenientes das pensões anuais pagas pelos alunos, doações recebidas e subsídio do Tesouro Público (BRASIL, 1854).

No ano de 1784, na cidade de Paris, Valentin Haüy fundou o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos). Com a utilização de letras convencionais em relevo, Haüy preparou materiais, investigou técnicas sempre no intuito de tornar tangível o que é visível (LEMOS, 1981).

Anos mais tarde, 1825, um jovem cego francês, *Louis Braille*, estudante do Instituto Nacional de Jovens Cegos, construiu uma adaptação do código militar, expresso por meio de

códigos salientes utilizado para comunicação noturna entre soldados, desenvolvido pelo oficial do exército napoleônico francês, Charles Barbier, conforme descrito por Lemos (1981).

Este novo código de leitura e escrita, baseado na disposição de seis pontos em relevo em uma célula com duas colunas, foi denominado de Código *Braille* em homenagem ao seu criador. O mesmo possibilita a formação de 63 símbolos diferentes empregados em textos literários nos diversos idiomas, simbologia matemática e científica, música e informática.

No ano de 1844, o jovem brasileiro, cego e de família abastada do Rio de Janeiro, fora enviado pela família aos 10 anos de idade à França, para estudar na então “única instituição especializada no ensino de cegos no mundo – o Real Instituto dos Meninos cegos de Paris” (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT - IBC, 2016). Retorna a o seu país de origem em 1850 e, com apenas 16 anos de idade, engaja-se no firme propósito de difundir o código Braille em território brasileiro por meio da criação de uma escola para educação de pessoas cegas no Brasil, aos moldes daquela que frequentara na Europa. Torna-se, assim, evidente o engajamento social de Álvares de Azevedo que se tornou “[...] não só o pioneiro na introdução do sistema Braille no Brasil como também o primeiro cego a exercer a função de professor no país” (IBC, 2016).

Com o apoio do Imperador D. Pedro II, deu-se o início anos mais tarde, o atendimento escolar especial destinado às pessoas com deficiência visual no Brasil, nas dependências do recém-inaugurado Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, no ano de 1854, na cidade do Rio de Janeiro. A inauguração deste Instituto é considerada um marco na Educação Especial brasileira pois, oficialmente a partir de então, questões relacionadas à deficiência passaram a serem consideradas sob a responsabilidade do Estado.

Nascido do desejo por igualdade de oportunidades também no tocante às ações educativas e o anseio de retirar da invisibilidade social os sujeitos cegos, surdocegos ou com baixa visão, o IBC é referência nacional em temas relacionados à deficiência visual. Instituição de autonomia administrativa limitada e diretamente ligada ao Ministério da Educação.

No art. 1º de seu Regimento interno (IBC, 2016), encontram-se definidas algumas de suas competências: II – promover a educação de deficientes visuais, mediante sua manutenção como órgão de educação fundamental, visando garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas cegas e de visão reduzida, bem como desenvolver experiências no campo pedagógico, da área da deficiência visual.

O Instituto Benjamin Constant atende estudantes oriundos de todas as regiões do país. É também *locus* de pesquisas acadêmicas (a instituição também disponibiliza um vasto acervo eletrônico de produções científicas), centro de consultas médicas oftalmológicas, ofertando cursos de capacitação profissional, reabilitação a pessoas que perderam ou que estão perdendo o sentido da visão, bem como a produção de material didático-pedagógico, transcrição, edição e impressão de livros e revistas utilizando o sistema Braille, distribuídos gratuitamente para todo o Brasil.

Em 1857 é fundado, também na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que, cem anos mais tarde, viria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Em ambos os Institutos foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios: “[...] os cegos passariam a aprender tipografia e encadernação e os surdos-mudos, sapataria, encadernação, pautaço e douração” (FONSECA, 2009. p. 132). Segundo Mazzota (2011), a inauguração destes Institutos possibilitou a discussão acerca da educação das pessoas com deficiência, culminando no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, onde entre os temas discutidos estava a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos.

Na história da inserção da PcD na sociedade brasileira e na busca incessante pela garantia do seu direito à educação, a atuação de Instituições especializadas foi fundamental. Após a Proclamação da República, os Estados ganharam autonomia para organizarem sua administração e o desenvolvimento do ensino em todos os níveis. Segundo Martins (2015, p.86), “No período de 1889 a 1920, existiam no Brasil, segundo dados do MEC [...], apenas sete instituições para deficientes mentais e oito instituições para outros tipos de deficientes”, quantitativo este, reduzido para seis, nos anos que se seguiram até 1929.

Já quase na metade do século XX, convencionou-se acreditar que as chamadas crianças excepcionais⁵ não poderiam frequentar escolas regulares. A homogeneização das turmas era então concebida como fator determinante para o êxito na aprendizagem dos alunos, conforme Martins (2015, p.91, apud Antipoff, 1992, p.28):

[...] segundo o desenvolvimento mental das crianças, facilita ao mestre a determinação de programas e dos métodos próprios ao nível intelectual das crianças. Assim, em uma classe inteiramente composta de crianças de inteligência viva, de compreensão fácil, de interesses múltiplos, poder-se-á adotar um programa de estudos mais extenso; ao contrário, as crianças de inteligência lenta, de compreensão obtusa, de obstrução difícil, não poderão ter senão um programa de estudos

⁵ Conceito então empregado para referir-se “aquelas que se desviavam acentuadamente para cima ou para baixo da norma do seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais” (FIGUEIRA, 2008, p. 94).

limitados a trabalhos muito concretos e mais manuais do que intelectuais. A vantagem das classes selecionadas reside, precisamente, na individualização do ensino. A cada criança corresponde um ensino apropriado, a criança não perderá seu tempo ou em repetir sempre a mesma coisa, se se tratar de um menino bem-dotado, instruído em uma classe misturada, ou sofrendo de nada compreender, se se trata de um menino pouco dotado, retardado, nesta mesma classe média, o primeiro estando acima e o segundo abaixo do nível da classe.

Inseridas neste contexto, foram criadas entidades, a maioria de cunho filantrópico, como por exemplo: Instituto de cegos do Recife (1935), Instituto de Cegos do Ceará (Fortaleza, 1943), Instituto de Proteção aos Cegos e Surdos-Mudos do Rio Grande do Norte (Natal, 1952), a Sociedade *Pestalozzi* em São Paulo (1952), Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho (Natal, 1954), a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro (1954) (MAZZOTA, 2011; MARTINS, 2015). O paradigma da segregação, no entanto, ainda predominava no sistema educacional público brasileiro.

Com o avanço das pesquisas científicas, a concepção espiritual, de forma gradativa, cedeu espaço aos conhecimentos científicos acerca da deficiência, mas o atendimento educacional até então praticado, ainda se encontrava atrelado a práticas de cunho assistencialista, reproduzidas nas Instituições filantrópicas.

Predominava assim, na educação das pessoas com deficiência, a atuação de profissionais ligados ao setor privado (JANNUZZI, 2004), reforçando ainda mais a ideia de um atendimento que privilegiava a população das camadas mais favorecidas econômica e socialmente. Segundo Martins (2015, p. 99):

Somente a partir de meados do século XX, o governo brasileiro começou a assumir, embora de maneira tímida, a educação de pessoas com deficiência, ao criar no Rio de Janeiro a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – CESB (1957), a Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC (1958) e a Campanha Nacional de Educação de Deficientes Mentais – CADEME (1960).

Tais Campanhas estavam subordinados ao MEC e atuavam na promoção de ações de treinamento, reabilitação e assistência educacional voltada às pessoas com deficiência auditiva, deficiência visual e intelectual (BRASIL, 1977). Foram extintas em 1973, ano da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Com o aumento de estudos científicos voltados para a educação de pessoas com deficiência aliados ao trabalho desenvolvido nas Instituições não governamentais no sentido da garantia de direitos a este público, embora ainda sob a perspectiva da integração, a Educação Especial ganha espaço na elaboração de Políticas Públicas voltadas para a normatização da oferta educacional no país.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para além da garantia do direito à vida, por meio da atuação de institutos filantrópicos ou instituições governamentais, o reconhecimento dos indivíduos com deficiência enquanto cidadãos dignos de direitos básicos, inclusive o direito à educação, foi fortemente pleiteado por membros da sociedade civil organizada.

A década de 1960 é marcada assim, por importantes avanços na Política educacional brasileira na medida em que a legislação reconhece oficialmente a necessidade de regulamentação pelo Poder Público no que tange à educação das pessoas com deficiência, até então denominados de excepcionais.

Graças ao engajamento da sociedade civil e à pressão exercida por diversas Entidades não governamentais, sobre o poder do Estado, a então denominada educação de excepcionais, foi incluída pela primeira vez na legislação nacional, inclusive com obrigatoriedade de dotação de recursos, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual estabelecia no Título X – Da Educação de Excepcionais:

Art. 88º – A educação de excepcionais deve, *no que for possível* (grifo nosso), enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89º – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Neste sentido, a educação dos indivíduos, então denominados excepcionais, deveria enquadrar-se no sistema geral de educação quando assim fosse possível. Caso contrário, deveriam ser encaminhados às instituições especializadas. Se por um lado, a integração da pessoa com deficiência no ensino regular é legalizada, por outro, não há expresse aqui a obrigatoriedade da sua matrícula em escolas não especializadas.

O contexto mundial de luta em prol dos direitos humanos e o reconhecimento de sua abrangência a todos os indivíduos, também marcou este período de mudanças paradigmáticas. Segundo Mendes (2006, p. 388):

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática

intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças.

Na década de 1970, consolida-se a proposta da integração e os alunos com deficiência começam a frequentar as escolas comuns, nas chamadas classes especiais. Ainda predominam a atitude de educação/reabilitação, alimentada pelos avanços nos estudos nas áreas da psicologia e da pedagogia. (MAZZOTA, 2011).

Em meio ao cenário de um país marcado pela implementação de um regime ditatorial militar⁶ que preconizava o chamado milagre econômico, o trabalho das então denominadas, pessoas excepcionais, também estava ligado diretamente ao desenvolvimento do Brasil. As reformas propostas para a Educação Especial visavam educar segundo padrões de excelência, (JANNUZZI, 2004), condizentes com a Política nacional que preconizava o alcance de resultados superiores.

Notadamente neste período, a escolarização da pessoa com deficiência foi marcada pela estreita relação com a campanha governamental vigente que apregoava o desenvolvimento *milagroso* do país com base na exploração exacerbada da produtividade do indivíduo.

A Lei n.º 5.692/71 em seu Art. 9 estabelece que:

Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de educação. (BRASIL, 1971).

Tendo em vista complementar o que determina a referida recomendação Legal, o Parecer nº 848/72, do Conselho Federal de Educação (CFE) registra uma solicitação do então ministro da educação a este Conselho tendo em vista “a necessidade de se implementar técnicas e serviços especializados para o atendimento dos, então, denominados excepcionais” (BRASIL, 1971), haja vista a visão tecnicista que começava a despontar no país. Estas iniciativas, portanto, não foram implementadas gratuitamente. Era imperativo, naquele momento, aumentar o quantitativo de mão-de-obra para as indústrias e para o sistema produtivo que financiaria o anunciado desenvolvimento econômico brasileiro.

⁶ Fico (2004) esclarece que, apesar da preparação do golpe contar com a participação civil-militar, no golpe, propriamente dito, sobressaiu o papel dos militares em detrimento das lideranças golpistas civis, na instalação de uma ditadura militar.

Ainda na década de 1970, o Decreto nº 72.425/73 instituiu o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão federal responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil cujas finalidades e competências convergiam para o desenvolvimento da Educação Especial em todos os níveis de ensino, conforme seu Regimento Interno:

Art. 2º - O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial. (BRASIL, 1973).

Anos mais tarde, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE) por meio do Decreto nº 93.613/86 (BRASIL, 1986). Quatro anos depois, a SESPE foi extinta e as demandas relativas à educação especial ficaram sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) que passou a incluir, também, o Departamento de Educação supletiva e Especial (DESE). Anos mais tarde, após a saída do então presidente da República, Fernando Collor de Melo, em 1992, a SEESP reapareceu como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

A década de 1980 foi marcada por várias discussões também em relação às políticas educacionais do país, em um movimento de contraposição à racionalidade técnica característica dos anos de 1970. A intensa movimentação dos sindicatos de professores colocou na pauta governamental a indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de exercício profissional, amplamente discutidas nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). (PIMENTA, 2012). Período de intensa mobilização dos trabalhadores em educação das escolas públicas brasileiras que questionavam entre outros aspectos, toda organização do sistema educacional vigente.

No entanto, a despeito de intensas mobilizações nacionais, a educação destinada às PcD ainda estava restrita, em sua grande maioria, às instituições especializadas, onde o atendimento era realizado por profissionais de diversas áreas, entre eles professores, médicos, psicólogos, assistentes sociais, trabalhando ainda em uma perspectiva médico-psico-educacional (MARTINS, 2015). Ainda com resquícios do viés terapêutico e ausente, em sua maior parte, do sistema público de educação, ou seja, distante da grande maioria da população brasileira.

O ano de 1981 foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como sendo o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPED). A década de 1980 ficou marcada,

também, pela luta do movimento organizado das pessoas com deficiência no sentido da quebra do paradigma então vigente, que associa o atendimento à PcD estritamente voltado à reabilitação médica, bem como a ampliação gradativa do entendimento de que a garantia de direitos se efetiva por meio da implementação de políticas públicas.

Em meio ao processo de redemocratização social e política por qual vivia o país e com base em amplas discussões que colocavam em evidência a escola como espaço institucional de práticas coletivas (PIMENTA, 2012), a nova constituição brasileira é promulgada em outubro de 1988 determinando a gratuidade em todo o ensino público, em todos os níveis, em qualquer localidade do país (CURY, 2007). Um avanço fundamental na busca por equidade de condições de acesso à educação.

No capítulo III, *Da Educação, da Cultura e do Desporto*, o Art. 208 [...] (BRASIL, 1988) afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiverem acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* (grifo nosso) na rede regular de ensino.

O Art. 227 em seu parágrafo 1º admite a participação de entidades não governamentais na promoção de programas de assistência integral a indivíduos, em obediência a preceitos como:

[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração do adolescente portador de deficiência mediante o treinamento para o trabalho e a convivência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. (BRASIL, 1988).

A partir do que se encontra disposto no texto constitucional, está garantido o atendimento especializado às PcD, a princípio nas redes de ensino regular ao contrário do que estava disposto na LDB de 1961 ao orientar, em seu artigo 88, que a educação das pessoas então denominadas “excepcionais” deveria, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.

A Lei Nº 7.853/89 apresentou contribuições tendo em vista a garantia de direitos às PcD, ao dispor sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, rompendo com o caráter assistencialista e terapêutico atribuído à educação especial até então pelo MEC.

O inciso I da Lei N.º 7.853 (BRASIL, 1989), estabeleceu medidas a serem tomadas na área da educação tendo em vista assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos.

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei nº 8.069/90, deixa claro em seu artigo 54, inciso III, que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, reiterando o que já está disposto no texto constitucional de 1988. (BRASIL, 1990).

No cenário internacional, as discussões acerca do atendimento educacional voltado às PcD tornaram-se cada vez mais recorrentes. A garantia do direito à educação para todos, em pauta durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, deu o tom para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), e ampliar o escopo das políticas educacionais também às pessoas com deficiência.

Discussões acerca do atendimento educacional contemplando também as PcD foram retomadas no ano de 1994, por ocasião de uma resolução das Nações Unidas, mundialmente conhecida como Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a qual tornou-se marco fundamental no processo de mudança de paradigma em relação à educação das PcD e/ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE), ao afirmar que, para promover uma educação inclusiva é necessário que os sistemas educacionais assumam em suas ações a concepção de que as diferenças humanas são normais e que as estratégias para aprendizagem devem se adaptar às necessidades do indivíduo.

A conferência de Salamanca é referência na construção de políticas públicas, tendo em vista a garantia de direitos fundamentais às PcD⁷, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades ou superdotação. Ao adotar o conceito de NEE para referir-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionam não só com as deficiências ou altas habilidades/superdotação, mas também a todos os grupos excluídos do processo formal de escolarização, amplia os conceitos anteriores de integração e atendimento psico-médico-educacional.

No ano de 1994, por meio da Secretaria de Educação Especial, foi implementada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 1994b) que orientou o processo de integração instrucional e condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994b, p. 19). Este documento chamou atenção, também, para a necessidade de parceria, inclusive de ordem financeira, entre os três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) tendo em vista garantir o atendimento educacional às pessoas, agora denominadas “portadoras de necessidades especiais”.

Neste documento, o público da educação especial é definido como “[...] educandos que requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamado de portador de necessidades especiais, classifica-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e os de altas habilidades (superdotados)” (BRASIL, 1994b).

Em relação à denominação até então utilizada, do ponto de vista de Mazzotta (2011) a expressão mais apropriada para o alunado da educação especial, em uma outra perspectiva seria educandos com necessidades educacionais especiais ao invés de portador de necessidades educacionais especiais, “Em primeiro lugar porque não se entende como uma pessoa possa portar necessidades, trazer consigo ou em si, mas entende-se que possa apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações” (MAZZOTTA, 2011, p. 129). A deficiência não seria então concebida como um acessório, mas como parte, também constituinte, de sua identidade.

Neste sentido, Glat e Pletsch (2012, p. 21) destacam que:

⁷ Público alvo da educação especial, a ser ofertada preferencialmente, na rede regular de ensino, conforme artigo 58 da LDB – Lei n.º 9.394/1996.

O conceito de necessidade educacional especial engloba tanto as características individuais do aluno quanto o contexto histórico-cultural em que vive e se constitui; ou seja, refere-se tanto à constituição orgânico-psicológica do sujeito quanto à sua condição social frente à cultura escolar.

Sendo assim, é fundamental distinguir os conceitos de deficiência e necessidade educacional especial. Necessidade educacional especial é uma condição individual e específica que pode se manifestar de acordo com o contexto social e histórico-cultural do sujeito, bem como da experiência de escolarização a que é submetido (GLAT, 2012); ao contrário da deficiência, não é uma característica fixa, homogênea.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) consolidou a legislação sobre educação inclusiva no Brasil ao regulamentar que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender suas necessidades.

Em 1999, ocorreu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala) que teve seu texto promulgado pelo Congresso Nacional brasileiro por meio do Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001.

Este Decreto em seu artigo II evidencia que: “Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001). Com isso foi criada uma comissão no intuito de acompanhar os compromissos assumidos neste documento, bem como o cumprimento das medidas necessárias para a integração social das Pessoas com Deficiência, avaliar o progresso na aplicação da Convenção e intercambiar experiências entre os Estados Partes.

Em 2001, no Canadá, foi aprovada a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. E, no Brasil, aconteceu o lançamento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 02 de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 5º, apresentou a denominação, educandos com necessidades educacionais especiais:

Art.5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conselhos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001).

Seguindo resolução do MEC (2001), em seu art. 7º: “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deveria ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica”, com a possibilidade de integração de estudantes com NEE e mais uma vez a utilização das expressões deficiência e necessidades educacionais especiais como sinônimos.

Na contramão da proposta de uma Educação Especial na perspectiva inclusiva, fica autorizada a instauração de classes especiais, assim definidas:

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no capítulo II da LDBEN, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, bem como nos Referenciais e Parâmetros Curriculares, para atendimento, em caráter transitório a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§1º. Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§2º. A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum. (BRASIL, 2001).

Em relação às denominadas Escolas Especiais, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 em seu Art. 10º normatiza seu funcionamento:

§1º. As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§2. Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§3. A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional. (BRASIL, 2001).

Em mais um movimento de mudança de paradigma no contexto da educação especial, é aprovado no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que traz como objetivo: “o acesso, a participação e a aprendizagem dos

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares [...]” (BRASIL, 2008, p. 10). Este documento regulamenta as seguintes garantias:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

Neste mesmo sentido da adoção de novas posturas e promoção de práticas inclusivas, a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, mais conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destaca no Art. 1º seu objetivo: “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania”. Consolida-se assim, a educação especial na perspectiva inclusiva tendo em vista a formação para a cidadania. Define conceitos fundamentais como: acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva, pessoa com mobilidade reduzida, entre outros. O título IV – *Da educação*, menciona também a educação profissional e tecnológica:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
[...]
XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento. (BRASIL, 2015).

No ano de 2016, a determinação Legal (BRASIL, 2016) que instituiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos para ingresso nas Instituições Federais de educação também assegura a presença destes sujeitos nos espaços escolares de educação regular. Presença necessária para promover a autêntica reflexão acerca de práticas de ensino e currículo até então utilizadas.

Políticas educacionais que assegurem o pleno acesso a direitos básicos para todos os cidadãos brasileiros, sem distinção, são fundamentais e devem balizar todas as organizações sociais vigentes. No entanto, como afirma Mazzotta (2011, p. 224): “[...] mais importante que

um documento técnico específico, é a coerência entre os princípios gerais definidos nos textos legais e técnicos oficiais e os planos e propostas para a implementação de tais princípios.”

Portanto, a luta em prol da visibilidade social dos sujeitos com deficiência, assim como daqueles com necessidades educacionais especiais, deve ser constante no intuito de garantir a execução do que já está garantido na letra da Lei. Neste sentido, o espaço escolar é local privilegiado para reflexão e formação dos sujeitos que tanto pode privilegiar a manutenção da referida invisibilidade institucional como também pode constituir-se em espaço de transformação social no sentido da justiça e equidade de direitos.

Falar acerca da importância de práticas educacionais inclusivas é dar voz àqueles que foram silenciados pela marginalização e desprezados pelo sistema capitalista de produção (JANNUZI, 2004). Revela um comprometimento social e político no combate à exclusão de fato e sem direitos, que é o mesmo que a inclusão de direito, mas não de fato.

Em um percurso onde práticas de segregação e integração prevaleceram por muito tempo presentes nas Instituições Escolares, a Educação na Perspectiva da inclusão apresenta novas possibilidades para práticas educativas que assegurem o direito à educação para todos.

Mantoan (2015, p. 38) afirma que muitos abusos em relação ao direito à educação para PcD têm sua origem na indefinição do público-alvo da educação especial e no caráter dúbio dos textos legais voltados para este público, o que “[...] postergou iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência”. Lacunas nos textos jurídicos e utilização de termos imprecisos marcaram a dubiedade na interpretação de Leis e Decretos voltados para a educação na perspectiva inclusiva.

Um exemplo, no âmbito Legal, a Constituição Federal do Brasil de 1988, que garante a educação para todos, sem distinção, assegurando no Art. 208 que: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁸, *preferencialmente*, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, grifo nosso), seja com o uso da interpretação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), do código Braille e diversas tecnologias assistivas, podendo ser oferecido fora da rede regular de ensino sob a forma de complemento ao ensino regular ministrado para todos os alunos.

A LDB de 1996, no entanto, em seu art. 58, parágrafo 2º orienta que: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função de condições específicas dos alunos, *não for possível* a sua integração nas classes comuns de

⁸ Onde se lê portadores de deficiência, leia-se pessoas com deficiência, conforme Portaria n.º 2.344/2010 (BRASIL, 2010).

ensino regular”, tornando possível, assim, a substituição do ensino regular pela Educação Especial (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Estas e outras orientações, especialmente aquelas anteriores à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) passaram por mudanças quando, em 2011, no intuito de superar o paradigma da segregação ainda vigente, de forma explícita ou implícita nas Leis e decretos publicados até então, é sancionado o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), considerado por muitos pesquisadores um marco na organização da política educacional voltada às pessoas com deficiência.

Conforme Mantoan (2015, p. 49), a partir da sanção deste decreto “[...] percebe-se uma mudança conceitual significativa, afirmando-se o direito de todos à educação em classes comuns do ensino regular.” Entre suas diretrizes estava a garantia da oferta de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de escolaridade e a regulamentação do Atendimento Educacional Especializado. A partir de então, o estudante já não poderia ser excluído dos sistemas educacionais sob a justificativa da sua condição de deficiência.

Neste processo de mudanças e consolidação do paradigma da inclusão aconteceu, também, a implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Foi apresentado então, no cenário nacional, o programa TEC NEP – Educação Tecnologia e profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 2000).

Este Programa, segundo Cunha (2016, p. 131) tem a finalidade de “[...] garantir a inserção e a permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais no mundo do trabalho, bem como sua permanente capacitação profissional”. Favorecendo, assim, ações que promovam a efetiva inclusão das PcD em ambientes de formação da RFEBCT, desde cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) a cursos de pós-graduação.

Ao buscar compreender o processo de implementação de Políticas Públicas Educacionais na Perspectiva Inclusiva, tornam-se evidentes as transformações pelas quais passaram os modelos e paradigmas ora vigentes, bem como o constante e fundamental trabalho desenvolvido por entidades não-governamentais no sentido da luta pela garantia de direitos humanos e essenciais a todos os cidadãos, inclusive àqueles na condição de deficiência.

3 INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Desde os tempos mais antigos, o homem construiu por meio do trabalho sua própria história e com o uso da sua força laboral, modificou a natureza e o meio que o cercava, em busca de atender suas necessidades e garantir sua própria sobrevivência, conforme afirma Saviani (2007):

[...] diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades. [...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho.

Neste sentido, a definição da condição humana e sua conseqüente representação social também é definida pelo trabalho, na medida em que contribui para a continuidade da existência de si próprio e do grupo social ao qual pertence. A capacidade produtiva, então, determinará o lugar a ser ocupado na organização social vigente, conforme afirma Guhur (1994, p. 76):

[...] dependendo da capacidade/incapacidade do homem de se inserir num dado contexto histórico – das relações de produção, da evolução das forças produtivas, através da apropriação da ciência e da técnica de trabalho da época – ele terá definida e representada a sua posição nas relações de produção, nas relações sociais e na sociedade como um todo.

A existência humana torna-se assim, produto do trabalho e o homem passa a ser valorado de acordo com o que pode produzir, em uma estreita relação também com a garantia de sua própria sobrevivência, bem como do grupo social do qual faz parte, como descreve Guhur (1994, p. 77) ao tratar a respeito dos povos integrantes do regime comunitário primitivo:

Considerando as rudes condições de vida em que se encontravam estes povos – a dependência dos meios naturais e os limites em termos de recursos materiais – a plena capacidade física, a força e a necessidade de participar nas atividades coletivas eram ‘qualidades’ essenciais não só ao próprio sustento e defesa do indivíduo, mas também à sobrevivência das comunidades.

Neste contexto, aqueles que não fossem considerados produtivos eram exterminados, como na Roma antiga, por exemplo, onde a Lei das XII Tábuas autorizava os Patriarcas a

matar ou abandonar as crianças recém-nascidas que apresentassem alguma má-formação. Segundo Martins (2015, p. 15): “ Este ideal de homem perfeito, sem qualquer anormalidade no corpo e na mente, trouxe como consequência a instituição de um sistema eugênico, amplamente aceito e difundido no mundo antigo”. A condição para sobrevivência dependia assim, da capacidade laboral então demonstrada.

Posteriormente, com a propagação do Cristianismo, nos últimos séculos da Idade Antiga, valores como amor ao próximo e a compaixão, às pessoas com algum tipo de deficiência passaram a ter suas vidas poupadas, sendo recolhidas em abrigos ou imponentes hospícios (MARTINS, 2015). No, entanto eram mantidas, muitas vezes, em condições sub-humanas, sendo alvo da exploração em trabalhos forçados e privação de liberdade em hospícios ou estabelecimentos idênticos. Sendo assim, a (in) capacidade laboral tornara-se agora fator determinante de vida ou de morte social destes sujeitos.

Seguiu-se um período marcado por guerras, rebeliões e profundas mudanças sociais e econômicas em todo o mundo, especialmente no continente europeu, durante os séculos XIV e XV, ocorreu também a consolidação do sistema capitalista de produção em substituição ao modo de produção feudal. Neste contexto, as relações sociais e econômicas também se modificam e:

À medida em que o trabalho começa a se colocar como necessidade para aumentar a produção, aqueles homens (*peçoas com deficiência*), por não realizarem a condição natural de sua existência – isto é, por não trabalharem – passam a ser proscritos da sociedade e sob a tutela do Estado, enviados às casas de Internação. (GUHUR, 1994. p. 82, grifo nosso).

Estes sujeitos estavam, assim, à margem da sociedade por não se ajustarem às condições impostas pela nova configuração econômica, política e social, onde os interesses mercadológicos ávidos por mão-de-obra, pré-moldada, para o novo modo de produção emergente, rejeitavam o que não condizia com os padrões estabelecidos.

A expansão do capitalismo, segundo Manfredi (2002, p. 54) “[...] criou a necessidade da universalização da escola como agência social de preparação para a inserção no mundo do trabalho”, com crescentes exigências por capacitação individual e alcance de competências.

O longo processo histórico de lutas e mudanças de paradigmas em prol da inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares, assume agora nova perspectiva ao tratar acerca da inclusão deste público na Educação Profissional.

Para Alencar (2017) a inclusão de sujeitos com deficiência na Educação Profissional está atrelada à proteção de direitos humanos e à promoção de uma visão crítica e emancipatória da realidade:

As políticas de inclusão e de acesso às pessoas com deficiência à educação profissional são permeadas por uma espécie de simetria que conduz a reflexões acerca de direitos humanos, tendo a educação como um direito universal imbricada em todos os discursos de apresentação das ações e dos planos dessas políticas. (ALENCAR, 2017. p. 54).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948) em seu artigo 23, destaca que “Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego”. O reconhecimento social da capacidade produtiva das pessoas com deficiência implica igualmente na sua (auto) afirmação como ser humano e, portanto, digno de direitos comuns a toda humanidade.

Tendo em vista efetivar em âmbito nacional o que consta na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e publicada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, em 1991 (UNICEF, 1991), dentro do contexto de ações decorrentes da implementação de políticas públicas para a inclusão de sujeitos com deficiência também na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEBCT), constituída como tal a partir da Lei N.º 11.892/2008, destaca-se o Programa/Ação TEC NEP - Educação Tecnologia e profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 2000).

O programa/Ação TEC-NEP⁹ é resultado de uma ação articulada entre a Secretaria de Educação Especial (SEESP), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Segundo Cunha (2016, p. 72-73), o TEC NEP desponta:

[...] como um dos caminhos para a efetivação de direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais à Educação Profissional e por meio desta, ao trabalho, tendo como principal justificativa, a médio e longos prazos, a diminuição de recursos com programas assistenciais, resultado da histórica exclusão social desse segmento da população.

⁹ O Programa/Ação TEC NEP foi concebido, considerando-se três propostas gerais (BRASIL, 2000): a educação profissional enquanto necessidade para o desenvolvimento do país; a igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania; a educação profissional e inserção no mercado de trabalho como efetivação de direitos.

Este itinerário rumo à democratização do ensino tendo em vista favorecer o processo de construção da escola inclusiva também na RFEBCT, teve seu início no final da década de 1990 e ocorreu em meio a grandes mudanças conjunturais na Rede Federal de Educação Profissional.

Como um desdobramento das ações deste Programa, são instituídos os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) na RFEBCT tendo em vista preparar as Instituições de educação profissional para, entre outras atribuições, receber este alunado, criar uma cultura de respeito à diversidade e viabilizar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (BRASIL, 2006).

Este Núcleo, criado no âmbito do CEFET/RN, por meio da Portaria N° 285/2005-DG/CEFET-RN, foi então denominado de Núcleo de Inclusão. No ano de 2012, foram criados oficialmente os NAPNE em todos os *Campi* do IFRN, por meio da Portaria Institucional N.º 1533/2012-Reitoria/IFRN.

Posteriormente, foi instituída oficialmente a coordenação sistêmica do referido Núcleo por meio da Portaria n.º 357/2015-Reitoria/IFRN, bem como a publicação de seu Regimento Interno (Resolução n° 41/2016 – CONSUP) no qual, estão elencadas orientações oficiais no que tange à natureza, finalidades, objetivos, organização, competências e atribuições, financiamento, funcionamento e infraestrutura dos NAPNE em todos os *Campi* do IFRN.

Estes Núcleos, caracterizados enquanto formas de execução do Programa/Ação TEC NEP, por meio de suas ações, foi criado, buscam viabilizar as condições necessárias ao ingresso e permanência com êxito de todos os estudantes, em respeito às suas potencialidades e possíveis especificidades. Garantir, portanto, a inclusão de pessoas com deficiência também na Educação Profissional, além da efetivação de direitos, implica igualmente no reconhecimento oficial e institucional da capacidade laboral e produtiva destes sujeitos.

Ao viabilizar estratégias pedagógicas de ensino, para o alcance da autonomia necessária ao exercício da cidadania e do trabalho, enquanto definidor de sua essência humana (SAVIANI, 2007), as Instituições de Educação Profissional e Tecnológica constroem espaços inclusivos para além dos interesses do mercado de trabalho, contemplando a formação integral de todos os educandos.

3.1 INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO IFRN: DO ARTESANATO MINERAL À PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU*

Considerando o escopo do Programa/Ação TEC NEP, enquanto Política Pública implementada no Brasil, voltada para a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da Educação Profissional, esta subseção tem como objetivo destacar as ações institucionais implementadas no IFRN a partir desta Política Pública Nacional, tendo em vista a inclusão de pessoas com deficiência em seu quadro discente, ressaltando também a construção dialética destas ações ao longo da história da Instituição e de sua institucionalidade.

Para tanto, realizamos análise documental e revisão bibliográfica tendo em vista o mapeamento das principais ações institucionais promovidas no âmbito deste Instituto Federal, em consonância com a perspectiva da educação inclusiva, a partir das orientações previstas no Programa/Ação TEC NEP.

Ao considerar o IFRN enquanto *locus* desta investigação, o recorte temporal da mesma, desloca-se inicialmente para o ano de 2008, a partir da criação dos Institutos Federais por meio da Lei N.º 11.892 (BRASIL, 2008). No entanto, para uma compreensão mais acertada da realidade institucional vivenciada até o ano de 2018, faz-se necessário empreender uma breve retrospectiva histórica, para compreensão do que Minayo (2014, p.39) define como sendo “[...] o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro que em si traz, dialeticamente, as marcas pregressas, numa reconstrução constante do que está dado e do novo que surge.” Torna-se, assim, fundamental o registro desta historicidade, ainda que de forma sucinta, haja vista não se tratar do objeto principal desta pesquisa.

Com base nas fontes então pesquisadas, Portarias Institucionais e publicações realizadas na página virtual do Ministério da Educação, foi possível a realização de um mapeamento das ações institucionais promovidas no sentido da inclusão de estudantes com deficiência no IFRN antes mesmo da criação oficial do Núcleo de Inclusão no, então, CEFET/RN.

Desde a oferta inclusiva do curso de Joalheria e artesanato mineral, à reserva de vagas para pessoas com deficiência no processo seletivo para ingresso em curso de pós-graduação *stricto-sensu* promovido pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – PPGEP do IFRN, no ano de 2018, o percurso histórico traçado a seguir, destaca os caminhos institucionais percorridos no sentido da formação de sujeitos autônomos, em um contexto marcado pela diversidade, na perspectiva da educação inclusiva.

Ações afirmativas decorrentes da implementação de Políticas Públicas no sentido da garantia do acesso à educação formal em escolas regulares para pessoas com deficiência apresentam relação direta com o aumento constante e gradativo da presença deste alunado nas Instituições escolares, no entanto, dados do Censo Escolar 2010 (BRASIL, 2012) indicam que ainda há um longo caminho a ser percorrido: 61,1% da população de 15 anos ou mais, com deficiência, não possuíam instrução ou cursaram somente até o Ensino Fundamental. Em relação ao Ensino Superior, apenas 6,7% desta população possuía Ensino Superior completo.

Inserido neste contexto e em conformidade com a dinâmica desta pesquisa no campo da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica e sua interface com as Políticas Públicas voltadas para a garantia do direito à educação para todos, destaca-se o ano de 1994, quando a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Espanha, apresenta então ao mundo, um novo paradigma para a Educação Especial, agora sob a perspectiva da inclusão. Neste mesmo ano, o MEC tornou pública a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b) que, ainda com resquícios da perspectiva integracionista, orienta as instituições especializadas a se responsabilizarem pela educação dos alunos com deficiência.

Duas décadas anteriores à realização deste Censo, o CEFET/RN já se destacava por seu pioneirismo na prática de ações pautadas, também, na inclusão educacional de pessoas com deficiência no âmbito da educação profissional. Já no ano de 1996, ocorria na então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte - ETFRN¹⁰, uma experiência institucional pioneira de educação inclusiva a partir da oferta do curso de joalheria e artesanato mineral. Caracterizado como um dos cursos de educação inicial e continuada, com carga horária variável entre 20 e 100 horas (MUSSE, 2006), ofertados pela ETFRN, este curso contou com a participação de pessoas com deficiência auditiva, deficiência física e deficiência intelectual.

No entanto, embora esta ação pioneira de inserção das pessoas com deficiência em uma Escola Técnica Federal, represente, assim, um marco institucional, Musse (2006, p. 86) destaca que “[...] essa capacitação fica restrita à simples transferência da técnica do fazer, com o suporte da base científica inadequado e sem acompanhamento posterior à capacitação e colocação no mercado de trabalho [...]”. Ao enfatizar, portanto, aspectos voltados apenas para a instrumentalização dos conhecimentos adquiridos, esta oferta acabou por inviabilizar,

¹⁰ Desde a sua fundação, em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, o IFRN passou por diversas mudanças de nomenclatura. Foi denominado Liceu Industrial de Natal (1937), Escola Industrial de Natal (1942), Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (1965), Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – ETFRN (1968), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte – CEFET/RN (1999) e, finalmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN (2008).

segundo a autora, a formação integral do sujeito, cerceando a construção de possíveis espaços que poderiam estar orientados ao pleno exercício de sua cidadania.

Posteriormente, agora sob a institucionalidade de Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) e em atendimento às orientações do Programa/Ação TEC NEP, tendo em vista a inclusão de pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional, foi criado oficialmente no ano de 2005 o Núcleo de Inclusão, com sede no *Campus* Natal-Central, por meio da Portaria N.º 285/2005-DG/CEFET-RN, em resposta à exigência da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), a qual estava vinculado, em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), no âmbito deste Centro Federal, com o objetivo de desenvolver, articular e apoiar as ações de inclusão no então CEFET-RN. Este Núcleo esteve à frente da oferta de cursos de Formação Continuada para servidores, promoção de eventos voltados para a temática da inclusão de pessoas com deficiência e acessibilidade educacional, entre outras atividades desenvolvidas, conforme depoimentos dos professores participantes entrevistados por ocasião desta pesquisa acadêmica.

Com o intuito de conhecer as ressonâncias do Programa/Ação TEC NEP no contexto do IFRN, e as ações institucionais voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional, iniciadas anteriormente, não só à própria ação TEC NEP como também à mudança de institucionalidade de CEFET para IFRN, foi realizado um levantamento das ações institucionais promovidas junto à comunidade interna (CEFET/RN, Unidade Sede e IFRN - *Campus* Natal-Central) tendo em vista o trabalho com a educação na perspectiva inclusiva.

Na ocasião, foram referenciadas as produções acadêmicas apresentadas durante o Seminário Nacional do Programa/Ação TEC NEP, ocorrido no ano de 2005 em Brasília e publicado no ano seguinte e também consulta a publicações oficiais encontradas no *site* do Ministério da Educação (MEC), portal virtual do IFRN e Portarias institucionais, publicadas pela Direção Geral do CEFET/RN e Reitoria do IFRN, no período de 2000¹¹ a 2018, no tocante à ações formativas voltadas para a inclusão destes sujeitos no quadro discente deste Instituto Federal.

A partir de dados obtidos em pesquisa documental (SEVERINO, 2016) realizada nas dependências do Arquivo Geral do IFRN, situado no *Campus* Natal-Central, entre os dias 30 de abril e 01 de junho de 2018, bem como informações obtidas junto à coordenação geral do

¹¹ A opção por este recorte temporal levou em consideração o ano em que se deu o início da implementação do Programa/Ação TEC NEP (2000), período no qual o atual IFRN denominava-se CEFET/RN.

NAPNE/IFRN em 02 de abril de 2018, foi possível efetivar o levantamento das Portarias institucionais publicadas no período compreendido entre os anos 2000 e 2018 (QUADRO 1) com menção a ações inclusivas praticadas em âmbito institucional.

Quadro 1 - Mapeamento de Portarias Institucionais para ações inclusivas no CEFET/RN e IFRN (2000 – 2018.1).

ANO	ENTE	DESCRIÇÃO	PORTARIA
2000	MEC/ SETEC	Institui o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais.	-
2001	CEFET- RN	Designa servidora para coordenar as atividades desenvolvidas nesta Instituição junto ao Programa TEC NEP	Nº 098/2001- DG/CEFET-RN. Natal/RN, 09 de abril de 2001.
2002	CEFET- RN	Institui a função estratégica de Responsável pela Coordenação do Programa de PNE – Portadores de Necessidades Especiais, no âmbito do CEFET-RN	Nº 204/2002- DG/CEFET-RN. Natal/RN, 12 de agosto de 2002.
2003	CEFET- RN	-	-
2004	CEFET- RN	Designa servidores para comporem a comissão de apoio à realização do Curso de Capacitação de Formadores das IFETS para Profissionalização de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais.	Nº 377/2004- DG/CEFET-RN. Natal/RN, 04 de novembro de 2004.
2005	CEFET- RN	Cria o NÚCLEO DE INCLUSÃO, com o objetivo de desenvolver, articular e apoiar as ações de inclusão neste Centro Federal.	Nº 285/2005- DG/CEFET-RN. Natal/RN, 25 de outubro de 2005.
2006	-	-	-
2007	-	-	-
2008	-	-	-
2009	-	-	-
2010	-	-	-
2011	-	-	-
2012	IFRN	Criar os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs) no âmbito dos câmpus deste Instituto. Designar servidores para atuarem como coordenadores dos NAPNEs, no âmbito dos respectivos câmpus. Designar servidores para atuarem como coordenadores dos NAPNEs, no âmbito dos câmpus Caicó e São Gonçalo do Amarante.	Nº 1533/2012– Reitoria/IFRN. Natal/RN, 21 de maio de 2012. Nº 1977/2012 - Reitoria/IFRN. Natal/RN, 27 de junho de 2012.
2013	IFRN	Designar servidora para atuar como Coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades	Nº 239/2013- Reitoria/IFRN.

		<p>Educacionais Especiais (NAPNE) do Câmpus Macau.</p> <p>Dispensar servidora do encargo de Coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, no âmbito do Câmpus Apodi.</p> <p>Alterar os objetivos dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) criados, no âmbito dos Câmpus deste Instituto Federal, pela Portaria nº1533/2012-Reitoria, de 21 de maio de 2012;</p> <p>Designar servidores para atuarem como coordenadores dos NAPNEs no âmbito dos respectivos Câmpus e da Reitoria.</p>	<p>Natal/RN, 22 de fevereiro de 2013.</p> <p>Nº 466/2013-Reitoria/IFRN. Natal/RN, 17 de abril de 2013.</p> <p>Nº 839/2013 – Reitoria/IFRN. Natal/RN, 02 de julho de 2013.</p>
2014	-	-	-
2015	IFRN	<p>Designar, com efeitos a partir de 10 de março de 2015, servidora para atuar como coordenadora geral dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas-NAPNE, junto à Diretoria Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino deste Instituto Federal.</p> <p>Atualizar a composição dos coordenadores dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) no âmbito dos respectivos <i>campi</i> e da Reitoria, deste Instituto Federal, os quais foram designados através da Portaria nº 839/2013-Reitoria/IFRN, de 2 de julho de 2013.</p>	<p>Nº 357/2015-Reitoria/IFRN. Natal/RN, 23 de março de 2015.</p> <p>Nº 1093/2015-Reitoria/IFRN. Natal/RN, 24 de julho de 2015.</p>
2016	IFRN	<p>Designar com efeitos a partir desta data, servidores para compor comissão organizadora do Programa Capacita Brasil – Jornada Nacional de Capacitação do Instituto Benjamin Constant, que objetiva o treinamento de servidores no atendimento especializado de pessoa cegas e com baixa visão.</p> <p>Dispensar servidores do encargo de Coordenadores dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), no âmbito dos respectivos <i>campi</i> deste Instituto Federal.</p> <p>Designar servidores para atuarem como Coordenadores dos NAPNEs no âmbito dos respectivos <i>campi</i> deste Instituto Federal.</p> <p>Atualizar a composição dos coordenadores dos NAPNEs.</p>	<p>Nº 1000/2016-Reitoria/IFRN. Natal/RN, 06 de junho de 2016.</p> <p>Nº 1923/2016–Reitoria/IFRN. Natal/RN, 1º de novembro de 2016.</p>
2017	-	-	-
2018	-	-	-

Fonte: Elaboração própria com base em dados obtidos no Arquivo geral do IFRN e NAPNE/IFRN.

Com base nos resultados apontados por este mapeamento, é possível verificar que, da totalidade de 13 (treze) Portarias Institucionais voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência, 02 (duas) referem-se à promoção de eventos formativos realizados em âmbito sistêmico institucional: comissão de apoio à realização do curso de Capacitação de Formadores das IFETS para profissionalização de pessoas portadoras de Necessidades

Especiais¹², no ano de 2004 (CEFET/RN) e a comissão organizadora do Programa Capacita Brasil – Jornada Nacional de Capacitação do Instituto Benjamin Constant, no ano de 2016.

Três Portarias tratam acerca da designação de servidores para o encargo de coordenação sistêmica: coordenação das atividades desenvolvidas no, então, CEFET/RN junto ao Programa TEC NEP, no ano de 2001; coordenação do Programa de PNE – Portadores de Necessidades Especiais, no âmbito do CEFET/RN, em 2002 e coordenação geral dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE, no ano de 2015.

Seis Portarias institucionais fazem referência à designação e atualização na composição dos coordenadores dos NAPNE no âmbito dos *Campi* do IFRN e 02 (duas) Portarias tratam acerca da criação de Núcleos responsáveis pela articulação de ações institucionais para a inclusão: A criação do Núcleo de Inclusão no ano de 2005, por meio da Portaria N.º 285/2005-DG/CEFET-RN, com o objetivo de “[...] desenvolver, articular e apoiar as ações de inclusão neste Centro Federal” e a criação dos NAPNE por meio da Portaria N.º 1533/2012– Reitoria/IFRN, de 21 de maio de 2012.

A publicação de tais documentos contribuiu assim, fundamentalmente para a garantia de espaços institucionais voltados para a articulação de ações educacionais na perspectiva inclusiva, no âmbito dos 21 *Campi*. Para além do cumprimento de uma determinação Legal, referem-se também à efetivação do reconhecimento e valorização das pessoas com deficiência e sua efetiva inclusão no IFRN, na medida em que dão visibilidade a estes Núcleos e, por conseguinte, a todas as PcD e/ou Necessidade Educacional Específica, discentes da referida Instituição.

Ao dar início à uma breve retrospectiva histórica institucional e, não obstante à escassez de registros oficiais acerca das ações formativas desenvolvidas na perspectiva da inclusão e promovidas no então, CEFET/RN, Musse (2006c) relata o ingresso de PcD na instituição no ano de 2005 e destaca que os mesmos não foram registrados no Censo Escolar, nem tampouco solicitaram atendimento especializado.

O receio de serem preteridos nas seleções para estágio e/ou emprego, é apontado pela autora como sendo o fator determinante para a opção pela invisibilidade praticada por estes sujeitos, naquela ocasião. Não foram encontradas informações acerca de registros realizados pelas Secretarias Acadêmicas no ato da matrícula destes estudantes, que informassem acerca de deficiências e/ou Necessidade Educacional Específica.

¹² Designação dada às pessoas com deficiência à época.

Com base em informações obtidas junto à coordenação sistêmica do NAPNE/IFRN e consulta ao *site* do MEC, foi possível a elaboração do Quadro 2 no qual está registrado o resultado do mapeamento dos eventos institucionais promovidos no âmbito do CEFET/RN – unidade sede e IFRN- *Campus* Natal-Central, com abrangência e repercussão sistêmica, durante os anos 2000 a 2018.

Quadro 2 - Mapeamento de eventos institucionais para ações inclusivas no CEFET/RN e IFRN (2000 – 2018.1).

ANO	EVENTO/AÇÃO
2000	-
2001	-
2002	-
2003	-
2004	-
2005	I Seminário de Educação Inclusiva do CEFET/RN. Curso de Joalheria e artesanato mineral (FARIA, 2005)
2006	Curso de educação inclusiva (SOUZA, 2006); Publicação de livro infantil acessível (GEBRIN, 2006); Oferta do curso Formação continuada de docentes para um sistema educacional inclusivo Estratégias metodológicas para o ensino do tema de geociências na educação básica para alunos com deficiência visual
2007	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em educação profissional inclusiva (SOUZA, 2006)
2008	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em educação profissional inclusiva (SOUZA, 2008)
2009	-
2010	-
2011	-
2012	-
2013	I Seminário de Educação Inclusiva do IFRN e o II Congresso Norte-Riograndense sobre inclusão no Ensino Superior – 11 a 13 de dezembro.
2014	Curso de Formação para coordenadores de NAPNEs e tradutores/intérpretes de LIBRAS – 25 e 26 de setembro.
2015	Encontro de formação do NAPNE – 14 e 15 de dezembro.

2016	Projeto Capacita Brasil. Jornada com o Instituto Benjamin Constant – 11 a 14 de julho.
2017	Seminário de Educação em Direitos Humanos (Comitê de Direitos Humanos do IFRN) - 07 e 08 de dezembro.
2018.1	-

Fonte: Elaboração própria com base no site do MEC e coordenação geral do NAPNE/IFRN.

Além destes eventos promovidos no âmbito do IFRN *Campus* Natal-Central, destacamos a Jornada de Diálogos sobre Acessibilidade e Inclusão (JORDAI), evento institucional de caráter inclusivo promovida pelo IFRN *Campus* Santa Cruz desde o ano de 2015. Contando com vasta programação formativa acerca de temas voltados para a inclusão educacional de pessoas com deficiência, a JORDAI em sua quarta edição no ano de 2018, sediou também o I Encontro de Tecnologia Assistiva do IFRN (ETAI), consolidando-se, assim, um espaço formativo de discussão e reflexão acerca de práticas inclusivas no calendário oficial de eventos do IFRN.

No ano de 2005 foi realizado o I Seminário de Educação Inclusiva do CEFET/RN com o tema: Educação Inclusiva, conforme registros extraoficiais, uma vez que não foram encontrados registros oficiais que tratem a respeito da realização deste evento, nem por meio da publicação de Portaria institucional, nem tão pouco divulgação em meios de comunicação oficiais da instituição.

Neste mesmo ano ocorreu ainda, um dos primeiros mapeamentos de pessoas com deficiência integrantes do quadro discente do CEFET/RN. O recém-criado Núcleo de Inclusão, em parceria com estudantes dos cursos de Licenciaturas de Geografia e Física, consultaram o os estudantes do CEFET/RN, Unidade sede, localizada em Natal, por meio de questionários distribuídos pessoalmente aos mesmos (MUSSE, 2006c). Neste levantamento, Musse (2006c, p. 112) destaca os seguintes resultados:

Dentre os participantes da pesquisa, 5% se declararam como portadoras de algum tipo de deficiência. Entre os alunos que se declararam com deficiência, a maioria, 64,1%, se declarou como deficiente visual. Todos os tipos de deficiência foram identificados entre os alunos: motora (7,7%), auditiva (5,1%), mental (5,1%), múltipla (2,6%), altas habilidades (7,7%), superdotação (7,7%).

Destaca-se aqui, o número de estudantes que afirmaram a deficiência visual, 64,1%, o que poderia indicar a falta de conhecimento acerca do que, de fato, caracterizaria esta

deficiência, confundida muitas vezes com déficits na acuidade visual passíveis de serem solucionados com correção óptica.

Mais uma consulta foi realizada à comunidade interna do CEFET/RN, desta vez em relação à reserva de vagas por meio de cotas, para pessoas com deficiência, em turmas ingressantes a partir do ano de 2006. Segundo Musse (2006b, p.91-92): “[...] a comunidade escolar é favorável a reserva de vagas, desde que os professores estejam capacitados e a escola passe por adaptações arquitetônicas”. Destaca-se aqui o fato de que tal questão foi levada à consulta pública interna, há cerca de dez anos anteriores à aprovação da Lei de Cotas para PcD nas Instituições Federais de Educação (BRASIL, 2016).

Os processos seletivos para ingresso de estudantes no CEFET/RN também buscavam consonância com as orientações do Programa TEC NEP e o que está descrito no Art. 59 da LDB (BRASIL, 1996) ao afirmar que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, sendo disponibilizados na ocasião do certame, recursos e materiais acessíveis aos candidatos com deficiência participantes, conforme Musse et al (2006b, p. 91):

A instituição oferece a estes alunos alguns diferenciais como: provas com letras aumentadas para pessoas com baixa visão; provas em braile para pessoas cegas e intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para surdos. Além disso, estes alunos contam com um acréscimo no tempo para a realização da prova.

Constituíam-se assim, ações que tinham por objetivo garantir também meios para o ingresso de estudantes com deficiência à Educação Profissional, na medida em que intencionava proporcionar espaços avaliativos acessíveis, tendo em vista a garantia de oportunidades equânimes a todos os candidatos.

A realização destas e outras ações ganharam repercussão e concederam visibilidade externa a este Centro Federal de Educação. Com base nas publicações oficiais presentes no *site* do MEC, é possível constatar o destaque do CEFET/RN no cenário nacional ao tornar-se o responsável pela coordenação do Programa/Ação TEC NEP no âmbito da região Nordeste em 2005, conforme afirma Leitão (2005, p. 1):

Segundo o coordenador do programa na Setec, Franclin Nascimento, o TEC NEP possui cinco gestores regionais que agregam as ações desenvolvidas nos estados. São gestores regionais do programa na região Norte, o Cefet/PA; no nordeste, o Cefet/RN; na região sudeste, o Cefet/MG; no Sul, o Cefet/SC; e no Centro-Oeste, o Cefet/MT.

Imbuído desta representatividade, o CEFET/RN sediou ações de caráter formativo como a oferta do curso de Educação Inclusiva tendo em vista “[...] capacitar professores de escolas públicas para trabalharem com alunos com necessidades especiais” (SOUZA, 2006, p. 1). Segundo Musse (2006d), este curso era parte integrante do projeto institucional intitulado: Formação continuada de docentes para um sistema educacional inclusivo.

Com aulas ministradas na unidade-sede deste Centro Federal e carga horária de 180 (cento e oitenta) horas, este curso foi realizado entre os meses de maio a agosto de 2006 para um público de cerca de 120 professores da Educação Básica, da Rede pública municipal e Estadual do Rio Grande do Norte, nas disciplinas de Física e Geografia (SOUZA, 2006), inclusive com a produção de material didático acessível como o mapa tátil do Brasil, utilizado no processo de ensino junto às pessoas com cegueira ou baixa visão.

Segundo Souza (2006, p. 1): “O mapa é feito em relevo e com textura. Nele, os estados encontram-se numerados em braille. As legendas também são neste código”. Este curso, foi resultado da parceria do CEFET/RN com o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC) e as Secretarias de Educação Municipais e do Estado do Rio Grande do Norte e apresentava como objetivo aliar conhecimentos teóricos à construção de instrumentos a serem utilizados na prática de ensino.

Ainda no sentido de ações desenvolvidas no sentido da formação docente para a diversidade, foi ofertado o curso denominado: Estratégias metodológicas para o ensino do tema de geociências na educação básica para alunos com deficiência visual (MUSSE, 2006e) com ênfase no público docente e, posteriormente, contemplando a formação dos demais servidores, foi apresentado à comunidade interna um curso de Pós-graduação *Lato sensu* em Educação Inclusiva. Em relação a esta oferta, Gebrin (2007, p. 1) destaca que:

O programa TEC NEP pretende implantar, em junho, um curso à distância em cinco pólos regionais. Na Região Norte, no Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) do Pará; no Nordeste, no Cefet-RN; no Centro-Oeste, no Cefet-MT; no Sudeste, no Cefet-MG, no Sul, no Cefet de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul.

Com proposta inicial de qualificação de 50 (cinquenta) servidores por polo, entre técnico-administrativos e professores, o coordenador de Programas Especiais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) em declaração concedida à Gebrin (2007, p. 1) afirma que,

A especialização tornará professores e técnicos aptos a articular teoria e prática da educação profissional à educação inclusiva, para ampliar atendimento aos alunos

com necessidades especiais. [...] o professor terá contato com a tecnologia para facilitar a vida do aluno, como teclado especializado, mouse de nariz ou cadeira motorizada.

A certificação deste curso de Especialização ficou a cargo do CEFET/MT por meio da Portaria/MEC n.º 873, de 11/04/2006 e, segundo Souza (2008), tornou possível a ampliação do Programa TEC NEP e a qualificação no atendimento às Pessoas com NEE em toda a Rede Federal.

Estas ações desenvolvidas na perspectiva da educação inclusiva também envolveram o corpo discente da Instituição, conforme aponta Gebrin (2006) ao referir-se à publicação do livro intitulado: *Eu também posso brincar!* (ANEXO E), cuja autoria pertence a uma estudante do curso superior de Lazer e Qualidade de vida do CEFET/RN. Escrito em tinta e em braille, esta obra foi lançada oficialmente durante o 1º Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (CONNEPI), realizado em Natal no ano de 2006, tratando, em um contexto lúdico, acerca das inúmeras possibilidades de aprendizagem oportunizadas por meio do convívio com as diferenças.

No ano de 2008 ocorre nova mudança de institucionalidade do, então, CEFET/RN e com ela, novas perspectivas e prioridades institucionais, inseridas em um novo contexto de expansão organizacional. Contemporaneamente à aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é sancionada a Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008b).

O primeiro evento sistêmico formativo na perspectiva da educação inclusiva realizada sob esta nova institucionalidade ocorreu no ano de 2013. Apesar de não haver sido encontrados registros publicados em Portarias institucionais ou meios de comunicação oficiais, conforme informações obtidas junto à coordenação sistêmica do NAPNE, o IFRN em colaboração com a CAENE (Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais) /UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), promoveu o I Seminário de Educação Inclusiva do IFRN e o II Congresso Norte-Riograndense sobre inclusão no Ensino Superior (ANEXO G).

Este evento, aconteceu entre os dias 11 a 13 de dezembro, no auditório da Reitoria do IFRN, contando com a representatividade de diversos segmentos de cada *Campus* do IFRN, bem como das seguintes Instituições: UFRN, Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Associação dos Pais e Amigos dos autistas do RN (APAARN), Associação de Surdos de Natal (ASNAT), Instituto

de Educação e Reabilitação de cegos do RN, Secretarias de Educação do Estado do RN e do Município do Natal.

No ano seguinte, com base na exigência Legal para contratação de tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a necessidade de capacitação destes servidores recém-contratados, a PROEN-IFRN promove o Curso de Formação para coordenadores de NAPNE e tradutores/intérpretes de LIBRAS, dias 25 e 26 de setembro de 2014, nas dependências da DIACON (Diretoria Acadêmica de Construção Civil), *Campus Natal-Central*.

No sentido da valorização da diversidade e democratização do ingresso a espaços formativos para discussão e reflexão acerca da Educação Profissional em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu*, o Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN, por meio do Edital N.º 03/2017 - PPGEP/IFRN, institui a reserva de 10% das vagas para pessoas com deficiência, em cumprimento à Política de ações afirmativas do IFRN, conforme Resolução N.º 05/2017-CONSUP, de 22 de fevereiro de 2017.

Assegurar a presença da diversidade em espaços escolares, seja por meio da oferta de cursos de Formação inicial e continuada - FIC, da garantia de recursos para a acessibilidade durante a realização de processos seletivos até a reserva de vagas em editais para seleção de mestrado, é também tornar possível, não só aos estudantes na condição de deficiência, mas também àqueles que não estão nesta condição, o aprendizado de novos conhecimentos e saberes necessários à formação integral do sujeito autônomo, possíveis somente a partir do convívio e interação social pautados na perspectiva da inclusão.

A formação integral do sujeito, prevista no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Instituição (IFRN, 2012) encontra assim, muitas similaridades com os princípios da educação inclusiva (MANTOAN, 2015) na medida em que destaca a necessidade de formação do ser humano por meio de práticas educativas que o considerem em toda sua plenitude e integralidade.

3.2 OS NÚCLEOS DE APOIO A PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE)

Tendo em vista a garantia da presença da diversidade também na Educação Profissional, o Programa/ Ação TEC NEP (BRASIL, 2000) volta-se para a inclusão de

pessoas com deficiência nesta modalidade de ensino. Essa política ao longo dos seus 18 anos de existência vem fomentando ações que contemplam a formação institucional no sentido da Educação na perspectiva inclusiva, pautada nos princípios da educação para o trabalho como sinônimo de efetivação e garantia de direitos.

Segundo Cunha (2016, p. 72-73), o TEC NEP representa:

[...] um dos caminhos para a efetivação de direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais à Educação Profissional e por meio desta, ao trabalho, tendo como principal justificativa, a médio e longos prazos, a diminuição de recursos com programas assistenciais, resultado da histórica exclusão social desse segmento da população.

Como já previsto nas formulações deste Programa, foram instituídos os NAPNE na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEBCT), com o objetivo de atuar dentro das Instituições de educação profissional no sentido da criação de uma cultura institucional de respeito e trabalho com a diversidade, viabilizando igualmente, a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (BRASIL, 2006).

No IFRN, os NAPNE se propõem, no âmbito de cada *Campus*, assumir a materialização, das ações por meio de apoio institucional, na perspectiva educacional inclusiva presente no Programa TEC NEP, que envolve o ensino a pesquisa e a extensão.

Para além da garantia do acesso, a inclusão pressupõe também a garantia de condições equitativas de aprendizagem, universalmente acessíveis a todos os educandos, sem distinção. Sendo assim, é também atribuição do IFRN em seus processos de ensino que se propõe inclusivos, considerar a presença da diversidade em seu quadro discente, ao pautar suas ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência.

Quanto à relevância do NAPNE no âmbito de cada *Campus* do IFRN, em suas pesquisas, Cunha (2016, p. 107) destaca que os NAPNE devem constituir-se como:

[...] espaços de reflexão e desenvolvimento de ações do TEC NEP, visando assegurar condições de inserção laboral, com um sistema de acompanhamento eficiente do processo formativo desses alunos, com a promoção de estágio, garantia de espaços de diálogo entre a instituição de ensino e o mundo do trabalho.

Proporcionaria, assim, aos estudantes com deficiência ou alguma necessidade específica, meios pedagógicos ou instrumentais que tornem possível o seu aprendizado. Essa perspectiva é também sinônimo de garantia de direitos, conforme apresenta a Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015) ao destacar em seu Capítulo IV:

Art.28. Incube ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

V- Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

Segundo o atual Regimento Interno (Resolução N.º 41/2016 – CONSUP) o NAPNE do IFRN tem como um de seus objetivos: “Promover as condições necessárias para o ingresso e permanência de alunos com necessidades educacionais específicas” no quadro discente desta Instituição. Há, portanto, o reconhecimento oficial do lugar privilegiado a ser ocupado por este Núcleo, considerando sua relevância institucional para o efetivo cumprimento da função social do IFRN, assim destacada em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) (IFRN, 2012, p. 26):

A função social do IFRN é ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando sobretudo a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais.

Neste sentido, Moura (2007, p. 25) destaca que “[...] a formação dos estudantes deve ser na perspectiva de uma prática social mais ampliada”, privilegiando, assim, aspectos educacionais igualmente pautados em práticas que assegurem a igualdade de direitos e o respeito à diversidade, em consideração ainda, ao fato de que, conforme destaca Mantoan (2011) o espaço escolar é, por muitas vezes, o único no qual é possível a realização da prática fundamental da cidadania a todos os educandos.

A inclusão educacional contempla, assim, aspectos formativos que considerem a construção do conhecimento para além da condição de deficiência dos sujeitos, ao apresentar novas possibilidades de intervenção durante o processo de ensino e aprendizagem, que contemplem todos os estudantes, sem distinção.

No intuito de garantir espaços institucionais para formação, discussão e planejamento de ações educacionais inclusivas, em consonância com as Políticas públicas voltadas para inclusão de pessoas com deficiência, em especial o Programa TEC NEP (BRASIL, 2000), ocorreu a criação do Núcleo de inclusão no âmbito do CEFET/RN, conforme Quadro 3, construído com base nos resultados da pesquisa documental realizada por meio de consulta às Portarias Institucionais publicadas pela Direção Geral do CEFET/RN.

Quadro 3 - Mapeamento de Portarias Institucionais para a criação do NAPNE no CEFET/RN (2000 a 2007).

ANO	ENTE	DESCRIÇÃO/RESOLUÇÃO	OBSERVAÇÃO
2000	MEC/SETEC	Institui o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais	-
2001	CEFET-RN	Designar servidora para coordenar as atividades desenvolvidas nesta Instituição junto ao Programa TEC NEP	Portaria N.º 098/2001 - DG/CEFET-RN. Natal/RN, 09 de abril de 2001.
2002	CEFET-RN	Instituir a função estratégica de Responsável pela Coordenação do Programa de PNE – Portadores de Necessidades Especiais, no âmbito do CEFET-RN	Portaria N.º 204/2002 - DG/CEFET-RN. Natal/RN, 12 de agosto de 2002.
2003	-	-	-
2004	CEFET-RN	Designar servidores para comporem a comissão de apoio à realização do Curso de capacitação de formadores das IFET para a profissionalização de pessoas portadoras de necessidades especiais	Portaria N.º 377/2004 - DG/CEFET-RN. Natal/RN, 04 de novembro de 2004.
2005	CEFET-RN	Cria o Núcleo de Inclusão, com o objetivo de desenvolver, articular e apoiar as ações de inclusão neste Centro Federal.	Portaria N.º 285/2005 - DG/CEFET-RN. Natal/RN, 25 de outubro de 2005.
2006	-	-	-
2007	-	-	-

Fonte: Elaboração própria, com base em dados obtidos no Arquivo Geral do IFRN.

Na esteira da realização de diversas ações formativas para profissionalização de pessoas com deficiência, que já aconteciam no âmbito do CEFET/RN, conforme Portaria Institucional N.º 377/2004 - DG/CEFET-RN, foi criado oficialmente no ano de 2005, o Núcleo de Inclusão, muito embora a nomenclatura utilizada no documento oficial do Programa TEC NEP para referir-se a tal Núcleo seja NAPNE.

Este Núcleo esteve à frente de diversas ações junto à comunidade interna e externa do CEFET/RN, fomentando, também, parcerias com Instituições especializadas e Secretarias de Educação municipais e estaduais, no intuito de garantir espaços formativos inclusivos, dentro da própria Instituição. Obteve destaque nacional pelo pioneirismo e diversidade de ações inclusivas então implementadas, assumindo, inclusive, a coordenação Regional das ações do Programa TEC NEP (MUSSE, 2006).

A partir do ano de 2008, com a mudança de institucionalidade, do CEFET/RN para IFRN e início da política de expansão dos Institutos Federais por todo o Estado do Rio Grande do Norte, novos desafios e perspectivas institucionais, inclusive nas ações demandadas pelo Programa TEC NEP, tornaram-se alvo de discussão.

Durante o período compreendido entre os anos de 2006, dois anos anteriores à mudança de institucionalidade, até o ano de 2011 não foram publicadas Portarias institucionais com referência à composição do, então denominado, Núcleo de Inclusão, ou à criação do NAPNE no IFRN. Este hiato terminou em 2012, ano da publicação do PPP do IFRN, e da criação oficial dos NAPNE no âmbito dos *Campi* deste Instituto.

As Diretrizes das práticas inclusivas institucionais, parte integrante do PPP do IFRN, corroboram a premente necessidade de fortalecimento dos NAPNE, ao orientar que este “[...] se configure em um mecanismo sistêmico de articulação, ampliando as iniciativas para a inclusão escolar (pesquisas, estudos, eventos, programas e cursos de incentivo à formação)” (IFRN, 2012, p. 192).

Neste sentido, Alencar (2017) adverte para a necessária atenção institucional aos NAPNE, com o imprescindível incentivo e manutenção de recursos humanos e financeiros, tendo em vista fortalecer as ações já existentes bem como fomentar novas práticas “[...] no ensino, na pesquisa e na extensão de forma indissociáveis, concretas, consistentes para uma política interna de inclusão para a pessoa com deficiência na Educação Profissional” (ALENCAR, 2017, p. 128). Dessa forma, asseguraria também aos estudantes com deficiência, a permanência em seus cursos bem como sua posterior conclusão com êxito.

A partir de então, diversas Portarias com referência à designação e atualização de servidores para o encargo de coordenação destes Núcleos no âmbito de cada *Campus*, foram publicadas, conforme Quadro 4:

Quadro 4 - Mapeamento de Portarias Institucionais para a criação do NAPNE nos *Campi* do IFRN (2008 a 2018.1).

ANO	ENTE	DESCRIÇÃO/RESOLUÇÃO	OBSERVAÇÃO
2008	-	-	-
2009	-	-	-
2010	-	-	-
2011	-	-	-
2012	IFRN	Criar os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs) no âmbito dos câmpus deste Instituto.	Portaria N.º 1533/2012 – Reitoria/IFRN. Natal/RN, 21 de maio de 2012.
	IFRN	Acrescenta as coordenações dos Câmpus Caicó e São Gonçalo do Amarante.	Portaria N.º 1977/2012 – Reitoria/IFRN. Natal/RN, 27 de junho de 2012.
2013	IFRN	Designar servidora para atuar como coordenadora do Núcleo de Apoio às	Portaria N.º 239/2013- Reitoria/IFRN. Natal/RN, 22

		<p>Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) do Campus Macau.</p> <p>Dispensar servidora do encargo de coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, no âmbito do Campus Apodi.</p> <p>Alterar os objetivos dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) criados, no âmbito dos Câmpus deste Instituto Federal.</p>	<p>de fevereiro de 2013.</p> <p>Portaria N.º 466/2013 – Reitoria/IFRN. Natal/RN, 17 de abril de 2013.</p> <p>Portaria N.º 839/2013 – Reitoria/IFRN. Natal/RN, 22 de fevereiro de 2013.</p>
2014	-	-	-
2015	Reitoria/IFRN	<p>Designar servidora para atuar como coordenadora geral do Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), junto à Diretoria Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino.</p> <p>Atualizar a composição dos coordenadores dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) no âmbito dos respectivos Campi e da Reitoria, deste Instituto Federal, os quais foram designados através da Portaria N.º 839/2013-Reitoria/IFRN, de 2 de julho de 2013.</p>	<p>Portaria N.º 357/2015 – Reitoria/IFRN. Natal/RN, 23 de março de 2015.</p> <p>Portaria N.º 1093/2015 – Reitoria/IFRN. Natal/RN, 24 de julho de 2015.</p>
2016	IFRN	<p>Designar com efeitos a partir desta data, servidores para compor comissão organizadora do Programa Capacita Brasil-Jornada Nacional de Capacitação do Instituto Benjamin Constant, que objetiva o treinamento de servidores no Atendimento Educacional Especializado de pessoas cegas e com baixa visão.</p> <p>Dispensar servidores do encargo de coordenadores dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), no âmbito dos respectivos <i>Campi</i> deste Instituto Federal. Designar servidores para atuarem como Coordenadores dos NAPNEs no âmbito dos respectivos <i>Campi</i> deste Instituto Federal. Atualizar a composição dos coordenadores dos NAPNEs.</p>	<p>Portaria N.º 1000/2016-Reitoria/IFRN. Natal/RN, 06 de julho de 2016.</p> <p>Portaria N.º 1923/2016 – Reitoria/IFRN. Natal/RN, 01 de novembro de 2016.</p>
2017	-	-	-
2018.1	-	-	-

Fonte: Elaboração própria, com base em dados obtidos no Arquivo Geral do IFRN.

Entre os anos de 2012 a 2014, as Portarias institucionais publicadas referem-se em grande parte, à atualização no quadro de coordenadores dos NAPNE, consoante à política institucional e nacional então vigente, de expansão dos Institutos Federais por todo o Estado do Rio Grande do Norte.

Na Portaria N. °1533/2012-Reitoria/IFRN encontra-se a designação de servidores que atuariam na coordenação dos NAPNE em seu respectivo *Campus*, bem como os objetivos deste recém-criado Núcleo:

I- Promover as condições necessárias para o ingresso e permanência de alunos com necessidades específicas; II- Propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, possibilitando o acesso a todos os espaços físicos da instituição, conforme NBR/9050 ou sua substituta; III- Atuar junto aos colegiados dos cursos, oferecendo suporte no processo de ensino-aprendizagem dos discentes; IV - Potencializar o processo ensino-aprendizagem por meio de orientação dos recursos de novas tecnologias assistidas, inclusive mediando projetos de inovação tecnológica assistida, desenvolvidos por discentes e docentes; V- Promover e participar de estudos, discussões e debates sobre Educação Inclusiva e Educação Especial; VI - Contribuir para a inserção da pessoa com deficiência nos demais níveis de ensino, no mundo do trabalho e nos demais espaços sociais; VII- Assessorar os processos seletivos para ingresso de pessoas com necessidades específicas; VIII- Incentivar a implantação de conteúdos, disciplinas permanentes e/ou optativas referentes à Educação Especial, nos cursos ofertados pelo IFRN; e IX- Articular as atividades desenvolvidas pelo NAPNE com as ações de outras Instituições voltadas ao trabalho com pessoas com deficiência.

Os objetivos elencados anteriormente estão em consonância com aqueles presentes no PPP do IFRN, cuja publicação ocorreu também no ano de 2012. Este documento, que expressa a cultura da Instituição de ensino na medida em que, a partir da realidade presente, promove reflexão e aponta caminhos para a construção de uma nova realidade (LIBÂNEO, 2008) sintetizando interesses comuns a toda comunidade escolar, ao tratar acerca das Diretrizes e indicadores metodológicos da educação inclusiva no IFRN, estabelece as seguintes orientações (IFRN, 2012, p.192-193):

[...] h) construção de espaços formativos inclusivos, com adequação dos tempos (físicos, psicológicos e/ou virtuais), das práticas pedagógicas, dos horários e das instalações (equipamentos, estrutura física, serviços de apoio, tecnologias assistivas etc.), organizados para a acessibilidade e para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos; [...] j) investimento na formação continuada de todos os profissionais da educação envolvidos no processo, com vistas à superação de preconceitos ou de barreiras atitudinais ainda existentes; k) constituição de equipes multiprofissionais de acompanhamento da aprendizagem, *dando prevalência ao atendimento educacional especializado* (instrutores, intérpretes e demais profissionais especializados a fim de atender às peculiaridades das pessoas com deficiência; [...]) (grifo nosso).

No ano seguinte, nova Portaria, a N.º 839/2013, propõe-se a alterar os objetivos dos NAPNE. Onde lia-se “[...] II - Propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, possibilitando o acesso a todos os espaços físicos da instituição, conforme NBR/9050 ou sua substituta” (PORTARIA, n.º 1533/2012), a partir da entrada da nova Portaria, agora lê-se: “[...]conforme as normas brasileiras que regulamentam o assunto”.

No ano de 2015, por meio da Portaria N.º 357/2015 – Reitoria/IFRN, foi instituída oficialmente, a coordenação sistêmica do NAPNE, no âmbito do IFRN. Ao final deste mesmo ano, no *Campus* Natal-Central, foi realizado Encontro de formação do NAPNE, destinado aos coordenadores de NAPNE e servidores tradutores e intérpretes de LIBRAS do IFRN. As temáticas sugeridas em pauta, reportavam à: identidade, estigma e deficiência; o conhecimento de sinais básicos da LIBRAS; discussão sobre necessidades dos deficientes; o papel do intérprete de LIBRAS na Instituição.

No ano de 2016 por meio do Projeto Capacita Brasil, então desenvolvido em âmbito nacional pelo Instituto Benjamin Constant (IBC) em parceria com diversas Instituições Federais de Educação em todo país, ocorreu a Jornada Nacional de Capacitação do Instituto Benjamin Constant, no IFRN. O evento ocorreu no *Campus* Natal-Central no período de 11 a 14 de julho de 2016 (ANEXO I). Na ocasião, foram disponibilizadas 90 (noventa) vagas para servidores do Instituto (técnico-administrativos e docentes), com prioridade para os integrantes dos NAPNE nos *Campi*. A programação contou com palestras e oficinas voltadas para trabalho com: cegueira e baixa visão, orientação e mobilidade, produção de material didático especializado e produção de textos em Braille.

Ainda no ano de 2016, por meio da Resolução N.º 41/2016 - CONSUP, é aprovado o Regimento interno do NAPNE/IFRN o qual deverá vincular-se à Pró-reitoria de Ensino e às Diretorias Acadêmicas de Ensino, no âmbito dos *Campi*, embora não haja menção explícita do lugar institucional ocupado por este Núcleo no organograma de referência para a Reitoria do IFRN (ANEXO J).

Nele está descrita a composição básica dos membros deste Núcleo, em consonância com as orientações do Programa/Ação TEC NEP (BRASIL, 2000), que prevê a participação no NAPNE, de ao menos um representante dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

Este, deverá contar, a partir de então, obrigatoriamente com

[...] pelo menos 01 (um) discente, 01 (um) docente, 01(um) psicólogo, 01(um) assistente social, 01 (um) Intérprete de LIBRAS e 01 (um) (a) Pedagogo (a) ou

Técnico em Assuntos Educacionais, e 01(um) representante da comunidade ligado à temática da inclusão social.

Dentre os objetivos do NAPNE, apresentados em seu Regimento interno (art. 4), é possível destacar aqueles que se relacionam diretamente ao ensino:

- VI – Potencializar o processo de ensino e aprendizagem por meio de orientação dos recursos de novas tecnologias assistidas, inclusive mediando projetos de inovação tecnológica assistida desenvolvidos por discentes e docentes;
- VII – Propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na Instituição;
- VIII – Incentivar a implantação de conteúdos, disciplinas permanentes e/ou optativas referentes à Educação Inclusiva, nos cursos ofertados pelo IFRN;
- IX – Atuar junto aos professores na adaptação e produção dos materiais didáticos e apoiar os servidores no atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar;
- X – Promover e estimular o desenvolvimento de atividades formativas para a comunidade educativa do IFRN;

Diante de tais objetivos, torna-se evidente o papel fundamental deste Núcleo no sentido da articulação e promoção, local e sistêmica, de ações inclusivas institucionais, especialmente após a implementação da Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), da Lei de Cotas para ingresso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino (BRASIL, 2016) e o conseqüente aumento do número de matrículas deste público discente no IFRN.

Conforme informações obtidas junto à coordenação geral do NAPNE/IFRN, por motivos de restrição orçamentária, o número de encontros presenciais e convocação com cessão de diárias para participação em eventos de cunho formativo, com abrangência sistêmica, para inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas no IFRN foi reduzido, especialmente a partir de 2017.

Constituídos nos seus 21 *Campi*, estes NAPNE contribuem, assim, diretamente com a garantia do direito constitucional de educação para todos bem como a quebra de antigos paradigmas excludentes, ao propor reflexões e ações pautadas na inclusão educacional de pessoas com deficiência no âmbito da Educação Profissional.

Apoiar a criação e manutenção destes espaços institucionais é também contribuir para a manutenção do compromisso social do IFRN com a formação de sujeitos para além dos saberes especializados, contemplando aspectos relacionados à formação humana e social, considerando também a contextualização dos conhecimentos e a imprescindível diversidade de saberes e de educandos no processo de construção do conhecimento.

As ações institucionais apresentadas nesta subseção, decorrentes das orientações do Programa TEC NEP, demonstram que a escola inclusiva também pode ser construída em uma Instituição de Educação Profissional na medida em que o trabalho é assumido como princípio educativo, considerando que (MOURA, 2007, p.22) “[...] é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos.” Este exercício de cidadania, no entanto, quando considerado sob a ótica da inclusão educacional, assume nova interpretação, contrapondo-se à perspectiva neoliberal de valoração do indivíduo com base exclusivamente em sua produtividade.

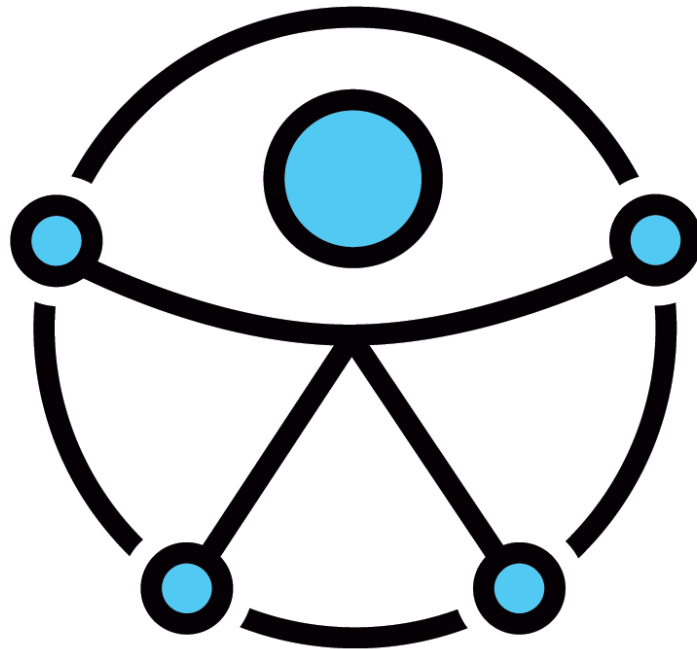
A este respeito, Freitas (2018, p. 5) afirma que:

[...] a educação inclusiva, para onde quer que aponte, é justamente aquela que mais se move às margens dos signos da economia de extração neoliberal, tomando estratégica distância dos pressupostos que permanentemente ressignificam a eficiência como palavra “natural” correlata à produção de resultados.

O compromisso social do IFRN com a formação humana integral, a produção e socialização do conhecimento e o exercício da cidadania (IFRN, 2012), evidenciam, a necessária adoção de uma Política interna institucional, de abrangência sistêmica e atuação perene no sentido da garantia de espaços formativos para a educação inclusiva, efetivamente atuantes junto a toda a comunidades escolar de todos os seus *Campi*, especialmente junto ao corpo docente deste Instituto.

O professor/a ao atuar junto a estudantes com deficiência, insere-se em um contexto de ensino onde lhe são requisitados determinados conhecimentos os quais ainda, na maioria das vezes, não possui, conforme veremos no próximo capítulo. O próprio/a professor/a ao referir-se à sua experiência docente junto a pessoas com deficiência visual, faz memória de sua formação acadêmica, dos desafios então enfrentados e das perspectivas e estratégias utilizadas durante o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo assim para a disseminação de práticas educacionais na perspectiva inclusiva por meio da difusão dos conhecimentos construídos durante as vivências compartilhadas.

**PARTE II – AÇÕES INSTITUCIONAIS E VOZES DOCENTES SOBRE A
INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFRN**



Fonte: Organização das Nações Unidas (ONU). Símbolo da acessibilidade.

4 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFRN: AÇÕES INSTITUCIONAIS

Ampliar canais de percepção que já existem em nós e que estão entorpecidos por todo esse contexto em que a visão predomina, não seria uma imposição natural? Não nos tornaríamos assim mais integrados e capazes de interpretar o mundo e reagir a ele? (SÁ, 2004, p. 11).

O processo de inclusão educacional implica na adesão à novas perspectivas em relação ao processo de ensino e aprendizagem discente. Em se tratando de pessoas cegas ou com baixa visão, novos sentidos, para além da percepção visual, necessitam ser despertados em uma nova proposta didática e institucional que integre ações formativas e experiências vivenciadas, em prol da educação inclusiva.

Para além da atuação dos NAPNE nos *Campi* do IFRN e da garantia de espaços formativos institucionais, a mudança que se propõe no âmbito de espaços escolares, para a consolidação de novas concepções e práticas educacionais na perspectiva inclusiva, está atrelada à adesão e envolvimento de todos os segmentos que os compõem, conforme destaca Glat (2018, p. 11), ao afirmar que:

As mudanças requeridas em cada unidade escolar para a implementação de uma educação para a diversidade envolvem estrutura arquitetônica e de recursos, Projeto Político Pedagógico, organização curricular, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, sistema de avaliação, programação de atividades, etc.... No entanto, para além dessas transformações, o ingresso no ensino comum de alunos com deficiências trouxe, no seu bojo, uma reconfiguração substancial das relações interpessoais entre os diferentes atores escolares.

Neste processo, merece destaque a atuação do corpo docente, que, por interagir diretamente com pessoas com deficiência visual em suas salas de aula, tornam possível o necessário e salutar confronto entre conhecimentos teóricos e práticos, no exercício da *práxis* educacional, agora na perspectiva da educação inclusiva.

Após discorrer acerca do processo histórico e político empreendido nacionalmente no sentido da inclusão de pessoas com deficiência em espaços escolares; apresentar, já inserido no *locus* desta pesquisa, as principais ações empreendidas no CEFET/RN e IFRN tendo em vista a inclusão de estudantes com deficiência em seu quadro discente, em consonância com o que rege a Legislação e orientações do Programa/Ação TEC NEP para a educação profissional, na segunda parte desta dissertação acadêmica, tratamos sobre aspectos voltados

para a inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no âmbito do IFRN, sob as perspectivas institucional e docente.

Sob a perspectiva institucional, discorreremos acerca do NAPNE no IFRN, desde sua criação oficial em consonância com o Programa/Ação TEC NEP, bem como ações de cunho inclusivo promovidas em âmbito sistêmico e seu papel na garantia de espaços institucionais no sentido da inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no IFRN.

4.1 DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Em estreita relação com o objeto de estudo desta pesquisa, torna-se indispensável o conhecimento acerca das especificidades a serem consideradas no processo de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência visual, a trajetória de inserção destes sujeitos em espaços escolares, considerando também dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Censo Escolar, bem como o processo histórico de inclusão educacional destes sujeitos.

Na literatura científica, bem como em documentos oficiais, é possível identificar algumas definições acerca da deficiência visual a partir de distintas perspectivas. Critérios do IBGE definem pessoas com deficiência visual como sendo aquelas que apresentam cegueira em ambos os olhos, cegueira de um olho e visão reduzida do outro, cegueira de um olho e visão normal do outro e baixa visão em ambos os olhos (IBGE, 2015).

Segundo a Portaria N.º 3.128 de 24 de dezembro de 2008 do Ministério da Saúde, pessoa com deficiência visual é aquela que possui perda total ou parcial, congênita ou adquirida da visão, variando de acordo com o quantitativo do nível de acuidade visual¹³ e/ou do campo visual¹⁴, o qual implicará na classificação desta deficiência em duas principais categorias: cegueira e baixa visão, conforme conceito legal:

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se

¹³ Segundo Silva (2017, p. 13) “[...] é a capacidade que o olho tem de definir detalhes e que determina a qualidade da visão”.

¹⁴ Segundo Silva (2017, p. 13), corresponde à “[...] área passível de ser vista à frente, para a lateral direita e esquerda, para cima e para baixo, quando se mantém o olho imóvel em um ponto fixo, em uma linha reta horizontal paralela ao solo”.

cegueira quando esses valores se encontram abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10° (categorias 3, 4 e 5 do CID 10) (BRASIL, 2008b).

No que tange ao conceito de cegueira, para fins educacionais, Silva (2013 apud SILVA, 2008, p. 35) considera pessoas cegas “[...] aquelas que nada veem através do órgão da visão ou que somente têm uma pequena percepção de luz que as torna capazes de distinguir entre luz e escuridão, porém não a forma dos objetos”. No caso da visão subnormal ou Baixa Visão (BV), “O sujeito apresenta 30% ou menos de visão no melhor olho, após todos os procedimentos clínicos, cirúrgicos e correção com óculos comuns” (Fundação Dorina Nowil para cegos). Em ambos os contextos, durante o processo de ensino, são necessárias adaptações metodológicas e didáticas, bem como a utilização de recursos de acessibilidade.

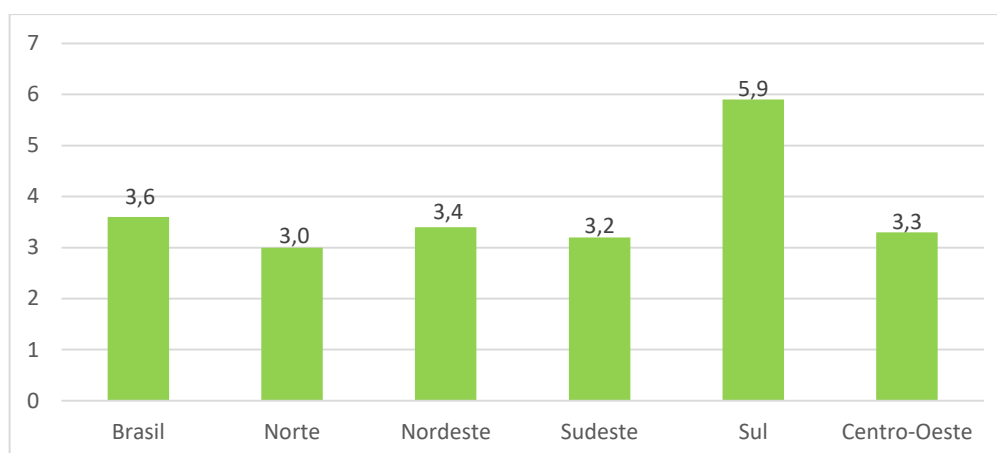
Para efeito desta pesquisa, em se tratando de uma investigação no campo da inclusão educacional, as discussões neste sentido serão balizadas pela definição de deficiência visual apresentada por Silva (2008) que, ao considerar aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de pessoas com cegueira ou baixa visão, demonstra que a inclusão destes sujeitos em ambientes escolares, dito regulares, é possível, e deve pautar-se não apenas no conhecimento do conceito fisiológico da deficiência e suas especificidades, mas também, na integralidade e individualidade de cada sujeito, levadas em consideração tanto na proposição de ações que priorizem a exploração de suas potencialidades a partir dos sentidos remanescentes quanto na luta por seus direitos.

A este respeito, Silva (2009b, p. 195-196) destaca que:

[...] a pessoa cega, quer tenha nascido nessa condição, quer tenha adquirido a cegueira ao longo de sua vida, é antes de tudo um ser humano igual a qualquer outro em seus direitos e deveres, na capacidade de se desenvolver e produzir, no desejo de amar, viver, ser feliz. Assim, não somos nós, videntes, que temos o direito de conduzir a sua vida, no entanto, temos o dever de cuidar para que, assim como lutamos por aquilo que dizemos serem nossos direitos políticos, civis e sociais, no sentido individual, o façamos também no sentido coletivo, incluindo todas as pessoas, não obstante a diferença que tragam com elas.

Conforme dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) realizada no ano de 2013 (IBGE, 2015), entre as deficiências investigadas na pesquisa, a deficiência visual é a mais comum entre os brasileiros, acometendo 3,6% da população. A região Nordeste abriga o segundo maior percentual de pessoas com DV em relação à sua população total, conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1- Quantitativo de pessoas com deficiência visual, por regiões brasileiras.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013).

Segundo dados do Censo Escolar 2017 (IBGE, 2017), o número de matrículas na de pessoas com deficiência em classes comuns da Educação Básica, com idade entre 4 e 17 anos, cresceu consideravelmente nos últimos anos, passando de 85,5% em 2013 para 90, 9% em 2017.

Com a implementação da Lei de Cotas para pessoas com deficiência (BRASIL, 2016) nas Instituições Federais de Educação, o quantitativo de pessoas com deficiência visual matriculados no IFRN também cresceu, motivando necessárias transformações no sentido da inclusão educacional e trazendo consigo novos desafios e novas perspectivas de ensino e aprendizagem para o pleno exercício do direito à educação e à cidadania.

4.2 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFRN: MAPEAMENTO DISCENTE

Partindo das especificidades decorrentes desta deficiência e o processo de inclusão destes sujeitos em espaços escolares, apresentamos, por meio de um mapeamento institucional, referente ao período compreendido entre 2008 a 2018.1, dados correspondentes à presença destes discentes nos *Campi* do IFRN, no sentido de lhes oportunizar visibilidade quantitativa institucional.

Considerando a existência de Leis e Decretos que asseguram e normatizam o direito das pessoas com deficiência à educação, inclusive na Educação Profissional (BRASIL, 2000),

uma questão fundamental, mas ainda não respondida oficialmente, emerge dentro do contexto de uma Instituição centenária “[...] comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania [...] visando sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais” (IFRN, 2012, p. 26): Onde estão/estiveram estes sujeitos, no âmbito dos *Campi* do IFRN?

Retirar o sujeito da invisibilidade sistêmica é premissa básica para o favorecimento de ações institucionais inclusivas que proporcionem sua efetiva inserção na dinâmica social e curricular vivenciada na Instituição de Ensino. Conforme Masini (2013, p. 52) “[...] falar de inclusão escolar é falar do aluno que se sente contido na escola, participando daquilo que o sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial para os projetos e programações da instituição”, participante ativo e consciente do processo de ensino e aprendizagem.

Com base em informações fornecidas pela Coordenação Sistêmica do NAPNE/ IFRN em 25 de junho de 2018, encontram-se matriculados nos *Campi* do Instituto, no ano de 2018.1, 130 estudantes com deficiência, auditiva, visual, física, intelectual e com Transtorno do Espectro autista (TEA), distribuídos nos *Campi* do IFRN (Quadro 5):

Quadro 5 – Mapeamento de estudantes com deficiência, ingressantes no IFRN (2018.1).

CAMPUS	DEFICIÊNCIA					TOTAL
	DA	DV	DF	DI	TEA	
Apodi	3	2	4	0	0	9
Caicó	0	1	6	1	0	8
Canguaretama	1	1	3	0	0	5
Ceará-mirim	0	0	1	0	0	1
Currais Novos	0	1	4	2	1	8
Ipanguaçu	1	2	1	0	0	4
João Câmara	0	3	3	3	0	9
Lajes	0	1	1	0	0	2
Macau	0	1	1	0	0	2
Mossoró	1	1	4	2	2	10
Natal – Central	7	9	16	4	0	36
Natal - Cidade Alta	1	0	5	0	1	7
Natal - Zona Norte	0	0	4	0	0	4
Nova Cruz	0	0	1	0	0	1
Parelhas	0	0	1	0	0	1
Parnamirim	0	1	4	2	1	8
Pau dos Ferros	0	1	0	0	0	1

Santa Cruz	3	1	2	0	0	6
São Gonçalo do Amarante	0	2	2	0	0	4
São Paulo do Potengi	0	0	3	0	0	3
Educação à distância	0	0	1	0	0	1
TOTAL	17	27	67	14	05	130

Fonte: Elaboração própria, com base em dados obtidos na Diretoria Pedagógica do IFRN e Coordenação Sistêmica do NAPNE/IFRN.

DA – Deficiência Auditiva
 DV – Deficiência Visual
 DF – Deficiência Física
 DI – Deficiência Intelectual;
 TEA – Transtorno do Espectro Autista

A partir da análise dos dados presentes no Quadro 5, é possível verificar o número de sujeitos com deficiência que ingressaram no quadro discente do IFRN no ano de 2018.1, muitos dos quais por meio de cotas, em virtude da implementação da Lei N.º 13.409/2016 a qual institui a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino.

Novas demandas institucionais são, portanto, provocadas tendo em vista a efetiva inclusão deste alunado nos *Campi*. Cada novo estudante traz em si uma complexidade ímpar, pessoal, desafiante, em especial para os profissionais docentes que, conforme destaca Mantoan (2011, p. 11):

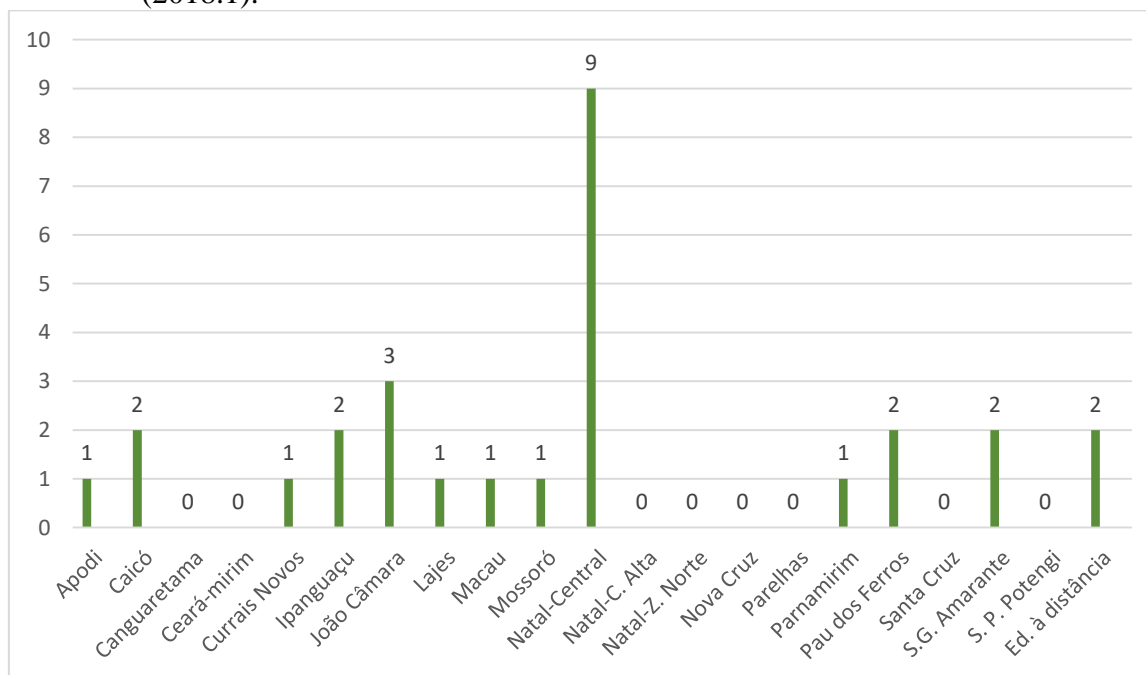
[...] no geral têm bastante dificuldade de entender os princípios inclusivos aplicados às suas turmas, diante da formação que tiveram como alunos e como profissionais da educação. Não é fácil, depois de toda uma experiência escolar, em que a exclusão é uma das situações mais comumente vividas, fazer essa passagem necessária que nos leva a conceber uma escola de todos, para todos e com todos os alunos.

No entanto, o desafio constitui-se por sua vez em oportunidade, na medida em que, para a proposta da educação inclusiva efetivar-se, de fato, é necessário contar com a presença dos sujeitos, público alvo da educação especial. Afinal, a inclusão é “[...] um processo participativo, com diferentes agentes em interação [...]” (PIRES, 2006, p. 50) que dependem, portanto, uns dos outros para, de fato, existir.

Ainda em relação ao Quadro 5, destacamos a coluna correspondente ao quantitativo de estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão), alvo de nossa pesquisa, ingressantes no IFRN no primeiro semestre letivo do ano de 2018. Conforme os dados disponibilizados, os educandos com Deficiência Visual (DV) configuram-se no segundo

maior grupo de estudantes com deficiência nos *Campi* do IFRN, de uma forma geral, superado apenas pelo grupo de estudantes com deficiência física. No Gráfico 2 é possível identificar visualmente este quantitativo:

Gráfico 2- Quantitativo de estudantes com deficiência visual matriculados no IFRN (2018.1).



Fonte: Elaboração própria.

Sendo assim, a investigação acerca da inserção e inclusão deste segundo maior grupo de pessoas com deficiência, matriculados no IFRN torna-se relevante, em consonância com o objeto de investigação pretendido nesta pesquisa, a saber, as estratégias e práticas docentes para a inclusão de pessoas com deficiência visual no quadro discente do IFRN.

No intuito de obter mais informações acerca da presença deste alunado nos *Campi* do IFRN desde o início da implementação do Programa/ação TECNEP em âmbito nacional até o primeiro semestre letivo do ano de 2018, buscou-se desenhar um panorama histórico institucional, até então inédito, apresentando o quantitativo de estudantes com deficiência visual matriculados nos *Campi* do IFRN, durante o período de 2008 a 2018.

Neste sentido, foi elaborado um memorando circular institucional onde, além da identificação pessoal da pesquisadora e a comprovação de vínculo discente com o PPGEP, constavam arquivos com as questões norteadoras da entrevista então proposta, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) a ser assinado por todos aqueles que aceitassem participar desta pesquisa.

Tendo em vista a obtenção de retorno em um menor tempo possível e considerando a então verificada rotatividade dos servidores que atuam na coordenação dos NAPNE em cada *Campus*, as mensagens foram encaminhadas prioritariamente aos secretários acadêmicos dos 21 (vinte e um) *Campi* do IFRN: Apodi, Caicó, Canguaretama, Ceará-Mirim, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Lajes, Macau, Mossoró, Natal-Central¹⁵, Natal Cidade-Alta, Natal Zona-Norte, Nova Cruz, Parelhas, Parnamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante, São Paulo do Potengi e Educação à Distância, muito embora alguns/as coordenadores/as do referido Núcleo, tenham contribuído de modo fundamental com a realização deste mapeamento.

Na ocasião, foram solicitadas as seguintes informações: a. No referido *Campus*, no período compreendido entre 2008 a 2018, houve ingresso de estudantes com deficiência visual (cegos ou com baixa visão) em algum curso oferecido? b. Em caso afirmativo, informar o ano de ingresso, nome do curso e número de matrícula do/a estudante.

Após o registro do quantitativo de alunos com DV na coluna correspondente a cada *Campus*, de acordo com o ano de sua matrícula, destacando qual a deficiência visual que o estudante possui, cegueira ou baixa visão, é apresentado o total por *Campus*, por ano de ingresso e, finalmente, o total geral de matrículas de estudantes com DV no IFRN no período de 2008 a 2018.1.

Devido a implementação da Política Nacional de expansão dos Institutos Federais, efetivada em 3 fases (2008, 2009 e 2013), com a inauguração de 21 (vinte e um) *Campi* em períodos distintos, não há uniformidade em relação ao ano inicial das respostas fornecidas, o qual varia de acordo com o início oficial das atividades de cada *Campus*.

Para efeito de melhor compreensão, os dados obtidos estão organizados a partir das mesorregiões geográficas do Rio Grande do Norte (IBGE, 1989): Oeste potiguar, Central potiguar, Agreste potiguar e Leste potiguar.

¹⁵ Devido sua organização institucional interna específica, o *Campus* Natal-Central apresenta enquanto total de matrículas registradas de alunos com DV, o resultado da soma de cada uma das cinco diretorias que o compõe: DIAC (Diretoria Acadêmica de Ciências), DIACON (Diretoria Acadêmica de Construção Civil), DIACIN (Diretoria Acadêmica de Indústria), DIATINF (Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação) e DIAREN (Diretoria Acadêmica de Recursos Naturais).

Quadro 6 – Quantitativo de estudantes com deficiência visual, matriculados no IFRN (2008-2018.1) - Mesorregião Oeste Potiguar.

CAMPUS	ANO DE INGRESSO											
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
AP		0	0	0	0	0	0	1 ^{16*}	-	-	2*	3
IP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1*	1*	3
											1**	
MO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1*	1
PF		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1**	1

Fonte: Elaboração própria.

Período anterior à inauguração do *Campus*. * Baixa visão ** Cegueira

AP – Apodi

IP - Ipangaçu

MO – Mossoró

PF – Pau dos Ferros

No Quadro 7 encontram-se os dados referentes à Mesorregião Central Potiguar, onde estão situados os *Campi* de Caicó, Currais Novos, Lajes, Macau e Parelhas.

Quadro 7 – Quantitativo de estudantes com deficiência visual, matriculados no IFRN (2008-2018.1) - Mesorregião Central Potiguar.

CAMPUS	ANO DE INGRESSO											
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
CA		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1**	1
CN	0	0	0	0	0	0	0	1*	0	1*	1*	3
LAJ								2*	0	0	1*	3
MC		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1*	1
PAS								0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria.

Período anterior à inauguração do *Campus*. * Baixa visão ** Cegueira

CA – Caicó

CN – Currais Novos

LAJ – Lajes

MC – Macau

PAS - Parelhas

¹⁶ Ocorreu a perda do sentido da visão após o ingresso na Instituto.

Os dados obtidos junto aos *Campi* situados na Mesorregião Agreste Potiguar, encontram-se no Quadro 8:

Quadro 8 – Quantitativo de estudantes com deficiência visual, matriculados no IFRN (2008-2018) - Mesorregião Agreste Potiguar.

CAMPUS	ANO DE INGRESSO											
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
JC ¹⁷		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1** 2*	3
NC		0	0	0	0	0	0	0	1**	1**	0	2
SC		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1*	1
SPP						0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria.

Período anterior à inauguração do *Campus*.

* Baixa visão

** Cegueira

JC – João Câmara

NC – Nova Cruz

SC – Santa Cruz

SPP – São Paulo do Potengi

Finalmente, o quantitativo de estudantes com deficiência visual matriculados nos *Campi* situados na Mesorregião do Leste Potiguar: Canguaretama, Ceará-Mirim, Educação à distância, Natal¹⁸, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante, encontram-se no Quadro 9:

Quadro 9 – Quantitativo de estudantes com deficiência visual, matriculados no IFRN (2008-2018.1) - Mesorregião Leste Potiguar.

CAMPUS	ANO DE INGRESSO											
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
CANG						0	0	0	0	1*	1*	2
CM						0	0	0	0	0	0	0
CNAT	1**	0	0	0	2*	0	3*	0	1*	5*	7* 2**	21
CAL					0	0	0	0	0	0	0	0
ZN	0	0	0	0	0	0	1**	1**	0	1**	0	3
PAR			0	0	0	0	0	0	0	1*	1*	2
SGA					0	0	0	0	0	0	1* 1**	2

¹⁷ Há um estudante neste *Campus* que possui diagnóstico de Deficiência Mental, apresentando perda total da visão em momentos esporádicos.

¹⁸ Município no qual estão situados os *Campi*: Natal-Central, Educação à distância, Zona Norte e Cidade Alta.

EaD		0	0	0	0	0	0	5*	1*	7
									1**	

Fonte: elaboração própria.

Período anterior à inauguração do *Campus*.

* Baixa visão

** Cegueira

CANG – Canguaretama

CM – Ceará Mirim

CNAT – *Campus* Natal-Central

CAL – *Campus* Natal-Cidade Alta

ZN – *Campus* Natal-Zona Norte

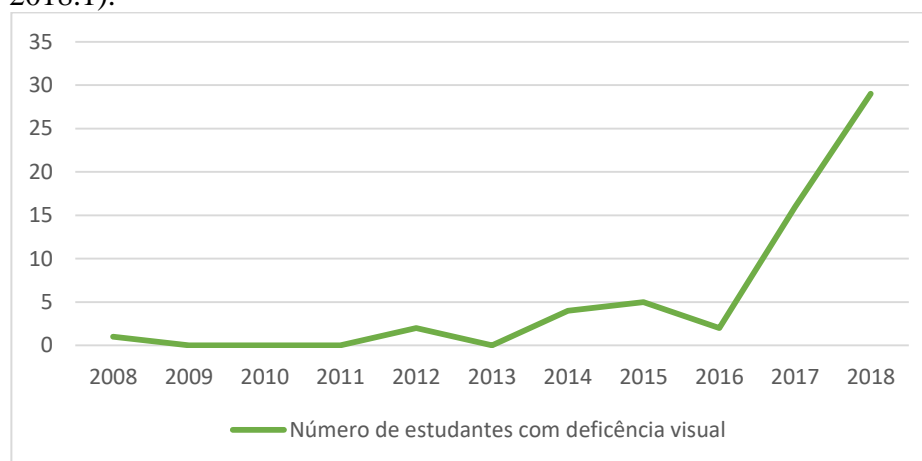
PAR – Parnamirim

SGA – São Gonçalo do Amarante

EaD – *Campus* de Educação à Distância

Os dados auferidos a partir do mapeamento institucional das matrículas de estudantes com deficiência visual no IFRN, podem ser melhor visualizados com base na análise do seguinte gráfico:

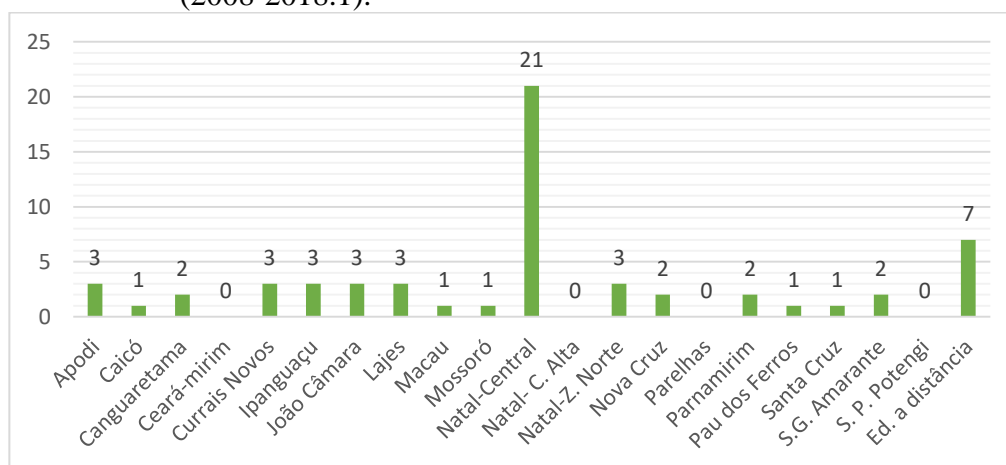
Gráfico 3- Quantitativo de estudantes com deficiência visual, ingressantes no IFRN (2008-2018.1).



Fonte: elaboração própria.

Os dados obtidos também destacam o maior número de matrículas de pessoas com deficiência visual no *Campus* Natal-Central, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Quantitativo de pessoas com deficiência visual, por *Campus* do IFRN (2008-2018.1).



Fonte: elaboração própria.

Tendo em vista delimitar o escopo desta pesquisa, o *Campus* Natal-Central foi escolhido enquanto *locus* para a investigação científica, por apresentar também historicamente, um maior quantitativo de pessoas com deficiência visual em seu quadro discente. Este *Campus* apresenta organização administrativa distinta dos demais *Campi* do IFRN na medida em que, ao invés de contar com apenas uma, seu organograma administrativo é composto por cinco Diretorias Acadêmicas: Diretoria Acadêmica de Ciências (DIAC), Diretoria Acadêmica de Construção Civil (DIACON), Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação (DIATINF), Diretoria Acadêmica de Recursos Naturais (DIAREN) e Diretoria Acadêmica de Indústria (DIACIN), conforme organograma elaborado com base na Resolução Nº 31/2016-CONSUP/IFRN, de 20/05/2016 (ANEXO K).

Considerando esta especificidade organizacional do *Campus* Natal-Central, faz-se necessário destacar individualmente as informações obtidas a partir de cada uma das Diretorias que o compõe: na Diretoria Acadêmica de Construção Civil (DIACON), foram registradas 02 (duas) matrículas de estudantes com Baixa Visão (BV) no ano de 2014, 1 (uma) matrícula de aluno, também com BV, no ano de 2016, 04 (quatro) matrículas no ano de 2017 e 01 (uma) matrícula no ano de 2018, ambos de estudantes com BV.

Conforme observações realizadas pela Secretaria Acadêmica da Diretoria Acadêmica de Ciências (DIAC) em relação ao registro das matrículas de estudantes com deficiência visual nesta diretoria, foi verificado que alguns dados, antes disponibilizados no Sistema Q-acadêmico¹⁹ apresentavam algumas inconsistências decorrentes da não comprovação por meio

¹⁹ Sistema de gerenciamento e controle de registro acadêmico do IFRN utilizado até o ano de 2015, quando fora substituído pelo Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP).

de atestado médico oficial, da deficiência ora declarada pelo estudante no ato da matrícula. Sendo assim, a presente pesquisa fundamenta-se nas informações contidas no SUAP-EDU e a resposta registrada pelo servidor competente, no ato da matrícula, quanto ao item: Tipo de necessidade especial.

Segundo informações obtidas junto à Secretaria Acadêmica da DIAC, no ano de 2008 houve a matrícula de 01 (um) estudante cego, no curso de Licenciatura em Geografia. Em 2012, mais 02 (dois) estudantes com deficiência visual (BV) também ingressaram no IFRN; novo ingresso de mais 01 (um) estudante com BV no ano de 2014; 01 (um) educando com BV, agora no curso de Licenciatura em Espanhol no ano de 2017 e, finalmente, 02 (dois) estudantes com cegueira, também matriculados no curso de Licenciatura em Espanhol, no ano de 2018.

Em um contexto educacional marcado cada vez mais pela diversidade, novos desafios e novas possibilidades de aprendizagem se apresentam. O crescente número de pessoas com deficiência, ingressantes no quadro discente do IFRN, ao mesmo tempo em que pode colaborar para a construção e ressignificação dos espaços de construção do conhecimento, evidencia também a premente necessidade de um novo olhar acerca do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de um novo contexto institucional de atuação docente, marcado pela requisição de novos saberes e a construção de novas respostas metodológicas frente a novos desafios.

A perspectiva docente acerca do processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no IFRN, apresentada no capítulo a seguir, destaca, a partir da fala de nove professores/as participantes entrevistados, lotados no *Campus* Natal-Central, aspectos voltados à formação inicial e continuada para educação inclusiva, desafios e possibilidades no cotidiano docente advindos da atuação em turmas com pessoas com deficiência visual e práticas docentes inclusivas.

5 INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFRN: A PERSPECTIVA DOCENTE

Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de promover situações de aprendizagem que tenham o conhecimento por fios coloridos [...] sem estabelecer uma referência nem buscar o consenso, mas investindo na singularidade de cada um. (MANTOAN, 2015, p. 78).

Neste capítulo são apresentados aspectos relacionados ao processo de inclusão educacional de pessoas com cegueira ou baixa visão, estudantes do IFRN *Campus Natal-Central*, sob a perspectiva de seus professores/as.

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), também denominadas de semipadronizadas (FLICK 2009). Nestas, é assumido um caráter também dialógico, na medida em que permitem tanto ao entrevistador quanto ao entrevistado, um certo grau de flexibilidade em relação às questões propostas inicialmente para a entrevista, possibilitando desta forma, conforme Flick (2009, p. 153), um:

[...] diálogo entre posturas, resultante dos vários graus de confrontação explícita com tópicos. Nesse diálogo, a postura do entrevistado torna-se mais explícita, podendo também ser mais desenvolvida. Os diferentes tipos de questões, os quais representam abordagens distintas para tornar explícito o conhecimento implícito, podem indicar o caminho para solução de um problema mais geral da pesquisa qualitativa.

Mediante convite feito aos professores das cinco Diretorias do *Campus Natal-Central*, via e-mail institucional, um total de 09 (nove) docentes sinalizaram positivamente à participação voluntária nesta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre os meses de julho a agosto de 2018 e apresentaram baixo grau de direcionamento, de modo que outras questões não mencionadas no roteiro inicial, emergiram durante a entrevista, imprimindo assim um caráter mais próximo ao diálogo entre pesquisadora e entrevistados/as.

Antes de iniciar a coleta de informações junto aos docentes, apresentei-me como discente do curso de mestrado do PPGEP/IFRN, contextualizei de forma sucinta o escopo de nossa pesquisa, as motivações que nos levaram a empreendê-la, seus objetivos e a fundamental relevância das contribuições advindas das entrevistas então propostas. Em seguida, solicitamos a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -

TCLE (APÊNDICE A) bem como a permissão para realizar a gravação de áudio, assegurando o sigilo sobre a identidade de todos os participantes entrevistados.

O roteiro então utilizado (APÊNDICE B) pautou-se em questões organizadas de modo a contemplar três principais categorias: formação, desafios e práticas profissionais, no escopo do objetivo central desta dissertação, qual seja, conhecer o processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência visual no IFRN, sob a perspectiva docente.

Os resultados auferidos, são objeto de análise em três subcapítulos: formação docente para inclusão, desafios para o ensino inclusivo e práticas didático-pedagógicas para a inclusão educacional de pessoas com deficiência visual.

O grupo de docentes entrevistados é composto por 05 (cinco) professores bacharéis e 04 (quatro) licenciados. Do total, 03 (três) possuem formação na área das Ciências Humanas, 03 (três) na área das Ciências Exatas e da Terra, 03 (três) em cursos da área da tecnologia.

Em relação à maior formação acadêmica obtida em nível de pós-graduação, dentre os 09 (nove) docentes em questão, 01 (um) possui apenas especialização, 02 (dois) possuem mestrado, 05 (cinco) sujeitos concluíram o doutorado e 1(um) docente concluiu o pós-doutorado.

Quanto ao tempo de docência na Instituição, o grupo de professores entrevistados caracteriza-se pelo tempo mínimo de dez anos dedicados à docência no IFRN: 04 (quatro) professores apresentam tempo de trabalho compreendido entre 10 a 15 anos; 03 (três) trabalham no IFRN entre 20 a 30 anos e 02 (dois) professores iniciaram a docência na Instituição há mais de 30 anos, sendo que um destes já se encontra aposentado.

A partir dos dados obtidos foi possível a construção do seguinte Quadro:

Quadro 10- Tempo de atuação em docência no IFRN

Tempo de docência	Número de professores
10 a 15 anos	04
16 a 25 anos	02
26 a 30 anos	01
Acima de 31 anos	02
Total	09

Fonte: Elaboração própria.

Para interpretação dos resultados obtidos por ocasião das entrevistas, foi empreendida análise qualitativa no intuito de, segundo Lüdke e André (1986, p. 12): “[...] capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões

que estão sendo focalizadas ” de modo a evidenciar a percepção docente no processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência visual.

5.1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Em relação à formação acadêmica inicial, os sujeitos entrevistados foram unânimes ao afirmar que durante seus cursos de graduação e pós-graduação, não integralizaram componentes curriculares voltados à temática da educação na perspectiva inclusiva. Este cenário de partida, segundo os professores entrevistados, dificultou, em maior ou menor medida, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas em suas salas de aula. Indo ao encontro do que pontua Mantoan (2011) ao destacar que, uma formação acadêmica inicial onde a forma mais comum de relação com pessoas com deficiência é a exclusão, contribui para o desconhecimento de práticas educacionais inclusivas e a disseminação de conceitos equivocados a respeito das especificidades e potencialidades deste alunado.

No intuito de preencher possíveis lacunas formativas, ora existentes, bem como assegurar a importância da afirmação de um caráter educacional inclusivo na formação de todos os professores envolvidos na educação de pessoas com deficiência, Marchesi (2004, p. 44) afirma que:

A formação de professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas. É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos.

Neste sentido, Glat (2018, p. 14), aponta que:

Para fazer frente à demanda da escola inclusiva contemporânea, a matriz e a organização curricular dos cursos de formação docente precisam ser articuladas de tal forma que, garantindo as especificidades dos diferentes saberes e temáticas, haja uma interface e diálogo entre as disciplinas, em uma perspectiva de diversidade humana como padrão.

Alguns professores, especialmente os bacharéis, foram enfáticos ao destacar a ausência de conhecimentos formais acerca da educação inclusiva. O Prof.2 afirmou: “Eu aprendi por iniciativa própria”. O Prof.5, também bacharel, relatou que a única disciplina de

cunho didático que cursara até então, foi ofertada durante suas atividades de mestrado, com a disciplina Metodologia do ensino superior.

A inexistência de disciplinas didáticas em seus currículos de graduação, também foi apontada por mais três docentes entrevistados, conforme os seguintes relatos:

Prof.1: No bacharelado não tem nada de educação [...] é *pra* formar pessoas *pra* ser geólogo. Então não tem deficiente no curso de geologia, não tinha né.

Prof.3: [...] o curso de Geologia não é licenciatura, então a gente não tem formação nessa parte pedagógica [...] praticamente zero, vamos dizer assim.

Prof.6: Não, nenhuma [...] porque, como era da área de exatas [...] é bem direcionado *pra* exatas, não tinha nada em termos de formação *pra* docência.

Até mesmo os docentes licenciados, relataram que a formação neste sentido somente ocorreu em momento posterior à conclusão de suas graduações. Em relação à oferta de disciplinas de cunho inclusivo na Universidade durante a formação acadêmica inicial, o Prof.8 afirma que: “Tinha aquela preocupação em respeitar as diferenças, assim, um ou outro, mas isso não era tratado ou chegava no plano de discutir especificamente inclusão ou como abordar isso [...]”. Segundo o mesmo, não havia, até então, oferta obrigatória de componente curricular neste sentido.

Quando questionado acerca das estratégias que empreendera para ter acesso a tais conhecimentos, o Prof.8 afirmou que o fizera motivado pela curiosidade “[...] algo de iniciativa própria, no sentido da busca *pra* saber como funcionava”. No intuito de justificar a verificada ausência de formação acadêmica inicial no sentido da educação na perspectiva inclusiva, o Prof.3 afirma:

Já aprendi na vivência mesmo, do dia a dia [...] naquela época nem se comentava esse tipo de coisa. Nem existia, né? Até porque, particularmente, a área de geologia, por exemplo, é [...] fica muito difícil [...] alguém com deficiência visual fazer geologia, entendeu? Porque você tem que ver. Geologia é uma ciência da observação, como a geografia também, eu acho.

Demais professores licenciados, participantes desta pesquisa, afirmam que no decorrer de suas graduações não cursaram disciplinas voltadas para a temática da educação inclusiva, conforme afirma o Prof.7, “Só disciplinas didáticas [...] na época na UFRN, não lembro de nada de educação inclusiva, nenhum tratamento com a questão com alunos que tem alguma deficiência. Não vi nada disso naquela época”, apesar de tratar-se de um curso voltado para a formação de professores.

O Prof.9 possui graduação em Pedagogia e também destacou esta lacuna em seu currículo durante sua formação acadêmica inicial: “[...] na época em que eu fiz a graduação

em Pedagogia [...] eram disciplinas optativas [...] já tinha na estrutura curricular, mas eu não cheguei a cursar.” No entanto, este sujeito afirma que “[...] o fato de trabalhar com Educação [...] me deu algumas referências em relação ao trabalho com o aluno cego. Foram estas poucas referências que me ajudaram a trabalhar com Berilo”, destacando a importância das disciplinas voltadas de cunho didático, no exercício de sua prática profissional.

Neste contexto, onde a formação para educação na perspectiva inclusiva não ocorreu durante a etapa inicial da vida acadêmica, a formação continuada, já durante o exercício da docência, apresenta-se como oportunidade pioneira para a construção de novos conhecimentos. Segundo Silva (2009, p. 57):

A inclusão não se restringe à formação de professores. No entanto, ela é fundamental, mormente se assentar na análise de necessidades, ou seja, se decorrer das dificuldades destes profissionais, dos seus problemas, lacunas, preocupações e expectativas relativamente à formação, identificadas e analisadas em conjunto com o formador, em contexto de trabalho. Sem ela dificilmente passaremos daquilo que a escola considera ser possível [...].

A formação proposta torna-se de fato significativa quando, traz em si aspectos presentes no cotidiano de sala de aula, durante o processo de ensino a estudantes com deficiência. Um fator fundamental apontado pela maioria dos sujeitos entrevistados como sendo o motriz para a busca de novos conhecimentos no contexto da educação inclusiva foi a presença de estudantes com deficiência visual em suas turmas.

Neste sentido, o Prof.1 afirma que, em seu caso, “[...] a formação nesta perspectiva aconteceu a *posteriore* e depois de estar com o aluno com deficiência”. Em relação a esta busca por formação, quando já no exercício da docência, e após a chegada da pessoa com deficiência em sua sala de aula, o Prof. 2 faz a seguinte analogia:

[...] nenhum casal vai [...] antes do casamento, fazer um curso, por exemplo, de preparação para ter um filho Dow. Se acontecer do filho ser Dow eles vão buscar meios de conviver com a criança e dar a melhor educação possível [...] foi mais ou menos o que aconteceu com a Instituição no passado [...] a Instituição não era uma Instituição que estava legalmente dentro da questão da inclusão [...] então, quando apareceu o primeiro aluno, *tá* se tomando as providências [...] não tomou no passado porque não tinha demanda. Quando apareceu o primeiro aluno [...] então a Instituição, ela se mobilizou *pra* recebe-lo da melhor maneira possível, dentro das necessidades [...] se buscou desenvolver os meios pra que ele tivesse a sua formação plena. Com falhas? Acredito que sim, certo, mas isso faz parte do processo de aprendizagem e caminhada. Aqui só tem 100 anos, passou 90 anos e não teve nenhum aluno com essa demanda e quando teve foi atrás.

Neste contexto hipotético, onde a busca por formação em educação na perspectiva inclusiva estaria condicionada ao ingresso de estudantes com deficiência visual no quadro

discente do IFRN, Lima e Cappelli (2013, p. 1080) advertem que: “Quando a escola adota uma postura reativa à chegada do aluno com deficiência, fazendo dessa chegada o ponto de organização da estrutura que será ofertada a ele, é possível que haja comprometimento da sua aprendizagem em razão do atraso na oferta dos recursos”. Sejam estes recursos materiais para a acessibilidade ou ligados a aspectos de formação de professores/as.

Cabe ressaltar ainda que o Programa/Ação TEC NEP, no qual o IFRN, à época denominado CEFET/RN, foi signatário, teve o início de suas ações a partir do ano 2000. Neste Programa, ficou firmado o compromisso da Instituição com a promoção da acessibilidade em seus diversos aspectos, bem como a formação docente no sentido da inclusão educacional de pessoas com deficiência.

No ano de 2006, por ocasião do ingresso do primeiro estudante com deficiência visual na Instituição, no curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, o Prof.2 fez referência a algumas ações de cunho formativo, na perspectiva da educação inclusiva, então realizadas: “Houve um treinamento, capacitação, no intuito de sensibilizar os professores da Gerência de Informática - GEINF²⁰, promovido pela Equipe Pedagógica e Núcleo de Inclusão”. Citou também o curso de especialização em Educação Inclusiva ofertado na modalidade EaD e promovido pelo Ministério da Educação em parceria com diversos CEFET de todo o país, inclusive o CEFET/RN.

Em relação à participação dos professores/as em momentos de formação promovidos institucionalmente, antes e/ou após o ingresso de estudante cego em suas salas de aula, o Prof.3 afirma que “Não participei de nada, nem depois. [...] até que eu quis participar, mas depois mudou o horário, aí bateu com as disciplinas [...] eu lembro assim, vagamente, alguma coisa [...] em preparar um material em braille [...]”, referindo-se ao período em que ministrou aulas em turmas com um estudante cego.

Segundo os resultados obtidos a partir das entrevistas concedidas, a maioria dos sujeitos entrevistados, afirmaram que a formação docente para a educação na perspectiva inclusiva, então proposta pelo IFRN, pouco atingiu os objetivos por eles esperados. Segundo estes sujeitos, a carga horária reduzida e a escassa participação do público a quem se destinava estes momentos formativos, contribuíram para tal.

O pouco tempo destinado à formação docente inclusiva, mesmo após confirmada a presença do estudante com deficiência visual em sala de aula, foi relatado igualmente pelo

²⁰ Com a mudança de institucionalidade, de CEFET/RN para IFRN a partir de 2008, a nomenclatura utilizada para referir-se à então Gerência de Informática (GEINF), mudou para Diretoria Acadêmica de Informática (DIATINF).

Prof.6: “Não houve capacitação, mas houve momentos de troca de experiências entre os professores [...] eram várias reuniões, praticamente toda semana”. O Prof.5 relatou ainda a existência de encontros para orientação pedagógica que aconteciam sob a coordenação de uma servidora pedagoga do *Campus* Natal-Central, mas que, segundo o mesmo, não chegava a se configurar um curso de formação, propriamente dito.

Ao referir-se à formação em serviço dos professores para uma educação na perspectiva inclusiva, Mantoan (2015, p. 79) afirma que,

[...] os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia das diferenças, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e instrucional. Eles esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. [...]. Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo.

Como possível estratégia para viabilizar novos modelos de formação continuada promovidos institucionalmente, com base nas experiências vivenciadas por cada professor/a no exercício da docência em turmas com estudantes com deficiência visual, Pletsch (2014, p. 128), destaca que,

[...] práticas de formação continuada que levem em consideração metodologias como a pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção são mais efetivas, pois garantem aos profissionais participantes refletir sobre suas demandas e construir de forma colaborativa e fundamentada novas possibilidades de ensino e aprendizagem, estimulando, assim, os docentes a refletirem sobre suas trajetórias e processos formativos.

Desde o ano de 2017, segundo os docentes entrevistados, a discussão acerca da inclusão educacional de pessoas com deficiência ocorre prioritariamente, durante o tempo destinado à Reunião Pedagógica, com pautas intercaladas previamente, a outras demandas institucionais.

Em relação a estes momentos institucionais de formação, praticados no *Campus* Natal-Central, o Prof.9 afirma que:

Do ano passado *pra cá*, tem se intensificado em função do número de alunos com deficiência [...] são palestras que contribuem bastante com a nossa formação, mas não posso chamar de um curso de formação, no meu ponto de vista [...] em função da carga horária [...] e acho que ainda é muito pouco.

Esta impressão também é compartilhada pelo Prof.8, quando questionado acerca da oferta de formação continuada: “[...] recentemente é que *tá* tendo um acompanhamento na reunião pedagógica sobre isso, mas não houve uma coisa assim sistematizada [...] foi mais informação, sensibilização com a causa e procura de informações sobre o processo.” O Prof.5 afirmou participar atualmente, de um curso de capacitação para educação de alunos surdos, ofertado pelo *Campus* Natal-Central a todos os servidores, com periodicidade quinzenal, promovido pelo NAPNE local.

Três docentes entrevistados reiteraram a existência de momentos coletivos institucionais, de cunho formativo, como palestras, cursos de curta duração, cuja frequência se intensificou a partir de 2017, conforme afirma o Prof.7: [...] na verdade foi esse ano [...] e ano passado que nós tivemos algo específico, com palestras, minicursos [...] nesta área de deficiência. Este ano [2018] é que *tá* sendo de forma mais intensa”. Tal afirmação vai ao encontro do tempo pós-implementação da Lei de Cotas para pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação (BRASIL, 2016). A partir de então, o número de matrículas de pessoas com alguma deficiência no quadro discente do IFRN tem aumentado gradualmente, conforme quadro apresentado no capítulo anterior.

Em igual proporção, cresce também a demanda por formação docente em educação na perspectiva da inclusão educacional deste alunado. Necessidade acentuada pela ausência de conhecimentos neste sentido durante a etapa de formação acadêmica inicial, conforme destacado anteriormente.

O processo de formação docente demanda o domínio de diversos saberes (TARDIF, 2014), imprescindíveis ao exercício de seu ofício. Em se tratando da atuação na educação profissional, este percurso formativo traz em si um grande desafio, principalmente quando se evidencia a diversidade de aspectos a serem então considerados. Ao professor/a que pretende atuar nesta modalidade de ensino, Machado (2008, p. 18) afirma ser necessário que,

[...] além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social em todos os seus níveis de abrangência.

Trata-se de uma gama de saberes imprescindíveis ao exercício da docência sob a perspectiva da formação humana integral (IFRN, 2012) e que, na maioria das vezes, são construídos durante sua atuação profissional. Com base nos relatos dos docentes entrevistados, é possível constatar que, em decorrência das lacunas presentes na formação

inicial, no tocante à educação na perspectiva inclusiva, tanto para professores/as bacharéis quanto para aqueles licenciados, esta formação pode se dar de forma continuada, em concomitância com o exercício do magistério no IFRN e motivado pelo ingresso da pessoa com deficiência visual nas salas de aula dos docentes participantes desta pesquisa.

A presença de estudantes com deficiência visual na Instituição foi assim apontada pelos sujeitos entrevistados, como o fator necessário para que ações formativas inclusivas pudessem ser realizadas em âmbito sistêmico, caracterizando-a, deste modo, como sendo uma oferta de formação sob demanda.

Segundo Mantoan (2015, p. 28) “Na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém [...]”. Os docentes, implicados diretamente no processo de ensino e aprendizagem, relataram por diversas vezes, nesta pesquisa, terem se sentido desafiados e impelidos a saírem de suas zonas de conforto em nome do compromisso por eles assumido, de viabilizar meios que tornem possível a aprendizagem e a construção do conhecimento a todos os estudantes, não obstante as fragilidades formativas, no sentido da inclusão educacional de pessoas com deficiência visual, então constatadas.

5.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE

O exercício da docência relaciona-se diretamente à diversidade. Diversidade de sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem, diversidade de saberes requisitados ao professor/a durante esta etapa da construção de conhecimentos.

A presença de pessoas com deficiência em salas de aula dita, regulares geralmente provoca duas possíveis reações ao desvelar os limites da formação docente inicial, em relação à educação na perspectiva inclusiva: indiferença pedagógica e exclusão ou motivação e interesse na busca de novos conhecimentos no intuito de promover a inclusão educacional destes sujeitos.

Com os professores do IFRN *Campus* Natal-Central não foi diferente. Os docentes entrevistados nesta pesquisa foram unânimes ao afirmar que a presença de um/a estudante com deficiência visual em sala de aula, constituiu-se um desafio em sua prática docente. A respeito de sua experiência, o Prof.7 relata que:

[...] a gente tem a ideia de que a aula é algo expositivo, é algo visual, é algo entre a fala, a visão e a audição [...] e chega um aluno que não tem visão, é um desafio. [...] na verdade, nós não estávamos preparados *pra* essa situação nova. Então isso nos deu dificuldade mesmo e [...] por falta de preparo [...] tivemos que nos adaptar à situação e fazer o melhor possível.

Diante do desafio, a necessidade de adaptação metodológica e recursos acessíveis a serem utilizados em sala de aula, torna-se imprescindível. O Prof.6, ao questionar a si próprio: “Como é que eu vou fazer isso? [...] como você vai pegar algo visual e passar *pra* uma pessoa que não *tá* enxergando aquilo ali? ”, traz também para si, a responsabilidade pela busca de respostas a este desafio, que o impulsiona, por vezes, a trilhar caminhos até então desconhecidos.

A este respeito, Monteiro (2014, p. 132) afirma que:

Se incluir implica mudança de paradigmas fica clara a urgência de a escola repensar suas metodologias e práticas; caso contrário, o respeito à diferença não passará de retórica, bem distante da ideia de que incluir o aluno com deficiência significa conhecer suas necessidades e valorizar seu potencial.

Diante de uma mesma realidade desafiadora, distintas respostas a partir de diferentes perspectivas puderam ser identificadas. Enquanto o Prof.7 reforça que:

[...] nós não estávamos preparados e talvez até hoje não estejamos preparados. [...] foi tudo do momento e dentro das necessidades, [...] era tentando resolver a situação do momento. [...] eu acho que foi assim bem complicado *pra* gente e talvez *pra* ele também não foi nada bom [...] nada fácil [...] uma realidade diferente e nós tivemos que nos adaptar sem ter prática nisso aí.

O Prof.4 relembra que “[...] frente ao desafio de enfrentar o desafio, eu tive que estudar sobre isso, pesquisar e achei bom”! Em relação às distintas respostas obtidas diante contextos idênticos, Mantoan (2011, p. 144) destaca que:

É importante considerar o ponto de vista de cada professor, respeitar as diferenças de percursos, pois, apesar destes profissionais compartilharem experiências semelhantes, cada um reage de acordo com as características de sua personalidade, seus recursos intelectuais, emocionais, afetivos, seu estilo de aprendizagem, crenças, experiências pessoais e profissionais, entre outras.

A diversidade apresenta-se também presente no corpo docente das instituições escolares. E, a depender da disponibilidade individual e do itinerário formativo de cada um/a, estas diferenças podem contribuir fundamentalmente com a promoção das mais variadas

situações de aprendizagem, frente aos desafios identificados durante o processo de inclusão educacional.

Um novo desafio, apontado durante a entrevista com o Prof.2, refere-se ao baixo nível de conhecimento escolar do estudante com deficiência visual, presente em sua sala de aula.

Neste sentido este docente chama atenção para o fato de que:

Os alunos ditos normais já vêm com deficiência de conteúdo, principalmente os que vem de escola pública estadual, municipal. E esse que tem uma deficiência, aí que é mais gritante o acúmulo da falta de base [...] Além do momento de você ter que desenvolver toda uma estratégia *pra* tentar superar a deficiência, tem uma outra ainda mais gritante que é a falta de base por falta de escolaridade no seu tempo correto [...] são as deficiências: a física, que é visível, mais a intelectual que talvez seja tão gritante quanto a outra.

Segundo dados da Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência (IBGE, 2010), 61% da população de 15 anos ou mais, com alguma deficiência, não possuem o nível fundamental completo, 14,2% concluíram apenas o ensino fundamental, 17,7% concluíram o ensino médio e apenas 6,7 declararam possuir o ensino superior completo. Estes dados revelam de forma imediata, a precária formação educacional das pessoas com deficiência, mas, desvelam também o resultado de um processo de exclusão social, onde para além da condição de deficiência, fatores econômicos e sociais, são determinantes da exclusão. Leme (2015, p.130) afirma que,

[...] a exclusão que atinge as pessoas com deficiência não independe de questões de classe social. Um deficiente que tenha recursos para buscar uma boa reabilitação – já que a reabilitação pública é precária ou inexistente-, que tenha acesso à educação, à cultura e a outros bens sociais, será atingido de maneira diferente pelas questões da deficiência quando comparado a outra pessoa em condições menos favoráveis. [...] As pessoas com deficiência não estão ‘excluídas’, mas incluídas na sociedade de maneira precária, perversa (grifo do autor).

A defasagem verificada na escolarização das pessoas com deficiência ainda traz em si a marca histórica da exclusão. Em um percurso marcado por segregação, estigmas e preconceitos, a conquista de direitos fundamentais a todo ser humano, como o direito à educação, por exemplo, somente foi possível após intensas lutas no campo político e ideológico, que agora se voltam para a garantia da inclusão educacional destes sujeitos nas escolas ditas regulares.

A esse respeito, Lima e Cappelli (2013, p. 1091) destacam que:

[...] o perfil do grupo de pessoas que atualmente busca por qualificação vem há muito tempo acumulando as consequências de negação dos seus direitos, inclusive à educação regular, pública, de qualidade e que atendessem às suas necessidades educacionais.

Neste contexto, a necessidade de adaptações, inclusive curriculares, tornam-se imprescindíveis tendo em vista contemplar não só as necessidades educacionais específicas das pessoas com deficiência visual, em decorrência do comprometimento ou perda do sentido da visão, mas também as necessidades educacionais decorrentes do pouco domínio de conteúdos escolares básicos.

Outro desafio, apontado desta vez pelo Prof.1, refere-se à inexistência de material didático acessível à época em que lecionou em uma turma com estudante cego, no ano de 2009: “Não existia nada [...] a cartografia que a gente trabalhava era uma cartografia elaborada. Não tinha material e eu tinha que fazer um monte de coisa [...] foi muito sofrido”! Por esta razão, o Prof.1 lembrou que, na ocasião, foram também utilizados materiais de baixo custo tendo em vista tornar o conteúdo trabalhado em sala de aula, acessível para o aluno com deficiência visual.

A preocupação com a qualidade dos materiais didáticos a serem utilizados, bem como o conhecimento dos conteúdos programáticos de cada disciplina, também foram levados em consideração por este docente em sua fala:

[...] as pessoas dizem assim: ‘não, ensinar cartografia, você faz um mapa do Brasil, bota barbante, coloca, é ... vitamilho e areia’. Não é bem assim, sabe... não é! [...] você tem que ensinar escala, você tem que ensinar coordenada em VTM, coordenada geográfica, você tem que ensinar fuso horário [...] os produtos cartográficos, o que é um cartograma, o que é um mapa, o que é um globo, entendeu?

Torna-se assim, evidente, o compromisso assumido por este docente, com a inclusão educacional, na medida em que propõe adaptações curriculares, tendo como objetivo incluir também o estudante com deficiência visual no processo de ensino, ao invés de aderir à prática da subtração de conteúdos curriculares, sugerida por alguns colegas docentes, segundo o Prof.1.

A oferta de “[...] educação profissional e tecnológica de qualidade referenciada socialmente [...] comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento [...]” (IFRN, 2012, p. 26) está prevista no PPP do IFRN e materializa-se nas atividades de aplicação dos saberes conceituais, propostos pelos professores/as deste Instituto.

No intuito de abordar de forma prática os assuntos relacionados ao conteúdo de suas disciplinas, tratados em sala de aula, de forma a possibilitar aos estudantes a experiência vivencial do conhecimento, professores/as dos diversos cursos do IFRN realizam aulas de campo com suas turmas. Esta atividade foi apontada pelos docentes entrevistados que a praticaram, como um grande desafio, quando promovida em turmas com pessoas com deficiência visual.

Para o Prof.3, os limites impostos pela deficiência visual tornam inviável a participação de pessoas cegas ou com baixa visão em aulas de campo de sua disciplina:

Geologia é uma ciência da observação [...] e então esse é um dos motivos que dificulta você ensinar uma pessoa com deficiência visual [...] é por isso que ... é um grau de dificuldade maior, né? Eu nem recomendaria alguém da área de ... assim, que precisa ter... você tem que ver pra interpretar as coisas, certo? Então, só isso aí já impõe limitações, certo? Eu não sei como isso seria possível porque... a geociências você tem que mostrar é ... perfis geológicos, por exemplo. Como é que você vai mostrar *pro* aluno desenhar figuras com perfis geológicos? Eu vejo uma dificuldade grande pelo fato da visualização que teria que ter no campo. [...] geociência é ir ao campo. Como é que essa pessoa vai andar *ao* campo? Precisa de alguém ao seu lado. Descer estradas perigosas [...] então tem todo um risco dessa atividade no campo [...] tem todo um cuidado, um desgaste *pra* ir, né? [...] e que às vezes nem ... é muito risco, muito risco envolvido [...] *pra* olhar no microscópio pra identificar os minerais, as rochas [...] só isso por si só, já impõe uma limitação. [...] eu acho que talvez o ... o caminho da geociências não fosse o mais adequado, né? Ou se ele pudesse enfrentar temas da parte da questão social, por exemplo, da geografia social, né?

As limitações a que se refere o Prof.3, decorrentes da perda do sentido da visão do discente cego, revelam igualmente as lacunas presentes na sua formação para educação inclusiva, no que tange a conhecimentos das especificidades da deficiência visual e as possibilidades metodológicas acessíveis, para pessoas cegas ou com baixa visão, inclusive com possibilidade de observação e interação.

A este respeito, Masini (2013, p. 29) afirma que “[...] o deficiente visual tem uma dialética diferente, devido ao conteúdo – não visual quando se trata do cego ou da pessoa com baixa visão - e à sua organização, cuja especificidade é a de referir-se aos sentidos predominantes de que dispõe”. É, portanto, preferível valorizar e estimular os sentidos remanescentes, a enfatizar sobremaneira a ausência ou comprometimento de algum destes.

O Prof.7 também considerou a realização da aula de campo um desafio, destacando aspectos relacionados à segurança dos estudantes. Segundo este docente, esta aula

[...] se torna até, de certa forma um perigo porque a gente visita vários lugares [...] o entra e sai [...] subir uma parte elevada, descer, tudo isso tem um certo grau de risco também para o aluno e para nós professores e isto nos causa preocupação.

A despeito das normas de segurança, que devem ser observadas não somente por ocasião da presença de pessoas com deficiência, os sujeitos entrevistados foram unânimes em justificar certo receio em relação à participação do estudante cego nesta atividade por ter sido esta a primeira experiência dos mesmos com uma pessoa que não dispõe da visão em uma aula de campo, o que, segundo os professores entrevistados, motivou sensação de insegurança.

Em relação às disciplinas eminentemente teóricas, outro desafio destacado pelos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, trata-se do uso de tecnologias assistivas, de modo mais específico, dos *softwares* leitores de tela, como por exemplo o NVDA, DOSVOX, JAWS, entre outros. A impossibilidade de conversão de arquivos que não sejam textos, impossibilitava a utilização deste recurso, como relata o Prof.2:

[...] boa parte do meu trabalho gerava um gráfico de uma função *pra* ser analisada [...] o resultado não gerava um valor de um texto, mas gerava um dado, tipo uma imagem e ... ele não tinha condições de fazer essa leitura, então, às vezes, tinha que alguém ler o resultado *pra* ele.

O *software* leitor de tela é um recurso de Tecnologia Assistiva que permite que pessoas cegas ou com baixa visão, utilizem o computador de forma autônoma convertendo textos em áudios sintetizados, no entanto, a constante necessidade de um auxílio vidente para a resolução de grande parte das atividades propostas, segundo o Prof.3, acabou por comprometer a construção desta autonomia no estudante com deficiência visual.

A utilização de tais recursos pode contribuir na formação de indivíduos autônomos, quando inseridos em um contexto pautado no diálogo. A este respeito, Monteiro (2014, p.126) afirma que: “O uso de recursos pedagógicos e tecnológicos, acrescidos da mediação, é fundamental para diminuição das dificuldades que podem ser geradas pela deficiência visual; todavia a escolha desses recursos dependerá sempre da condição visual do aluno”, em estreita relação com suas necessidades educacionais.

O pouco tempo hábil disponível para conversão dos arquivos em extensões compatíveis de leitura por meio dos *softwares* leitores de tela, planejamento de aulas em formato acessível e preparação adequada do material didático a ser utilizado também pelo estudante com deficiência visual, foram destacados pelo Prof.5 como sendo fatores que dificultaram o bom andamento do processo de ensino.

Como já discutido no capítulo três desta dissertação, a deficiência visual possui especificidades, de modo que, duas pessoas que não dispõem da visão podem apresentar

respostas distintas quando submetidas aos mesmos processos de ensino, considerando fatores como, por exemplo, se a perda visual que possuem é congênita ou adquirida, se houve estímulo desde a infância no sentido da utilização de seus sentidos remanescentes para orientação e aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades, entre outros aspectos.

Para o Prof.8, um dos maiores desafios encontrados em sua prática docente decorreu do fato de que seu aluno cego nunca enxergara e não trazia consigo algumas referências conceituais básicas por ele esperadas.

Durante a entrevista, ao fazer memória de uma aula que tratava acerca das paisagens geográficas, sua formação, relevo, agentes internos e externos à Terra, o Prof.8 relembra a orientação dada à turma, na ocasião:

Imagine aí um ovo de galinha cozido. Você vai ter a camada externa do ovo, a parte branca que a gente pode dizer que é o manto e a parte interna, a gema, seria o núcleo da Terra. Aí ele (o estudante cego) levanta a mão: ‘professor, como é um ovo? Eu nunca vi, não sei a referência!’

Em relação à importância de considerar no planejamento de conteúdos e atividades acadêmicas, não somente as especificidades de cada deficiência, mas também a individualidade e características próprias e intransferíveis de cada pessoa, Lima e Cappelli (2013, p. 1079), ressaltam que,

Pode ser que nem todos os alunos com deficiência visual, por exemplo, saibam ler através de Braille [...]. Cada pessoa com deficiência possui limitações que lhes são muito particulares, pois dependem muito da sua história de vida, da autonomia, do grau de comprometimento da limitação, do seu jeito de aprender. Tratar esses desiguais como se todos fossem iguais, uniformes pelo tipo de deficiência apresentada, apenas contribui para limitar a inclusão.

Conhecer as características da deficiência visual é fundamental, no entanto, não invalida a necessidade de conhecer as necessidades específicas de cada estudante de modo particular. Compreender o modo como a pessoa com deficiência visual percebe o mundo a sua volta também foi uma preocupação apontada pelo Prof.7. “[...] além das deficiências, as pessoas também têm outra forma de ver [...] e você entrar nesse mundo, entre aspas, que a pessoa tem, é um pouco difícil ... é um desafio, né? [...]”, principalmente quando inserido dentro de um processo contínuo de mudança de perspectiva em relação às possibilidades e potencialidades dos sujeitos.

Diante dos desafios elencados, o Prof.8 relata sua percepção acerca das possíveis dificuldades percebidas no processo de ensino e aprendizagem que se propõe na perspectiva

inclusiva, afirmando: “Eu não vejo como grande ou grandes empecilhos não [...] só tem coisa boa *pra* lembrar. Quando abre, assim os arquivos da memória, só me vem momentos bons porque nós tivemos oportunidade de aprender muito com ele [...]”, avaliando, assim, de forma positiva as possibilidades didáticas e metodológicas advindas dos desafios então encontrados.

Tal impressão vai de encontro à percepção do Prof.3 em relação às expectativas de aprendizagem do seu educando com deficiência visual: “[...] uma impossibilidade dele aprender, de fato [...] aquela sensação de que a gente tem que facilitar as coisas para que o aluno conclua. E eu acho que, na prática, o que acaba é fazendo isso”, afirmou o Prof.3 de modo enfático.

Em relação aos (pre) conceitos atribuídos às pessoas com deficiência, Leme (2015, p. 132), destaca que “[...] os discursos sobre deficiência construídos ao longo da história, e mais particularmente no Brasil [...] determinam que ainda se tenha das pessoas com deficiência uma imagem ligada ao déficit, à incapacidade, à impossibilidade de serem autônomas”, reproduzindo, assim arraigados estigmas sociais encerrados em si próprios e que priorizam as ausências em detrimento das potencialidades.

Quanto à dificuldade de comunicação inicial em relação às atividades de observação propostas durante a disciplina ministrada pelo Prof.8, o mesmo declara: “[...] eu não vejo isso como um problema, foram circunstâncias que foram sendo observadas durante o caminho que serviu para melhorar ou tentar aperfeiçoar ou tentar não errar nisso [...]”, evidenciando, assim, a importância da realização destas atividades na construção de práticas educacionais inclusivas.

Neste sentido, Masini (2013, p. 39) afirma que,

Relacionar-se de forma genuína com uma pessoa com deficiência visual, lidar com o seu potencial intacto, saber de suas experiências perceptuais é um desafio [...]. Experimentar estes limites tem constituído, por sua vez, condições para o encaminhamento de novas buscas de recursos, para que o aluno com deficiência visual desenvolva suas próprias possibilidades de perceber, de relacionar-se, de pensar e de agir autonomamente e integrar-se socialmente.

Conhecer as especificidades decorrentes da deficiência visual, ter à disposição os mais variados recursos de Tecnologia Assistiva, participar de cursos de formação no sentido da educação na perspectiva inclusiva são ações fundamentais para a inclusão educacional. No entanto, nada substitui o diálogo com a pessoa com deficiência que, afinal de contas, é um indivíduo único, com necessidades e potencialidades singulares, que precisam ser consideradas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos desafios, destacados até então pelos professores/as do IFRN *Campus* Natal-Central, sujeitos/as desta pesquisa, novas demandas institucionais emergiram como por exemplo a acessibilidade atitudinal e a formação continuada para a educação na perspectiva da inclusão, entre outras, mobilizando igualmente a busca por novos saberes e a mudança de determinados paradigmas e perspectivas de atuação docente em relação às pessoas com deficiência visual.

Inseridas neste novo contexto, serão apresentadas a seguir, as principais estratégias didático-pedagógicas, utilizadas por estes professores/as, em turmas com pessoas cegas ou com baixa visão, no sentido da inclusão educacional destes sujeitos.

5.3 PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS, COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Após tornar conhecidas as lacunas existentes no tocante à formação de professores em educação na perspectiva inclusiva, bem como evidenciar as principais dificuldades apontadas por docentes do IFRN *Campus* Natal-Central, durante o processo de ensino e aprendizagem em turmas com estudantes com deficiência visual, serão dadas a conhecer, neste subcapítulo, as respostas destes docentes diante dos desafios anteriormente destacados, por meio da utilização de estratégias didáticas empregadas no intuito de promover a inclusão educacional destes sujeitos.

Tendo em vista preservar a identidade dos estudantes com deficiência visual citados pelos Sujeitos entrevistados, foram atribuídos nomes de pedras preciosas a estes discentes: Heliodoro²¹, Berilo²² e Jade²³, em referência ao curso de Joalheria e artesanato mineral (MUSSE, 2006), primeira oferta institucional a que se tem registro, a contemplar a inclusão educacional de pessoas com deficiência, ainda sob a denominação de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN).

Com base nas respostas obtidas por ocasião das entrevistas realizadas durante esta pesquisa, foi possível constatar que as estratégias e materiais didático-pedagógicos então utilizados, variaram a depender dos conteúdos abordados em determinadas disciplinas. Enquanto professores/as de disciplinas com conteúdos programáticos de cunho essencialmente teórico, lançaram mão de dois recursos metodológicos básicos: leitores de tela

²¹ Estudante do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, no período de 2006-2008.

²² Estudante do curso de Licenciatura em Geografia, no período de 2008-2010.

²³ Estudante do curso de Licenciatura em Geografia, ingressou no IFRN no ano de 2018.

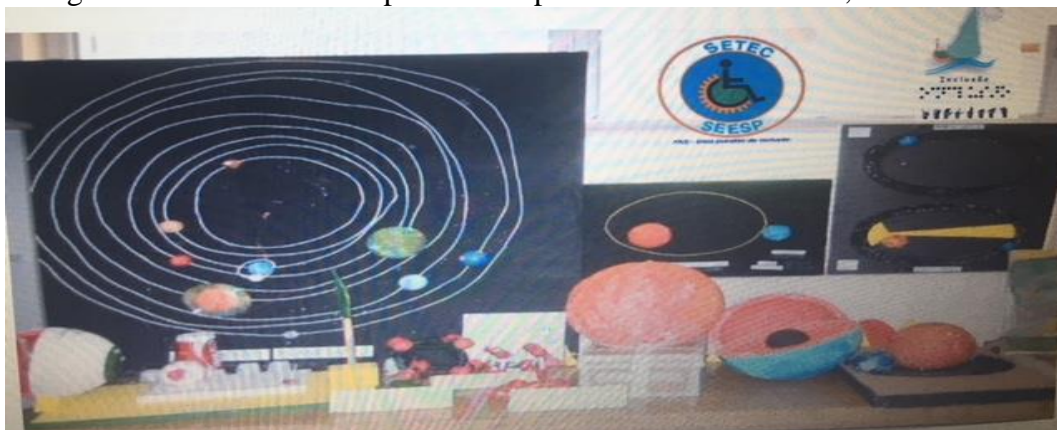
e impressão de textos em Braille, em outros componentes curriculares, com conteúdo mais voltado à percepção visual, foi necessária a elaboração de material tátil aliado ao trabalho voluntário de ledores e transcritores.

Dentre os professores/as de disciplinas com notada utilização de informações visuais, como geografia, cartografia, geologia, entre outras, a utilização de recursos com apelo tátil foi recorrente. A respeito da exploração dos sentidos remanescentes como estratégia metodológica utilizada durante o ensino voltado também às pessoas com deficiência visual, Masini (2013, p. 90-91) afirma que, “[...] pode-se dizer que o perceber do vidente se faz primordialmente pela visão, enquanto o da pessoa cega se faz via sentidos da audição, tato, senso cinestésico, olfato, paladar e resíduo visual”, ou seja, a utilização de estratégias didáticas que contemplem a utilização destes sentidos remanescentes, torna-se assim, fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

O Prof. 1, docente responsável por ministrar aulas das disciplinas de cartografia e geologia, por duas vezes atuando em turmas com estudante com deficiência visual, afirma que, além da utilização de textos impressos em Braille, utilização de *software* leitor de tela, mapas e recursos táteis, contou também com a “[...] colaboração de estagiários que atuavam como ledores em momentos de atividades avaliativas [...]” que aconteciam, segundo o mesmo, sob a sua supervisão.

Neste contexto, ainda segundo o Prof.1, diversos materiais táteis foram produzidos em ação conjunta com outros profissionais docentes, técnico-administrativos e estudantes bolsistas, tendo em vista a inclusão educacional do estudante cego, conforme a seguinte imagem:

Fotografia 1: materiais táteis produzidos pelo Núcleo de Inclusão, no CEFET/RN.



Fonte: Prof.1²⁴ (2018)

²⁴ Fotografia do arquivo pessoal do Prof.1, gentilmente cedida para esta pesquisa.

Este sujeito afirmou também haver utilizado recentemente, um aparelho celular para gravação de perguntas e respostas por ocasião da realização de atividades avaliativas bem como o envio de relatos por meio do aplicativo *WhatsApp*, com o objetivo de enviar oralmente os registros produzidos durante aula de campo.

O mesmo estudante com deficiência visual, discente do Prof.1, também frequentou aulas em outras disciplinas, ainda de caráter geográfico/geológico, com o emprego de metodologia notadamente distinta, como descreve o Prof.3, ao lembrar tal período:

Eu tentava falar, assim, em termos de imaginação [...] explorar o lado do imaginativo do aluno. [...] ao mesmo tempo, eu pedia *pros* colegas também ajudar, assim, ele de alguma forma [...] não cheguei a providenciar nada de diferente *pra* ele não. Apenas eu tentei usar mais a imaginação.

Quando questionado acerca da possível elaboração e utilização de material tátil ou adaptação de material escrito por meio da transcrição para o braille, este Sujeito enfatizou que, sempre estivera

[...] disposto a conversar mais e dar uma atenção a mais a ele nos assuntos. Mas não foi usado nada [...] até porque demandaria um tempo de produção, eu suponho, né? Eu nem sei como seria isso, essa transformação da minha apostila em [...] é [...] naquele material.

Em relação à inviabilidade da produção de materiais acessíveis em decorrência do tempo de produção necessário para tal, apontado anteriormente pelo Prof.3, o Prof. 8 expõe uma percepção distinta neste sentido: “[...] a gente precisava mandar com antecedência, mas nada que não fosse resolvido”, referindo-se ao tempo necessário para a solicitação de conversão do material impresso em tinta, para o código Braille.

O Prof.7 relembra que a impressão das atividades avaliativas em braille era acompanhada da descrição das imagens, também durante as aulas regulares. Destaca, ainda, além da utilização de mapas em alto-relevo, o constante diálogo mantido com o aluno cego, como sendo de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem, “[...] a gente preferiu que ele dissesse a maneira melhor e a gente ia trabalhando [...] porque o aluno sabe o que é melhor”. Esta postura de abertura à escuta do outro, em suas necessidades particulares constitui-se também em uma forma de inclusão.

Esta real interação entre professor e estudante também foi apontada pelo Prof.8 como essencial em sua prática docente, também em turmas com estudantes cegos ou com baixa visão, “[...] *pra* tentar lidar com essa particularidade, o diálogo com ele foi muito bom.

‘Berilo, quando você não conseguir entender, você vem e me diz’”, revelando assim, a importância atribuída ao diálogo e às práticas de ensino pautadas na busca pela significação do conhecimento a partir das especificidades não somente da deficiência em questão, mas também na individualidade de cada sujeito.

A efetivação de mudanças na metodologia de ensino foi apontada pelo Prof.8 ao mencionar tanto a preocupação com a presença de exemplos palpáveis e recursos táteis em sua disciplina, como a mudança de determinadas posturas até então adotadas em sala de aula: “[...] passei a direcionar bem o foco da voz, bem *pra* ele, ir lá próximo, tocar, né”? A abertura às novas possibilidades metodológicas, haja vista o novo contexto de atuação, torna-se assim, imprescindível ao trabalho docente.

Segundo este professor, a presença da pessoa com deficiência visual em sua sala de aula, o motivou tanto à avaliação acerca de sua prática docente quanto à busca por novas estratégias metodológicas, tendo em vista superar os desafios apresentados.

Quanto às posturas interativas em sala de aula, o Prof.8 afirmou que Berilo “[...] mostrava-se sempre muito participativo. Sempre dizia ‘como é que pode ser percebido isso, professor? [...] professor, não entendi, o que é isso aí? Explique aí’. Eu tentava, repensava uma forma de entender, de fazer com que ele compreendesse” em uma postura que, segundo o mesmo, primava pelo constante e franco diálogo.

A vivência da aula de campo com uma turma que conta com a presença de um estudante cego, ora apontada anteriormente como um grande desafio por todos os professores sujeitos desta pesquisa, motivou no Prof.8 a busca por novas estratégias didáticas e pedagógicas, bem como proporcionou à toda turma, uma experiência ímpar de conhecimentos, conforme relato do próprio docente, ao fazer memória desta atividade.

Durante a aula externa, o Prof. 8 relatou que, na ocasião, foram necessárias diversas paradas no caminho e que, nestes momentos, Berilo “[...] descia tranquilamente [...] e ia tateando *pra* perceber, sentir na mão como é que era uma composição do solo [...] e ele fazia muito isso com total abertura e participação”. As potencialidades cognitivas do estudante que não dispõe do sentido da visão, quando exploradas adequadamente, conduzem o sujeito ao seu pleno desenvolvimento acadêmico, humano e profissional. Neste processo, Silva (2014, p. 53), chama atenção para o fato de que:

A deficiência visual não provoca alterações na potencialidade do aluno para estabelecer relações com pessoas, objetos e fatos. Sendo assim, não representa limitações no que diz respeito a satisfazer necessidades básicas e responder significativamente aos estímulos que o rodeiam.

Sem prejuízo em relação à participação de estudantes com deficiência visual nas atividades propostas a todos os discentes da turma, Silva (2009, p. 126) apresenta possíveis estratégias metodológicas para a inclusão educacional deste alunado também durante aulas realizadas em ambiente externo à escola:

[...] cabe aos professores: instigar o aluno cego a tatear, cheirar, ouvir e falar suas impressões sobre as experiências sensoriais vividas; propiciar o contato direto com tudo que o rodeia; descrever detalhadamente expressões, situações, objetos para que os estruture mentalmente e formule seus conceitos.

A chegada de um estudante com deficiência visual em uma turma, dita regular, promove e mobiliza novas aprendizagens, inclusive junto às pessoas videntes. Esta presença, segundo o Prof.8, inspirou a realização de uma dinâmica durante a aula, com o objetivo de vivenciar o exercício da empatia. Nesta atividade, a turma foi organizada em dois grupos. “[...] um grupo que foi vendado e era acompanhado por um colega e na volta desfazia, aquele que foi vendado ia guiar”. Foi possível, assim, à toda a turma, segundo este professor, promover importantes reflexões especialmente, no tocante a pré-conceitos relacionados à deficiência visual.

Aulas de campo também contaram com a participação do estudante com deficiência visual. Em relação à sua ida ao campo, o Prof.8 lembra que, quando solicitado a fazer uma leitura da onde estavam, Berilo respondeu: “Eu percebo aqui é ... uma paisagem de cidade pequena, que eu consigo ouvir pássaros e bicicletas passando e pessoas conversando”. A leitura da paisagem, então proposta, foi realizada com êxito, mediante a utilização dos sentidos remanescentes.

A este respeito, em se tratando de pessoas com deficiência visual e a leitura do mundo que o cerca, Paschoal (2014, p. 41) afirma que:

Para o sujeito que nasce cego e não organiza seu mundo interno por meio de percepções imagéticas visuais, os canais perceptivos principais são outros. Suas imagens não são visuais, mas, auditivas, tátil-cinestésicas, térmicas, olfativas, gustativas, todas integradas em esquemas e também armazenadas na memória.

Para além do referencial visual, com base nos objetivos alcançados por ocasião desta atividade, o Prof.8 afirma que esta,

[...] foi muito significativa *pra gente, pro grupo* como um todo [...] serviu pra eles terem uma noção de como é a vida da pessoa que não enxerga. Não como empecilho como obstáculo, como o fim do mundo, mas como as possibilidades podem ser

criadas ou pensadas *pra* que as pessoas também se integrem e participem do processo de ensino e aprendizagem.

Em se tratando das estratégias metodológicas empregadas em disciplinas essencialmente teóricas, o Prof.9, que lecionou por duas vezes em turmas com estudante cego, afirmou: “Eu faço algumas adaptações neste sentido [...] disponibilizar o material com antecedência, ler os slides de forma mais minuciosa e o de buscar integrar Jade no grupo”, destacando, também, a adoção de uma postura voltada ao diálogo e atenção às especificidades dos seus educandos.

Ainda segundo o Prof.9, Jade “[...] utiliza muito mais o leitor de tela do que o Braille”, fazendo uso de *notebook* com *software* acessível, na sala do NAPNE e contando com o apoio de um bolsista que a acompanha, quando necessário. Em momento posterior, fomos informados pelo Prof.1 que Jade perdeu o sentido da visão quando já adolescente e demonstra bastante resistência ao aprendizado e utilização do sistema Braille.

O trabalho do NAPNE foi destacado pelo Prof.9 como sendo essencial no processo de inclusão educacional, principalmente durante a realização de avaliações, ocasião onde a estudante utiliza o *software* leitor de telas.

Em relação à atuação do NAPNE no âmbito dos Institutos Federais, Schöninger [et al] (2016, p.39-40) afirma que

[...] o NAPNE tem o papel de buscar, incansavelmente, a formação de todos os envolvidos com o processo inclusivo. O propósito está na conscientização de que crescemos com as diferenças e, também, de que a forma peculiar de se relacionar com o meio e de construir conhecimentos, apresentada por alguns alunos, requer a sensibilidade dos profissionais que constituem nossa Instituição.

Segundo o Prof.9, ao referir-se à realização das atividades avaliativas: “[...] pelo menos as minhas, ela tem feito lá no Núcleo [...] aí o Núcleo²⁵ se responsabiliza, depois me enviam por e-mail as respostas às questões”. De acordo com o Prof.9, o direito à concessão do tempo adicional de uma hora para a realização das atividades avaliativas também foi respeitado.

Com base na fala do Prof.9, a responsabilidade em relação à aplicação da atividade avaliativa é atribuída aos membros do NAPNE, contrapondo-se ao que orienta o Regimento Interno deste Núcleo.

²⁵ O Núcleo a que o Prof.9 se refere trata-se do NAPNE, anteriormente denominado de Núcleo de Inclusão, quando no contexto institucional do CEFET/RN.

Segundo a Resolução 41/2016-CONSUP, em seu Art. 2º: “O NAPNE tem por finalidade fomentar e assessorar o desenvolvimento de ações de natureza sistêmica no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão [...]” de modo que, entre seus objetivos, descritos no Art.4º, destaca –se: “Atuar *junto aos professores* na adaptação e produção dos materiais didáticos e apoiar os servidores no atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar (grifo nosso)”, de forma a não invalidar a insubstituível participação do professor/a em todo o processo de ensino, inclusive nas atividades voltadas à avaliação da aprendizagem junto aos estudantes com alguma deficiência ou necessidades educacionais específicas.

O apoio do NAPNE, anteriormente denominado, Núcleo de Inclusão, foi destacado também pelo Prof.8 como sendo de fundamental importância, especialmente na pessoa de sua então coordenadora, no processo de inclusão educacional do estudante cego que ingressara na Instituição no ano de 2008: “[...] houve uma preocupação por parte da coordenação do então denominado Núcleo de Inclusão, em falar sobre o que *tava* acontecendo e mobilizar uma série de artefatos e informações para que a gente pudesse abordar isso [...]”. Segundo o Prof. 8, este trabalho era realizado durante as Reuniões Pedagógicas, reuniões de grupo e em alguns momentos específicos, como palestras e eventos institucionais.

A troca de experiências entre os professores também foi apontada como sendo uma estratégia de grande relevância, conforme destaca o Prof.8: “Quando aparecia alguma coisa específica de alguma disciplina que *tava* dando certo, aí a gente sentava *pra* dizer o que funcionou, o que não funcionou. Existia essa preocupação”, lembra o professor.

Momentos de reflexão com base nas experiências reais vivenciadas por cada professor/a em suas respectivas disciplinas, foram apontados pela maioria dos sujeitos como sendo de grande importância na elaboração de estratégias didáticas inclusivas. Neste sentido, Nascimento e Portes (2016, p. 94) afirmam que:

O compartilhar de experiências exitosas pode não ser o único caminho – e de fato não deve ser – para a concretização de um trabalho em que todos se sintam integrantes e instrumentalizados para desenvolvê-lo. Mas pensamos que tais experiências podem representar uma base para a estruturação e organização que se faz necessária na Rede de EPCT²⁶ no âmbito da educação inclusiva.

Este compartilhamento de experiências, por sua vez, somente foi possível graças à presença do estudante com deficiência visual em sala de aula, de uma turma, dita, regular. Contexto apontado por oito entre os nove professores entrevistados, como sendo o fator

²⁶ Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

motivacional necessário para a busca de novos conhecimentos e adoção de novas metodologias e procedimentos didáticos, conforme relembra o Prof.2:

Pra cada situação, você tem que desenvolver uma estratégia adequada. [...] A ação do professor, de modo geral, é arranjar estratégias que leve o aluno a aprender, então a gente pode ter diversas estratégias. Pode ser somente uma estratégia oral, quando o aluno vidente consegue captar porque ele tá visualizando, mas o aluno cego, ele não vai ter essa visão direta. Ele tem que perceber isso aí através de uma visão tátil, foi exatamente aí a estratégia que eu desenvolvi de pegar e sentir o gráfico’.

No processo de desenvolvimento de estratégias exitosas é importante que especificidades da deficiência visual sejam consideradas, assim como aquelas próprias de cada estudante, em sua individualidade. Neste sentido, Glat e Pletsch (2012, p. 21) afirmam que:

Para que a escola cumpra, de fato, sua função de acolher todos os alunos, as características individuais, anteriormente vistas como sinais de impossibilidade ou dificuldade para aprendizagem precisam ser consideradas dados ou informações relevantes para que se faça a adequação do ensino ao aluno. [...]. Esse é o sentido de como se constrói uma educação inclusiva de qualidade.

A necessidade de se considerar as características individuais de cada estudante, inclusive aqueles com deficiência visual, foi igualmente destacada na fala do Prof.2, docente em cursos na área da informática. Servidor da Instituição desde 1979, antes de mencionar os recursos utilizados em sala de aula com estudante cego, chamou atenção para uma postura que possivelmente pode comprometer a aprendizagem do estudante com deficiência visual, que é: “[...] o professor não partir dessa premissa que o aluno tem limitações [...] querer fazer com que o aluno seja um aluno idêntico aos videntes [...] equiparar resultados [...]”, colocando em prática uma inclusão às avessas, excludente por seu caráter generalizante.

A Resolução CNE/CEB, 2001 (BRASIL, 2001), em seu Art.8, inc. III, define que as escolas devem prover em suas salas de aula, dita regulares:

[...] flexibilizações a adaptações curriculares que considerem os conteúdos básicos e instrumentais dos conteúdos básicos, metodologia de ensino e didáticos recursos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória

No processo de inclusão educacional, dois aspectos foram destacados pelo Prof.2 como sendo de fundamental importância para o êxito escolar de pessoas com deficiência visual: “[...] redefinir objetivos, o que se pretende na disciplina com aquela pessoa e definir

estratégias para que haja a compreensão da aprendizagem”, mobilizando ações e saberes no sentido da adaptação curricular e metodológica para a acessibilidade educacional.

Em relação aos recursos utilizados para o ensino de Matemática, disciplina que também leciona, o Prof.2 afirmou lançar mão, basicamente, de duas metodologias: o uso de sistemas algébricos computacionais, de modo a “[...] fazer matemática através da aplicação de um *software*, mas não só o software [...]” e materiais impressos em Braille.

O Prof.2 destacou a estratégia didática, pioneira até então, utilizada para trabalhar o conteúdo programático funções gráficas, por meio do uso da carretilha²⁷, instrumento utilizado na marcação de costuras em tecido, adaptado por ele, para fins educacionais, tendo em vista a “[...] impressão de gráficos de funções em relevo tipo Braille, com linhas e curvas [...]”. Recurso de fácil manuseio e baixo custo, empregado posteriormente por outros docentes, em outras disciplinas como por exemplo, Artes Visuais.

Imagem 2- Carretilha para marcação em tecido.



Fonte: Carretilha ([201?])

A geração de gráficos por meio da utilização da carretilha sobre o papel peso 80, é assim descrito pelo Prof.2:

[...] eu escrevi a equação, traçava o gráfico da função no papel, gerava o negativo, invertia a função [...] eu fazia meio que um espelhamento [...] eu invertia a função, aí eu corria a carretilha no negativo porque ia gerar os pontos em relevo na parte inversa [...] aí ele fazia a leitura, ele percebia tatilmente o gráfico da função, por exemplo, uma parábola, uma cenoide numa reta, os eixos X e Y.

Quando questionado acerca do que o levou a utilizar este recurso, o Prof.2 afirmou que “[...] interessava *pra* mim que ele entendesse o gráfico”. O tempo dispendido no planejamento de aulas em formato acessível, bem como a elaboração de material didático adaptado contribui diretamente para o êxito na aprendizagem do estudante cego, afirma este professor.

²⁷ Instrumento utilizado para marcação em moldes para costura. Possui em sua extremidade um disco de metal dentado, móvel, que imprime marcas em relevo no material sobre o qual é utilizado.

Em relação a este ponto, o Prof.2 refaz a fala de um colega de docência, também professor de um estudante cego:

[...] me lembro bem que veio conversar comigo, saber as estratégias que tinha usado com Heliodoro, eu disse, olha, fiz assim. Relatei mais ou menos [...] ele, não! Vou fazer não porque dá muito trabalho [...] eu disse, é [...] se você quiser que ele aprenda, o caminho é esse, senão, paciência.

O Prof.2 também fez memória de ações realizadas com a pessoa com deficiência visual em momentos além da carga horária oficial estipulada para suas atividades docentes na turma. Afirmou haver reservado horários no turno inverso de aulas regulares, no intuito de desenvolver atividades voltadas para os conteúdos ora trabalhados em sala de aula: “[...] horário no contra turno, para reforço e explicações de temas que, durante os horários normais de aulas, com toda a turma, tornavam-se impraticáveis de um atendimento individualizado para as necessidades dos estudantes”, lembrou este Docente.

Além da impressora Braille, utilizada para impressão de textos e gráficos, o Prof.2 relembra que foram utilizados também *softwares* leitores de tela, o *Jaws*²⁸, interface especializada, *Dosvox*²⁹, além do emprego de uma “[...] metodologia de ensino com o apoio de Sistemas de Computação Algébrica (CAS) mediante o uso do *software* MAPLE³⁰”. Em relação à utilização deste *software* especificamente, este professor entrevistado relata que,

[...] o MAPLE tem um ambiente de computação gráfica envolvida e eu escrevia a equação e depois mandava plotar o gráfico da equação [...] e foi aí que Heliodoro conseguiu enxergar a relação entre o gráfico e a sua equação. Eu pegava o dedo dele e passava na tela do computador, mostrando onde é que *tava* o eixo e mostrando, por exemplo, o gráfico da função.

O processo educativo do indivíduo cego, ocorre essencialmente, por meio da utilização dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar) e o auxílio de recursos não ópticos (MASINI, 2013). O sistema Braille assume, aqui, fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem, ao tornar-se o principal meio de comunicação escrita (SILVA, 2014), além da utilização de recursos de Tecnologia Assistiva que vem ganhando cada vez mais espaço e adesão no contexto educacional.

²⁸ Acrônimo para *Job Access With Speech*, trata-se de um software pago, desenvolvido para o sistema operacional Microsoft Windows (ALGIN, 2015).

²⁹ Sistema operacional gratuito desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio De Janeiro que utiliza sintetizador de voz em língua portuguesa e outros idiomas, oferecendo também aplicativos que realizam tarefas semelhantes às do Sistema Windows (ALGIN, 2015).

³⁰ Sistema algébrico computacional comercial de uso genérico. Ambiente informático para a computação de expressões algébricas, simbólicas, permitindo o desenho de gráficos a duas ou a três dimensões.

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) (2007, p. 3), criado no ano de 2006, a Tecnologia Assistiva

[...] é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Sem a pretensão de substituir a necessária interação entre estudante e professor, a utilização dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA), sejam aquelas de alto ou baixo custo, como um software leitor de tela com licença paga ou uma bengala, por exemplo, tem por finalidade, auxiliar as pessoas com deficiência na execução de atividades cotidianas. No campo educacional, sua presença, cada vez mais requisitada, torna-se sinônimo de promoção de acessibilidade e autonomia.

Neste contexto, os serviços e os recursos de Tecnologia Assistiva, segundo Kranz (2012, p. 108),

[...] possibilitam que as barreiras causadas pela limitação funcional do aluno com deficiência possam ser diminuídas ou neutralizadas, permitindo que o sujeito possa interagir, relacionar-se e comunicar-se com os outros, fatores fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos.

Em se tratando das pessoas com deficiência visual, de modo mais específico, aquelas com baixa visão, determinados recursos podem ser utilizados para o aproveitamento do resíduo visual ainda existente, por meio do uso de auxílios ópticos, como por exemplo ampliação, acentuação de contrastes, ajustes de luminosidade, adaptações auxiliares à postura, (SILVA, 2014) entre outros.

No caso dos sujeitos com cegueira, os *softwares* leitores de tela permitem a efetiva utilização do computador. Segundo Agnol (2015, p.116), “Esses *softwares* interagem com o sistema operacional, capturando as informações apresentadas na forma de texto e transformando-as em resposta falada através de um sintetizador de voz”. Neles o usuário utiliza o teclado do computador para inserir os comandos e obter as informações necessárias, que podem ser também transformadas em informação tátil por meio da utilização de *hardware* denominado Linha Braille.

Em um momento posterior de auto avaliação em relação ao emprego das estratégias e recursos didáticos mencionados anteriormente, o Prof.2 afirma: “Tive relatos depois dele, dizendo que foi uma das poucas vezes que ele chegou a entender uma equação matemática e

um gráfico”, revela o professor, demonstrando satisfação pelo êxito na aprendizagem do estudante.

Como parte integrante do currículo do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS), no qual o Prof.2 compõe o corpo docente, disciplinas que utilizam o ambiente computacional de forma reiterada são bastante comuns. O Prof. 5, leciona o componente curricular Ambiente de Desenvolvimento e informou que os recursos por ele utilizados para adaptação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, eram basicamente *softwares* leitores de tela e teclas de atalho, presentes em um teclado convencional para computadores.

Este docente lembrou que, na ocasião em que atuou em uma turma com estudante cego, descrevia minuciosamente a sequência de operações que o mesmo deveria seguir para desenvolver as atividades. Um roteiro era disponibilizado em arquivo digital e entregue a todos os estudantes da turma, no momento da aula. Este cronograma de atividades a serem realizadas era disponibilizado como arquivo de texto, permitindo assim a leitura por meio de *softwares* leitores de tela, previamente instalados nos computadores do Laboratório de Informática, onde aconteciam as aulas.

Segundo o Prof.5, a partir das orientações previamente entregues, era possível conhecer as instruções dos códigos a serem trabalhados em cada aula. As atividades avaliativas de todos os discentes da turma eram realizadas com o uso do computador, permitindo assim, a realização de atividades simultâneas e em condições equânimes de verificação de aprendizagem.

O Prof.6, também docente de disciplinas técnicas no curso de TADS, afirma ter feito uso, basicamente dos mesmos recursos que o professor anterior: o computador e o *software* leitor de tela, já instalado no computador pessoal do estudante.

Este professor relembra que algumas especificidades da deficiência visual, foram levadas em consideração durante o planejamento e vivência de atividades realizadas em sala de aula:

Eu mudei a forma [...] tudo que eu ia explicar que era visual, eu fazia uma descrição. [...] eu descrevia tudo de forma que ele conseguisse criar uma imagem mental na cabeça dele. [...] dos outros alunos eu exigia muito a organização visual [...] com ele eu não exigia porque *pra* ele [...] ele não enxerga, ele escuta, então *pra* ele não faz sentido [...].

O Prof.6 afirmou não haver utilizado a impressora Braille pois o aplicativo que Heliodoro possuía instalado em seu computador, supria suas necessidades de recursos

didáticos para o desempenho nesta disciplina. Destaca ainda que, no seu ponto de vista, a rotina de atividades da turma não foi alterada. O conteúdo era o mesmo, “[...] realmente, ele *tava lá programando*”! Enfatiza o professor, quando questionado acerca da possível diferenciação de conteúdos programáticos para o estudante com deficiência visual.

As adaptações metodológicas foram viabilizadas tendo em vista contemplar também as especificidades da deficiência visual e em consenso com o estudante cego. Neste sentido, o Prof.6 afirma: “[...] as provas eu fazia diferente. A prova escrita no papel, os outros alunos faziam no papel e ele fazia no computador porque o sistema lia *pra* ele as questões e ele já respondia na prova [...] não precisava fazer em Braille [...] deixava no arquivo no *Word*”, otimizando assim a realização da atividade avaliativa e permitindo que a mesma fosse aplicada ao mesmo tempo com todos os estudantes da turma, mediante a utilização de diferentes suportes textuais.

Além do curso de TADS, o curso de Licenciatura em Geografia também contou com a presença de uma pessoa com deficiência visual em seu quadro discente. O ano de 2009 marcou o último semestre da docência do Prof.4 que hoje encontra-se aposentado. Em relação à sua experiência docente em turma com estudante com deficiência visual, lembrou que “Durante o processo eu fui aprendendo também a trabalhar e compreendendo melhor a dificuldade do estudante [...] foi um desafio que eu achei bom”. Destacando também, as possibilidades metodológicas por ele consideradas, ao ministrar conteúdos de astronomia observacional para um estudante cego.

Por ocasião da entrevista, o Prof.4, além de descrever as estratégias didáticas e metodológicas empreendidas para trabalhar com pessoas com deficiência visual, reproduziu em nossa presença, a construção e utilização dos materiais utilizados nas atividades de ensino então desenvolvidas junto a Berilo.

Para cada assunto abordado foi utilizada uma estratégia de ensino diferente, descrita a seguir. A distância entre os planetas do sistema solar, por exemplo, foi trabalhada em sala de aula pelo Prof.4 utilizando um pedaço de barbante contendo nós, em correspondência à cada planeta do sistema solar, sendo a distância entre eles, marcada neste fio, de forma proporcional à sua distância real.

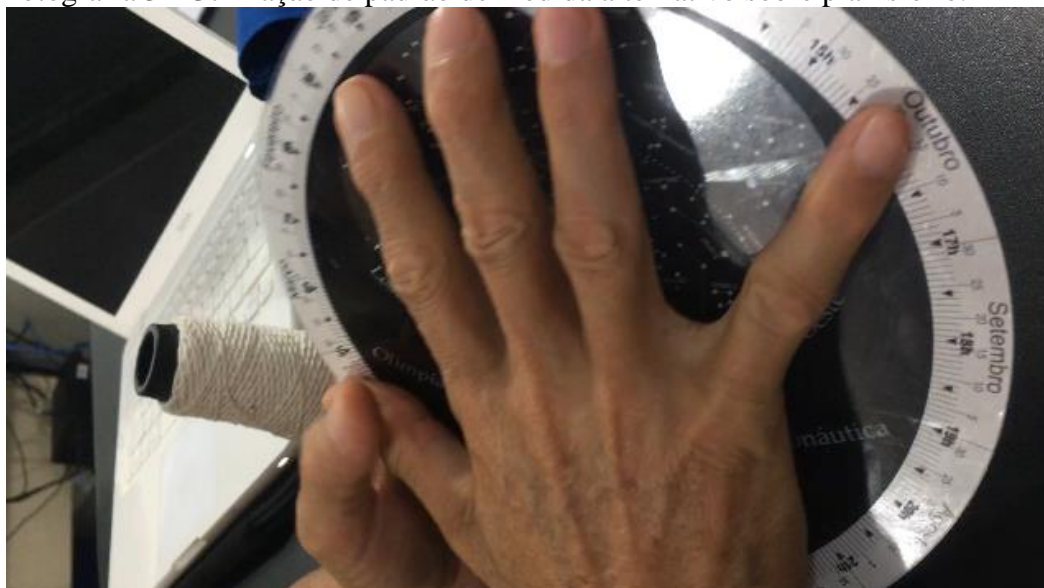
Fotografia 2 - Utilização de barbante na simulação da distância entre os planetas.



Fonte: arquivo próprio.

Quando o assunto abordado se referiu à escala de tamanho dos planetas, este docente fez uso de um planisfério celeste rotativo. Para que o estudante cego percebesse a diferenciação de tamanhos dos planetas do Sistema Solar, utilizou sua própria mão como padrão de medida, conforme imagem a seguir:

Fotografia 3 - Utilização de padrão de medida alternativo sobre planisfério.



Fonte: arquivo próprio.

Ao relembrar as atividades desenvolvidas na ocasião em que ministrou o conteúdo referente à tamanho dos planetas do Sistema Solar, o Prof.4 fez o seguinte relato:

Aí eu digo: ô Berilo, pegue o planisfério. Isso aqui você vai representar o tamanho da Terra. Agora, Mercúrio e Vênus são menores do que a Terra, você vai pensar numa coisa menor [...]. Agora vamos pensar em Marte. Marte também é a metade da Terra, então Marte você só faz isso (neste instante, o Suj.4 coloca a palma de sua mão sobre a metade da superfície do planisfério). Agora vamos pensar em Júpiter. Júpiter é mil vezes maior do que a Terra. Como é que você vai pensar um negócio desse? Aí eu digo: vá de novo, *pra* isso aqui! (o professor estende o barbante formando uma linha horizontal no diâmetro da circunferência retratada no planisfério). Você pensa então, aqui e agora: você vai fazer mil vezes esse tamanho [...] pensa [...] e ele mentaliza: é muito grande! Aí eu digo: e quando chegar no Sol? O sol é uma milhão de vezes maior.

A estratégia didática descrita anteriormente, foi reproduzida novamente por este professor entrevistado participante da pesquisa,

Fotografia 4 - Utilização de barbante no registro de medidas.



Fonte: arquivo próprio.

Ao justificar a metodologia empregada nesta atividade, o Prof.4 afirmou: “[...] eu quero que ele pense [...] ele tenha essa ideia de proporção de tamanho”, destacando, assim, a utilização de recursos didáticos que permitam, também ao estudante com deficiência visual, a reflexão, a construção do conhecimento. Estratégias didáticas destacadas por Silva (2009b, p. 195):

[...] para alunos com deficiência visual devem ser privilegiadas alternativas pedagógicas que os provoquem a querer aprender, sentindo o mesmo nível de possibilidades de participação que seus colegas videntes. Dessa forma, a escola poderá evitar consequências negativas na relação desses alunos com a aquisição do saber e estará avançando, cada vez mais, nos princípios político-filosóficos da inclusão.

Em momento posterior, ao tratar acerca da temática Temperatura, o Prof.4 afirmou haver utilizado em sua aula, pedras de gelo e, mais uma vez, lembrando o momento vivenciado, fez o seguinte relato:

[...] Netuno, duzentos e quarenta graus abaixo de zero. Aí você pensa: zero é se você pegar no gelo, pega no gelo [...] e duzentos e quarenta? É tanto gelo que sua mão fica petrificada [...] congela que até o sangue circulando nas veias da gente congela. Aí nesse canto não pode ter vida, porque o sangue tem que circular. [...] Agora, Berilo, eu quero que você pense o Sol. São seis mil graus Celsius, seis mil. Só dá *pra* pensar, não dá *pra* você ver.

Segundo o Prof.4, a utilização de materiais táteis, concretos, como pedras de gelo, por exemplo, ocorria de modo regular durante suas aulas. Corroborando a importância da utilização destes recursos no processo de ensino na perspectiva inclusiva, Silva (2009, p. 125) afirma que:

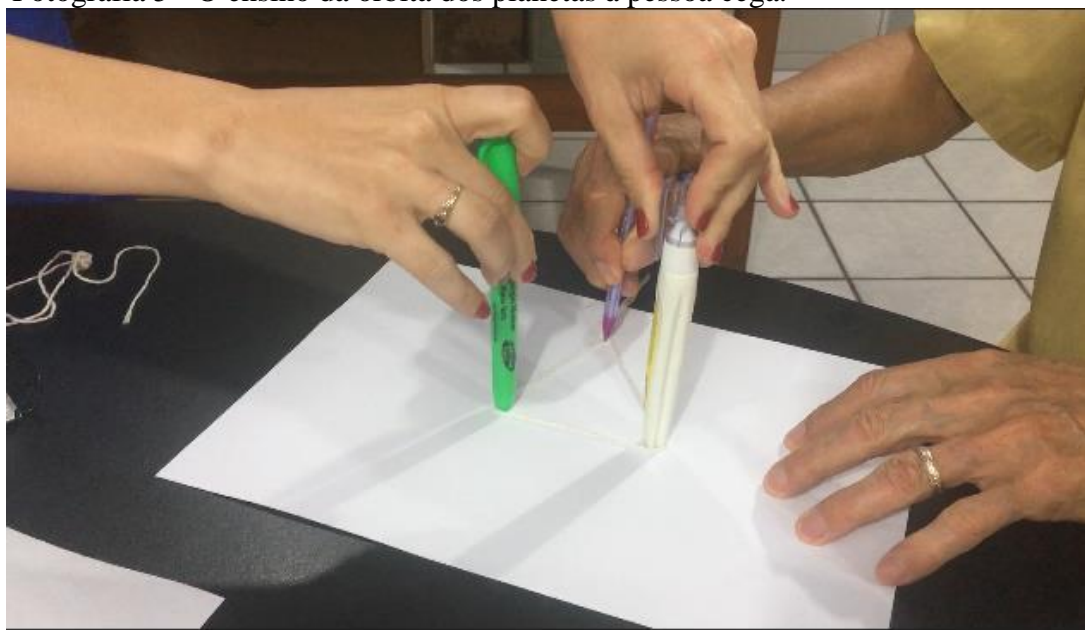
A mediação é adequada, quando se consideram e se focalizam os elementos primordiais da construção da realidade pelo cego: os elementos sensoriais, cognitivos e afetivos. Ou seja, é imprescindível que se considere e se estimule os sentidos remanescentes (o tato, a audição, o olfato, o paladar) [...].

A associação entre conhecimentos teóricos e o emprego de materiais sensíveis a outros sentidos, que não somente a visão, contribui, portanto, para a melhor compreensão dos conteúdos ora ministrados, inclusive para os estudantes videntes. Esta estratégia didática foi bastante utilizada pelo Prof.4 que, segundo reiteradas respostas, procurava lançar mão deste recurso de forma constante, haja vista sua aceitação e contribuição no processo de aprendizagem do estudante cego.

Para trabalhar o conteúdo órbitas dos planetas, o Prof.4 utilizou um pedaço de barbante, canetas e uma folha de papel sulfite na cor branca e reproduziu mais uma vez em nossa presença, a metodologia praticada na turma do estudante Berilo.

Com a ajuda de duas canetas dispostas paralelamente no sentido vertical, sobre uma folha de papel em branco, foi traçado um círculo com um pedaço de barbante e posteriormente, com a ajuda de outra caneta, foi marcado neste mesmo papel uma circunferência elíptica, em referência à órbita dos planetas, conforme as seguintes imagens registradas durante a repetição da estratégia ora empregada, durante entrevista para esta pesquisa:

Fotografia 5 - O ensino da órbita dos planetas à pessoa cega.



Fonte: arquivo próprio.

Ao relembrar as etapas da estratégia então empregada na turma de Berilo, o Prof.4 marcou um ponto no centro da elipse e indicou:

Olha, em um ponto você coloca o sol (ponto localizado no centro da elipse) e no outro ponto o planeta (localizado na linha que delimita a elipse). O planeta gira ao redor do sol assim (em um movimento elíptico ao redor do ponto central), ele gira ao redor dele e ao redor do sol [...].

Em relação aos recursos utilizados na atividade anterior, o Prof.4 também mencionou a possibilidade de construir um produto ainda mais inclusivo ao traçar a trajetória elíptica com canetas de cores mais fortes ou com o uso da carretilha, imprimindo assim no papel, marcas com forte contraste visual, também em relevo, acessíveis também a pessoas com baixa visão.

A presença da pessoa com deficiência visual em sala de aula dita, regular, foi avaliada de forma positiva e propositiva constituindo-se em fator motivador para a busca de novos conhecimentos e metodologias, não somente pelo Prof.4, mas, por oito entre os nove docentes entrevistados nesta pesquisa.

Neste sentido, o Prof.1 também avaliou sua experiência de docência em turmas com pessoas com deficiência visual:

[...] foi assim um presente, né. Tanto *pra* mim quanto também *pra* turma. Eu sempre digo *pra* turma assim, ó: vocês estudarem com uma colega cega é um presente *pra* vocês porque vocês vão sair diferenciados, vocês vão vivenciar o aluno cego, como que ele aprende, como que ele faz as coisas. Vocês vão vivenciar toda a prática pedagógica dos diferentes professores, como que o professor faz, o quê que ele faz,

o quê que ele desenvolve *pro* aluno aprender [...] e a própria questão de conviver com uma pessoa cega. Então vai sair um professor bem diferenciado.

A relevância destas práticas ampara-se no fato de que estudantes dos cursos de Licenciatura estão/estarão inseridos nos mais diversos contextos educativos, de modo que a realização destas atividades pode favorecer o exercício de múltiplos olhares e perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual, já durante sua formação inicial, contribuindo assim, para a construção de novas posturas docentes, sob a perspectiva da inclusão educacional.

Percepção semelhante também foi relatada pelo Prof.2 ao destacar o seu envolvimento pessoal e afetivo com Heliodoro, estudante com deficiência visual congênita: “Consideramos a experiência vivenciada como bastante rica, sob os aspectos da docência e relações humanas [...] eu sei que aprendi muita coisa [...] tenho consciência do meu papel enquanto professor. Me dediquei de corpo e alma”. O aspecto afetivo foi também destacado pelo Prof.8 como sendo fundamental no processo de ensino e aprendizagem, “[...] só tem aprendizagem se houver afetividade”, enfatizou o professor.

A necessária dedicação para promover o real desenvolvimento das pessoas com deficiência neste processo, também foi ressaltada pelo Prof.2 ao reafirmar a importância da interação com os discentes com deficiência e que cada docente, neste processo, “[...] procurasse fazer o seu papel de professor, se dedicando *pra* que ele tenha condições de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem”. As estratégias didáticas e metodológicas anteriormente apresentadas, praticadas pelo Prof.2, revelam constante interação com todos os estudantes, especialmente com Heliodoro. Esta postura foi assim justificada por este docente:

[...] eu acho que nesses casos de necessidades de alunos especiais, se a gente não tiver um acompanhamento direto e próximo [...] é um faz de conta [...] e se a gente não se dispor a cuidar e acolher [...] é mais uma questão de acolhimento. Que dá trabalho, dá. Dá muito trabalho, não vai ser fácil!

Esta interação do estudante com deficiência visual com os professores e com outros discentes da turma, também foi apontado pelo Prof.8 como sendo um fator positivo, “[...] o povo ‘fagocitou’ Berilo numa forma [...] no meu entendimento, foi muito rico *pra* ele e *pras* pessoas [...], estava totalmente envolvido e integrado com a turma”. Esta também foi a percepção do Prof.9 em relação ao relacionamento de Berilo com os demais colegas de turma: “[...] um companheirismo, uma colaboração muito grande dentre os alunos [...] não senti dificuldade em relação ao trabalho coletivo [...]”, destaca este docente, que também fez

menção às contribuições decorrentes do trabalho colaborativo, na aprendizagem dos estudantes videntes.

Em relação à experiência de docência em uma turma regular com estudantes com deficiência visual, o Prof.8 considerou,

[...] uma experiência riquíssima [...] nos proporcionou várias aprendizagens. A perceber como é que funciona ou como eu posso lidar com essa diferença com os alunos que tem Necessidades Educacionais Especiais [...] como é que eu posso aprender com eles.

Experiência promotora de mudanças, conforme afirma o Prof.4, ao referir-se ao semestre letivo em que trabalhou com a turma de Berilo: “ [...] antes e depois houve uma mudança. Eu passei a tentar até compreender melhor essa deficiência”, confirmando, assim, a capacidade transformadora de determinados paradigmas, somente possível mediante a presença do estudante com deficiência visual em sala de aula regular.

Dois docentes entrevistados, realizaram uma auto avaliação em relação às suas práticas no contexto de sala de aula com o estudante Berilo. O Prof.1 afirmou: “[...] eu acho que eu não cumpri muito o meu papel [...] algumas coisas eu acho que ele aprendeu, mas poderia ter aprendido mais [...] eu não tive competência *pra* fazer porque os materiais eram muito precários, sabe? [...]”, refletiu, demonstrando insatisfação.

O Prof.9 realizou uma autocrítica mais profunda acerca de sua postura docente em determinadas circunstâncias: “[...] quando ele acertava as questões eu me emocionava muito. Isso é puro preconceito. Por que uma pessoa vidente pode acertar e Berilo não poderia? Que motivo me levaria à emoção que não só o preconceito, né ”? Este docente entrevistado, empreendeu, assim, por meio de uma prática reflexiva, nova leitura de uma reação aparentemente comum, mas que poderia indicar uma percepção distorcida e preconceituosa em relação às pessoas com deficiência visual.

O entendimento acerca da necessidade de mudanças de determinadas posturas e perspectivas do trabalho docente, bem como a utilização de serviços e recursos em prol da acessibilidade didática e inclusão educacional das pessoas com cegueira ou baixa visão, não foi consensual entre os professores entrevistados.

Quando questionado acerca das estratégias metodológicas acessíveis então utilizadas junto ao seu educando cego, o Prof.3, respondeu que, durante sua disciplina, solicitou a Berilo que fizesse uso apenas da imaginação. Quanto ao processo de aprendizagem do mesmo, declarou: “A gente fica com um pouco de pena, um pouco assim de sensação de piedade,

assim da pessoa [...] porque, é [...] o tipo de matéria que foi ensinada, que exige visualização”, remetendo às dificuldades por ele destacadas anteriormente em relação ao tempo necessário para efetivar a adaptação de recursos didáticos e metodológicos.

Caso pudesse escolher, a experiência de docência em turma com estudante com deficiência visual, segundo indícios da fala do Prof.3, não seria repetida. Quando questionado acerca da existência de mais alguma prática docente junto a estudantes com cegueira ou baixa visão no IFRN, este docente prontamente respondeu: “Não, não. Nem gostaria de ter”!

O Prof.5 e o Prof.6 foram consensuais quanto à relevância do empenho do estudante Heliodoro durante as disciplinas por eles lecionadas, tornando, segundo os mesmos, esta experiência tranquila, sem maiores percalços. Para o Prof.5 “[...] o que contribuía para o entendimento das aulas era o fato de que Heliodoro possuía um alto grau de abstração. Conseguia elaborar mentalmente a solução dos problemas apresentados”. Destaque aqui para a importância da estimulação precoce desde a infância, em pessoas com deficiência visual, prática vivenciada por Heliodoro, confirmada por ele mesmo, em momento posterior.

O Prof.6 frisou aspectos positivos relacionados diretamente à presença do estudante com cegueira em sua sala de aula: “[...] Heliodoro foi melhor do que muitos alunos que tinham visão normal [...] eu não tive dificuldade [...]. Em termos de conteúdo, aprendizado [...] ao invés de ter problemas, eu tive foi ajuda dele para com os outros alunos”. O aspecto colaborativo contribuiu, segundo este docente, para a construção de um espaço educacional inclusivo, onde as potencialidades dos sujeitos são consideradas durante o processo de construção do conhecimento.

Em sua fala, o Prof.6, ao remeter à sua experiência pessoal com Heliodoro, sintetiza as impressões de oito entre nove docentes entrevistados, em relação à prática de ensino em turmas com estudantes com deficiência visual:

[...] basicamente foi um voo solo para todo mundo. Cada um descobrir uma forma de conseguir passar *pra* ele o que ele precisava [...] porque uma disciplina tem conteúdo diferente e acaba você tendo que descobrir o seu caminho [...] ‘olha o que fulano *tá* fazendo. Não, no meu caso não se aplica, eu vou ter que fazer de forma diferente’ [...] basicamente eu não aproveitei o que os outros fizeram. Criei a minha própria solução [...] no caminho, com ele.

Uma nova realidade, que se apresentou de forma inesperada e que apresentou novos caminhos do conhecimento, até então, ainda não percorridos. Diante deste novo contexto, destarte o apoio e as iniciativas institucionais em prol da educação na perspectiva inclusiva, então proporcionadas no âmbito do *Campus* Natal-Central, o professor/a, por vezes, ainda se

vê na posição de solitário descobridor e construtor do próprio itinerário profissional, em relação à conhecimentos voltados para a inclusão educacional de pessoas com deficiência.

A este respeito, Leme (2015, p.139) destaca a importância deste processo marcado também pelo advento de novas perspectivas, ao afirmar que:

Em meio à repetição dos velhos discursos, o novo também emerge, outros sentidos vão se introduzindo. É nesse movimento dialético que a questão da deficiência vai sendo abordada, falada, significada; discursos naturalizam-se, mas práticas novas vão se instituindo [...].

Um ciclo dialético construído e alimentado entre preconceitos arraigados de incapacidade e demonstrações cotidianas de afirmação, pautadas no aproveitamento de inúmeras potencialidades.

Ao nos debruçarmos sobre a perspectiva docente na inclusão de pessoas com deficiência visual no IFRN, *Campus Natal-Central*, é possível conhecer percepções diversas de sujeitos também distintos, inseridos em um mesmo contexto de atuação profissional.

Neste novo contexto de atuação profissional, marcado também pela presença de pessoas com deficiência visual em salas de aula, ditas, regulares, destaca-se o fato de que, conforme Glat (2018, p.10):

[...] para fazer frente às atuais expectativas, mais do que desenvolver novos métodos e propostas [...], precisamos desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcou – aberta ou veladamente – o tratamento que conferimos a nossos alunos [...]. Esse é um processo complexo, por não se tratar apenas da criação de um novo modelo ou paradigma teórico conceitual, mas, sim, de uma reconfiguração, sobretudo subjetiva da nossa profissão.

Emergem de forma unânime na fala dos professores/as sentimentos como insegurança, diante das lacunas formativas assumidas e ansiedade, frente ao inesperado. Decorrem reações distintas, perceptíveis nas práticas docentes ora apresentadas, que vão desde a negação e indiferença à coragem para construir novos conhecimentos tendo em vista o enfrentamento dos desafios encontrados.

A este respeito, Ainscow (2009, p.20), afirma que: “[...] inclusão e exclusão estão vinculadas [...] a inclusão é vista como um processo sem fim. Deste modo, entendemos que uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito”, assemelhando-se, assim, ao processo dialético de construção da identidade humana, também marcada por um processo cíclico de desafios, superação, perguntas e respostas que se retroalimentam de forma constante e essencial à manutenção da própria vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos objetivos propostos inicialmente, foi apresentado nesta pesquisa o percurso trilhado para a inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no IFRN, seguindo percurso histórico institucional, obtendo resultados mensurados e analisados de forma quantitativa e qualitativa.

Inserido em um contexto histórico mundial e nacional de luta em prol da efetivação de direitos voltados às pessoas com deficiência, o IFRN, outrora representante regional dos Institutos Federais no Programa/Ação TEC NEP, protagonizou diversas ações sistêmicas desenvolvidas no sentido da inclusão educacional de pessoas com deficiência, como por exemplo: oferta do curso de joalheria e artesanato mineral, com a participação de pessoas com deficiência, sob o viés da educação inclusiva; realização de Seminários e cursos de formação na perspectiva, publicação de obra literária voltada para inclusão de pessoas com deficiência visual, oferta de pós-graduação *Lato Sensu* em educação profissional inclusiva, realização de mapeamento institucional das pessoas com deficiência, então discentes do CEFET/RN, parcerias com Instituições especializadas e Secretarias de Educação para a oferta de curso voltado à produção de material didático acessível à estudantes com deficiência visual, além de encontros formativos destinados a todos os servidores do IFRN, com ênfase àqueles integrantes dos NAPNE.

Presente em todos os *Campi* do IFRN, o NAPNE, ainda sob a denominação de Núcleo de Inclusão durante a institucionalidade de CEFET/RN, atuou de modo fundamental na implementação das ações decorrentes do Programa/Ação TEC NEP, do qual tornou-se, representante regional até o ano de 2008. A mudança de institucionalidade, aliada à Política Nacional de expansão dos Institutos Federais, notadamente em todo o Estado do Rio Grande do Norte (RN), marcou também um hiato nas publicações de Portarias Institucionais voltadas a ações inclusivas no IFRN.

Retomadas posteriormente a partir de 2012, as publicações relacionadas a coordenações locais destes Núcleos nos *Campi*, coordenação sistêmica e aprovação do Regimento Interno do NAPNE/IFRN, marcaram um novo tempo institucional no sentido da garantia de espaços voltados à discussão, formação e proposição de ações de cunho inclusivo propostas de modo sistêmico.

A implementação da Lei de Cotas, contribuiu de modo fundamental para a elevação do número de matrículas de pessoas com deficiência no IFRN, notadamente das pessoas com deficiência visual, segundo maior grupo de PcD neste Instituto. Um quantitativo crescente,

saindo de 01 (um) estudante cego em 2008 para 27 (vinte e sete) estudantes com deficiência visual matriculados no ano letivo 2018.1, reafirmando assim, uma nova configuração no quadro discente dos *Campi* do IFRN, evidenciando também, que este público busca, cada vez mais, por formação que contemple sua atuação no mundo do trabalho, indicando também aspectos positivos no tocante à relação entre a profissionalização de pessoas com deficiência e a histórica relação entre trabalho e representação social.

Na trajetória da investigação acadêmica acerca do processo de inclusão educacional de pessoas cegas ou com baixa visão, no IFRN, destacar a perspectiva docente, contribuiu de modo fundamental para o conhecimento e reconstrução de parte da memória institucional, no que tange às práticas pedagógicas para a inclusão, praticadas neste Instituto.

Ao acenarem de forma positiva à participação nesta pesquisa, foi possível aos nove docentes entrevistados, também refletir acerca de sua própria formação acadêmica no tocante à educação inclusiva, relembrar desafios e anseios vivenciados durante docência em turmas com estudantes com deficiência visual, bem como práticas pedagógicas então utilizadas no sentido da inclusão educacional de seus educandos com cegueira ou baixa visão.

Com tempo mínimo de 10 anos de docência no IFRN, entre cursos na área da Informática e Licenciaturas, os professores/as entrevistados foram unânimes ao afirmar que não cursaram nenhum componente curricular voltado à Educação Especial ou Educação na perspectiva inclusiva, durante formação acadêmica inicial. Afirmaram também que esta formação ocorreu já no exercício da docência, no IFRN, e o interesse por esta temática inclusiva, ocorreu a partir da chegada do estudante com deficiência visual em suas salas de aula, configurando assim, uma busca por formação sob demanda.

Ainda segundo os participantes entrevistados, a proposição de momentos formativos institucionais com temáticas voltadas à educação inclusiva, intensificaram-se a partir do ano de 2017, por meio de palestras e oficinas ministradas geralmente nos dias de Reunião Pedagógica. A carga horária reduzida e a ausência de colegas docentes nestes momentos formativos, foram apontados pelos professores entrevistados como sendo os fatores que mais comprometem o êxito destas atividades de formação.

No tocante à docência em turmas com pessoas com deficiência visual, os principais desafios apontados, segundo os professores entrevistados, decorrem da ausência de formação inicial em se tratando de educação inclusiva. Mesmo os professores Licenciados destacaram esta lacuna no currículo de seus cursos de graduação. Dentre os maiores desafios apontados pelos docentes participantes desta pesquisa estão: necessidade de adaptação metodológica, adaptação de materiais didáticos, tempo necessário para o planejamento de aulas

contemplando a perspectiva da inclusão, participação de estudante cego em aulas de campo (especialmente nas disciplinas de Geologia e Geografia), observância dos critérios para a conversão de arquivos a serem utilizados por *softwares* leitores de tela e a ausência de referências conceituais básicas por alunos que nunca enxergaram.

As respostas obtidas nas referidas entrevistas evidenciaram que a presença de pessoas com deficiência visual em sala de aula, ao mesmo tempo em que pode desencadear nos professores/as inquietude e apreensão, em decorrência da assumida lacuna de formação inicial no tocante à inclusão de pessoas com deficiência, pode também tornar-se, em igual medida, o estímulo necessário para a busca por novos saberes, agora requisitados.

A interação cotidiana com o/a estudante com deficiência visual, diante dos desafios encontrados, exigiu dos docentes o exercício da reflexão e auto avaliação em relação às práticas pedagógicas até então desenvolvidas e o processo de ensino e aprendizagem no qual estavam inseridos. Em resposta, foram promovidas: a) adaptações de materiais tendo em vista promover acessibilidade por meio de recursos táteis como mapas e gráficos em relevo; b) elaboração de novas estratégias metodológicas de ensino, tais como: avaliações realizadas de forma oral, leitura de slides e audiodescrição de imagens, atividades em grupo requisitando a descrição de paisagens a partir da perspectiva de videntes e não videntes; c) utilização de recursos didáticos alternativos tais como o barbante, pedras de gelo, a própria mão enquanto unidade de medida, carretilha para marcação em tecido; d) utilização de equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA) como a impressora Braille e os *softwares* leitores de tela.

Diante dos resultados obtidos e apresentados nesta dissertação acadêmica, é possível concluir, que a construção de espaços educativos que contemplem a inclusão de pessoas com deficiência visual é possível, também na Educação Profissional Técnica e Tecnológica, mais precisamente, no IFRN.

Neste sentido, com base nas respostas concedidas pelos docentes entrevistados durante esta pesquisa, torna-se evidente o fato de que, para que este processo assuma caráter significativo e promotor de oportunidades singulares de construção do conhecimento a todos nele envolvidos, a presença da pessoa cega ou com baixa visão em suas salas de aula é condição *sine qua non*. Prerrogativa esta, possível a partir da implementação de Políticas Públicas que buscam garantir não somente a presença deste alunado no corpo discente das Instituições de Educação Federal, mas também formação docente para a educação na perspectiva inclusiva e acessibilidade em todas as suas dimensões, de modo a fomentar a inclusão educacional das pessoas com deficiência, viabilizando, assim, a conclusão com êxito dos seus estudos.

Inserido neste contexto de investigação científica voltada à inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no IFRN, evidenciando também, seu caráter dinâmico e inconclusivo, emergiram as seguintes questões, as quais apresentamos como forma de contribuição para futuras pesquisas: Qual o conceito de educação profissional e trabalho, na perspectiva das pessoas com deficiência visual que ingressam em cursos técnicos ofertados pelo IFRN? Ainda no tocante às pessoas com deficiência visual, qual a percepção discente deste processo de inclusão educacional praticado no IFRN?

Em termos históricos, mudanças de paradigmas requerem tempo para se consolidarem. A perspectiva da inclusão educacional, por materializar-se de forma processual, está em constante movimento, entre avanços e retrocessos. Para aqueles que um dia perderam o direito à vida pelo simples fato de possuírem alguma deficiência, a luta pela inclusão representa mais do que a aprovação de um conjunto de Leis e Decretos, traz em si a luta por liberdade e autonomia, por reconhecimento de potencialidades, pelo incentivo a vidas produtivas e reconhecimento social, por oportunidades educacionais pautadas no respeito às especificidades de cada indivíduo, por uma sociedade com menos padrões a serem (per)seguidos, por tempos de mais humanidade e respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

AGNOL, Anderson Dall; SONZA, Andréa Poletto; CARNIEL, Everaldo. Recursos de Tecnologia Assistiva e sua Aplicabilidade Pedagógica. In: **O uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva**. SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON, Jair Adriano (Org.). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFSUL. Bento Gonçalves: CORAG, 2015. p. 107-164.

AINSCOW, Melvin. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: **Tornar a educação inclusiva**. FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz et al (Org.). Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

ALENCAR, Ligyane Karla de. **Políticas Públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional**: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ANTIPOFF, Helena. Ortopedia mental nas classes especiais. In: **Coletânea das Obras escritas de Helena Antipoff. Educação do Excepcional**. Belo Horizonte: Centro de Documentação Helena Antipoff. 1992, v.3, p.27-29.

ATIRUPA, Flor; MUSSE, Narla Sathler. **Eu também posso brincar**. Natal: Editora do CEFET/RN, 2007.

BRASIL. **Constituição Imperial de 1824**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf>. Acesso em: 31 jul.2018.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº. 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Rio de Janeiro, v. 1, parte 1, p. 295-300, 1854. (Coleção das leis do Império do Brasil).

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/>>. Acesso em: 14 out. 2017

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/>. Acesso em: 15 out. 2017

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº. 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF, 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/>> Acesso em: 15 out. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979**. Brasília, DF, 1977.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº. 93.613, de 21 de novembro de 1986**. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 1986. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1989/>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm> Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. UNESCO. Brasília, DF, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1994b.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.in.gov.br/mp_leis/leis_texto>. Acesso em 19 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**: Documento base. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

_____. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 29 dez. 2008b.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº. 3.128, de 24 de dezembro de 2008**. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html>. Acesso em: 12 abr. 2018.

_____. Portaria SEDH nº. 2.344, de 03 de novembro de 2010. Dá publicidade às alterações promovidas pela Resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) em seu Regimento Interno. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, nov. 2010. Disponível em: <http://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2018.

_____. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis>. Acesso em 19 out. 2017.

_____. **Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, jul. 2015.

_____. **Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino. Brasília, DF, dez. 2016.

CABRAL, Dilma. Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Coordenação Geral de documentos – COGED. **Memória da Administração Pública Brasileira**. Brasília, DF. Arquivo Nacional, 2015. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=8133>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

CAT – Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR): 2007. Disponível em: <http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2017.

CUNHA, Ana Lúcia Braga. **O programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica**: ressonâncias acadêmicas, limites e

desafios. 2016. 178 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Profissional). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: **500 anos de educação no Brasil**. LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M.F. VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584.

FARIA, Susan. **Ministério quer maior número de alunos especiais na rede federal de ensino**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/202-noticias/218175739/7413-sp-1849053603>>. Acesso em: 8 mai. 2018.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em Silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil. São Paulo: Giz editorial. 2008.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo.v.24. n.47, 2004. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000100003>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: 2009. 1 CD-Room.

FORTES, Vanessa Gosson G.F. **Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual**. 2017. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de. Mercadores de eficiências e resultados: alta performance contra a escola pública e seu esforço para inclusão de crianças com deficiências. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100259&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 nov. 2018.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. **Deficiência visual**: sobre visão subnormal ou baixa visão. Disponível em: <www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/o-que-e-visao-subnormal-ou-baixa-visao>. Acesso em: 12 abr. 2018.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990), 1991. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: 12 jun. 2018.

GARDOU, Charles; DEVELAY, Michel. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às ciências da Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. 2005. p.31-45.

GEBRIN, Sophia. **Estudo propõe livro infantil contra o preconceito**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/7413-sp-1849053603>> Acesso em: 8 mai. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, M. Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

_____. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Revista brasileira de educação especial**, Bauru, v. 24, n. spe, p. 9-20, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 nov. 2018

GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. A representação da Deficiência Mental numa Perspectiva Histórica. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v.2, p.75-83, 1994.

IBC - INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. História do Instituto Benjamin Constant. Brasília, DF, 2016. Disponível em <<http://ibc.gov.br/o-ibc>>. Acesso em 21 out. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/DRB/Divisao%20regional_v01.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

_____. **Cartilha do Censo 2010 - Pessoas com deficiência**. OLIVEIRA, Luiza Maria Borges. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. **Pesquisa Nacional de Saúde: 2013: ciclos de vida: Brasil e grandes regiões**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf>>. Acesso em: 8 mai. 2018.

_____. **Censo Escolar 2017**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_e_statisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN. **Regimento interno do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas**: resolução nº. 41/2016 – CONSUP. Natal, RN, 2016.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A Luta pela Educação do Deficiente no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

KRANZ, Cláudia Rosana. A Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva: importância e análise de uma realidade. In: **Educação Inclusiva e formação continuada de professores: diálogos entre teoria e prática**. VARELA, Maria da Conceição Bezerra et al. (Org.). Natal, RN: EDUFRN, 2012. v.2. p.105-127.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITÃO, José. **MEC desenvolve educação tecnológica e profissional inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/2602-sp-1838775461>>. Acesso em: 8 mai. 2018.

LEME, Maria Eduarda Silva. **Deficiência e o mundo do trabalho: discursos e contradições**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

LE MOS, Edison R. - **Educação de Excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil - Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Michelle Pinto; CAPPELLE, Mônica C. Alves. Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: adaptações para a acessibilidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v.31, n.3, set. /dez. 2013. p. 1065-1096.

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

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Brasília, DF, v.1, n.1, jun.2008.

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus e MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. 2. ed. v.3 Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MARTINS, Lúcia de A. Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI**. Campinas – SP. Mercado de Letras, 2015.

MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo: Cortez, 2013.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo. Ed. Cortez, 2011.

MEC - Ministério da Educação. **Especialização em educação inclusiva começa em agosto**. Disponível em: <<http://mec.gov.br/busca-geral/205-noticias/1349433645/7841-sp-1139862050>>. Acesso em: 8 mai. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006 . Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php> >. Acesso em 14 nov. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, Angélica F. Bêta. Um estudo sobre o uso de *softwares* interativos como estratégia de intervenção para a inclusão de alunos com deficiência visual. In: **Fazeres cotidianos, dizeres reunidos: uma coletânea de textos do Instituto Benjamin Constant**. Org. PASCHOAL, Claudia L. Lessa [et al]. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014. p.121-135.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p. 1-27, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

MUSSE, Narla S.O. A educação profissional de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no CEFET-RN sob a luz do Decreto 5154/2004. In: SEMINÁRIO NACIONAL EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS – PROGRAMA TEC NEP, 2006, Brasília-DF. **Anais do Seminário Nacional Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – Programa Tec Nep**, 2006. p. 86.

_____. et al. A opinião da comunidade escolar sobre a reserva de vagas para acesso de Pessoas com Deficiência no CEFET-RN. In: SEMINÁRIO NACIONAL EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS – PROGRAMA TEC NEP, 2006, Brasília- DF. **Anais do Seminário Nacional Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – Programa Tec Nep**, 2006b. p. 91-92.

_____. et al. Dificuldades para o mapeamento das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no CEFET-RN. In: SEMINÁRIO NACIONAL EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS – PROGRAMA TEC NEP, 2006, Brasília- DF. **Anais do Seminário Nacional Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – Programa Tec Nep**, 2006c. p. 112-113.

_____. et al. Programa de formação continuada de docentes para um sistema educacional inclusivo. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA (CBEU), 2006, Florianópolis. **Anais do III Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU)**, Florianópolis. 2006d. p. 1-10.

MUSSE, Narla. S. O.; MOREIRA, A. A. Estratégias metodológicas para o ensino de tema de geociências na educação básica para alunos com deficiência visual. In: I CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE E NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (CONNEPI) 2006, Natal, **Anais do I Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica (CONNEPI)**, Natal: 2006e.

NASCIMENTO, Franclin; PORTES, Ruteia Maria Lima. A inclusão das pessoas com Necessidades Específicas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da ação TEC NEP: uma reflexão atual. In: BRENCHER, Vantoir Roberto; MEDEIROS, Bruna de Assunção (Org.). **Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016. p. 83-94.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2. ed. 1999.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos Humanos**. França, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

PASCHOAL, Claudia Lucia Lessa. A imaginação narrativa através do não ver. In: **Fazeres cotidianos, dizeres reunidos: uma coletânea de textos do Instituto Benjamin Constant**. Org. PASCHOAL, Claudia L. Lessa [et al]. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014. p. 34-52.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evaldo. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo. Cortez, 2012. p. 19-62.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: **Inclusão: compartilhando saberes**. MARTINS, Lúcia de A. Ramos (Org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p.29-53.

PLETSCH, Márcia Denise. Formação docente em tempos de inclusão escolar: em foco as práticas do Atendimento Educacional Especializado. In: MARTINS, Lúcia de A. Ramos; PIRES, Gláucia N. da Luz; PIRES, José (Org.). **Caminhos para uma Educação Inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: ideia, 2014. p.115-132.

SÁ, Sérgio. **Feche os olhos para ver melhor**: os limites dos sentidos e os sentidos dos limites. Barueri: Sá Editora, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v.12, n.32, p.152-180, jan. abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

SCHÖNINGER, Carla Luciane [et al]. Ações inclusivas no *Campus Panambi*: cenários a (re)inventar... In: BRENCHER, Vantoir Roberto; MEDEIROS, Bruna de Assunção (Org.). **Inclusão e diversidade**: repensando saberes e fazeres na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. Jundiaí, Paco Editorial, 2016. p.33-51.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão**: uma questão, também de visão. O aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

_____. O processo de ensinar e aprender de educandos com deficiência visual. In: **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. MARTINS, Lúcia de A. Régis; SILVA, Luzia Guacira dos Santos (Org.) João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p.121-143.

_____. Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego. SILVA, Luzia Guacira. In: **Tornar a educação inclusiva**. FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz et al (Org.). Brasília: UNESCO, 2009b. p. 177-198.

_____. Educação Inclusiva e formação continuada de professores: diálogos entre teoria e prática. In: VARELA, Maria da Conceição Bezerra et al (Org.). **Educação Inclusiva e formação continuada de professores**: diálogos entre teoria e prática. v.2. Natal, RN: EDUFRN, 2012. p. 7-14.

_____. **Educação inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2014 (Coleção pedagogia e educação).

_____. **Cartas pedagógicas**: processos de ensinar a quem enxerga sem o sentido da visão. São Paulo: Paulinas, 2017. (Coleção pedagogia e educação. Série formação continuada)

SILVA, Maria Odete Emygdio da Silva. A análise de necessidades de formação de professores como estratégia para a construção de uma escola inclusiva. In: **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. MARTINS, Lúcia de A. Ramos, SILVA, Luzia Guacira dos Santos (Org.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p.56-66.

SOARES, Gilvana Galeno. **A atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no IFRN**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUZA, Ana Júlia. **CEFET-RN promove curso de educação inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/209-noticias/564834057/6581-sp-93801084>>. Acesso em: 5 mai. 2018.

_____. **Curso em educação profissional inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/210-noticias/1448895310/9997-sp-430525140>>. Acesso em: 8 mai. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, L. S.; COLE, Michael. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RN PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – PPGE

Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional
Av. Senador Salgado Filho, nº 1559, Bairro Tirol, Natal/RN
E-mail: ppgep@ifrn.edu.br Fone: (84) 4005-9936

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a),

Convido-lhe a participar de uma pesquisa de pós-graduação *Stricto Sensu*, cujo título, é **“EU VEJO O QUE VOCÊ DIZ”: A PERSPECTIVA DOCENTE NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFRN A PARTIR DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS**, sob a responsabilidade da mestrandia Eva Lídia Maniçoba de Lima e sob a orientação da professora Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual no IFRN, sob a perspectiva da atuação docente. A partir de narrações autobiográficas de professores (as) que atuam/atuaram junto a este alunado, no período de 2008 a 2018. Este estudo faz uso de uma abordagem qualitativa e está pautado teoricamente no materialismo histórico e dialético, na medida em que destaca o perene e necessário movimento de mudança das relações humanas a partir da realidade no qual se está inserido bem como a constante e progressiva evolução do conhecimento.

Ressaltamos que em nenhum momento será necessária sua identificação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará à sua disposição, e qualquer dúvida a respeito da pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável por meio do endereço eletrônico e/ou número telefônico que se encontra logo ao final deste Termo.

Desde já agradecemos sua participação, certos de que ela contribuirá fundamentalmente para a visibilidade institucional dos sujeitos desta pesquisa, bem como a construção de espaços mais inclusivos, de fato, no IFRN.

Declaro que li e entendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que sou participante nesta pesquisa.

Participante da pesquisa:

CPF: _____ Data: ____/____/2018.



Pesquisadora responsável: Eva Lídia Maniçoba de Lima - CPF: 009.829.724-40

E-mail: eva.lidia@ifrn.edu.br / Fone: (84) 98815-7477

Professora orientadora: Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A) Quem somos

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Quando ingressou na Instituição (IFRN)?
3. Quais as disciplinas/cursos nos quais ministra aulas atualmente?

B) Formação para Educação Inclusiva

1. Durante sua formação acadêmica inicial (graduação), cursou alguma disciplina ou participou de alguma formação a respeito de educação inclusiva? Em caso afirmativo, qual o nome da disciplina/curso de formação?
2. Já no exercício da docência, participou de alguma formação continuada (cursos e extensão, eventos institucionais, minicursos, etc.) voltada para a temática da educação inclusiva? Em caso afirmativo, qual o/s nome/s da/s referida/s atividade/s?

C) Docência e estudantes com deficiência visual no IFRN

1. Quais as disciplinas/cursos nos quais ministrou aulas também para estudantes com deficiência visual? Quando?
2. Quais eram seus conceitos prévios acerca da deficiência visual – cegueira e baixa visão?

D) Docência e inclusão educacional

A partir deste momento, utilize o tempo que considerar necessário para escrever a respeito de sua/s experiência/s no exercício da docência em turmas com pessoas com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) no IFRN *Campus* Natal-Central.

Poderá iniciar a partir das suas primeiras impressões, os desafios identificados, como se efetivou o apoio institucional (NAPNE, ETEP), quais estratégias pedagógicas foram então utilizadas, em que medida esta experiência foi relevante para sua prática docente.

**ANEXO A - PORTARIA DE DESIGNAÇÃO DA COORDENAÇÃO DE AÇÕES DO
TEC NEP**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE
Av. Sen. Salgado Filho, 1559, Tirol – Natal/RN – Cep: 59.015-000

PORTARIA Nº 098/2001-DG/CEFET-RN

Natal/RN, 09 de abril de 2001.

O DIRETOR DA UNIDADE SEDE DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, usando das atribuições que lhe foram conferidas através da Portaria nº 292/2000-DG/CEFET-RN, datada de 21 de dezembro de 2000, publicada no Diário Oficial da União de 29 de dezembro de 2000,

CONSIDERANDO

a necessidade de definir as ações, vinculadas a outras instituições, desenvolvidas pelos servidores no âmbito externo,

RESOLVE:

DESIGNAR a servidora **NARLA SATHLER MUSSE DE OLIVEIRA**- ocupante do cargo de Professor de Ensino de 1º e 2º Graus, Classe “E”, Nível 3, Matrícula nº 1189749, para coordenar as atividades desenvolvidas nesta Instituição junto ao Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação.

**DÊ-SE CIÊNCIA, PUBLIQUE-SE,
CUMPRE-SE E REGISTRE-SE.**


SÉRGIO LUIZ ALVES DE FRANÇA
Diretor da Unidade Sede

**ANEXO B - PORTARIA DE DESIGNAÇÃO DA COORDENAÇÃO DO PROGRAMA
DE PNE**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE
Av. Sen. Salgado Filho, 1559, Tirol – Natal/RN – Cep: 59.015-000

PORTARIA Nº 204/2002-DG/CEFET-RN Natal/RN, 12 de agosto de 2002.

**O DIRETOR GERAL DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE**, no uso de suas atribuições legais e,

CONSIDERANDO

as necessidades oriundas das novas demandas apresentadas pela ampliação da oferta de ensino, criação de novos cursos superiores, expansão da pesquisa e dos serviços tecnológicos e o fortalecimento das parcerias, visando à consolidação do CEFET-RN como centro de referência em educação e pesquisa tecnológicas;

CONSIDERANDO

os estudos, em andamento, para readequação da estrutura dos cefets, prevista no Art. 3º, § 2º, da Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e o Art. 3º do Decreto de 18 de janeiro de 1999; e

CONSIDERANDO,

ainda, que, desde o início do semestre letivo 2002.1, um grupo de servidores vem-se responsabilizando por funções estratégicas e de interesse institucional;

RESOLVE:

INSTITUIR as seguintes funções estratégicas, sem remuneração, a priori, a serem contempladas na nova estrutura funcional:

- ✓ Responsável Adjunto da Gerência de Tecnologia da Informação e Educacional de Telemática.
- ✓ Responsável Adjunto da Gerência Educacional de Tecnologia da Construção e Gestão do Espaço Físico Social.
- ✓ Responsável Adjunto da Gerência Educacional de Tecnologia Industrial.
- ✓ Responsável Adjunto da Gerência Educacional de Tecnologia dos Recursos Naturais.
- ✓ Responsável Adjunto da Gerência Educacional de Tecnologia dos Serviços e da Gestão.
- ✓ Responsável Adjunto da Gerência de Formação Educacional.
- ✓ Responsável pela Coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida.
- ✓ Responsável pela Coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Desenvolvimento de Software.
- ✓ Responsável pela Coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Materiais.
- ✓ Responsável pela Coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Meio Ambiente.

Continuação da Portaria nº 204/2002-DG/CEFET-RN .02.

- ✓ Responsável pela Coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial.
- ✓ Responsável pela Coordenação do Controle Acadêmico.
- ✓ Responsável pela Coordenação e Planejamento das Atividades do CETANVALE.
- ✓ Responsável pela Coordenação do Grupo de Educação a Distância em Matemática.
- ✓ Responsável pela Coordenação do Grupo de Educação a Distância em Português.
- ✓ Responsável pela Coordenação do Grupo de Educação a Distância em Iniciação Tecnológica e Cidadania.
- ✓ Responsável pela Coordenação de Desenvolvimento de Programas e Projetos Tecnológicos.
- ✓ Responsável pela Coordenação de Desenvolvimento de Programas e Projetos Comunitários.
- ✓ Responsável pela Coordenação dos Programas Institucionais com a Agência Nacional dos Petróleos.
- ✓ Responsável pela Coordenação de Programa de Rede Institucionais com o CTPETRO.
- ✓ Responsável pela Coordenação do Programa Institucional de Inspeção da Medição de Petróleo.
- ✓ Responsável pela Coordenação do Programa Institucional PRH-Técnico com a Agência Nacional do Petróleo.
- ✓ Responsável pela Assessoria de Comunicação e Redação do Gabinete da Direção.
- ✓ Responsável pela Coordenação do Programa de PNE – Portadores de Necessidades Especiais.
- ✓ Responsável pela Coordenação Operacional do Ensino.
- ✓ Responsável pela Coordenação de Controle Interno.

**DÊ-SE CIÊNCIA, PUBLIQUE-SE,
CUMpra-SE E REGISTRE-SE.**

GETÚLIO MARQUES FERREIRA
Diretor Geral

**ANEXO C - PORTARIA DE COMPOSIÇÃO DE COMISSÕES DE APOIO A
EVENTOS INSTITUCIONAIS**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE
Av. Sen. Salgado Filho, 1559, Tirol – Natal/RN – Cep: 59015-000

PORTARIA Nº 377/2004-DG/CEFET-RN

Natal/RN, 04 de novembro de 2004.

O DIRETOR DA UNIDADE SEDE DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, usando das atribuições que lhe foram conferidas através da Portaria nº 084/2004-DG/CEFET-RN, datada de 15 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União de 22 de março de 2004,

CONSIDERANDO

o que consta no Processo nº 23057.002770/2004-81, datado de 03 de novembro de 2004,

R E S O L V E:

DESIGNAR os servidores abaixo relacionados para comporem comissões de apoio à realização dos eventos a serem promovidos pelo Ministério da Educação, neste Centro Federal, dentro da programação da XI SEMTEC/EXPOTEC, nas suas respectivas áreas de atuação.

**CURSO DE CAPACITAÇÃO DE FORMADORES DAS IFETS PARA
PROFISSIONALIZAÇÃO DE PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES
ESPECIAIS**

Local: Sala de treinamento da FUNCERN
Período: 22 a 27 de novembro de 2004

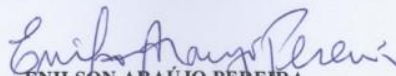
SERVIDOR	MATRÍCULA
NARLA SATLER MUSSE DE OLIVEIRA (Coordenadora)	1189749
AMÉLIA CRISTINA DOS REIS E SILVA	1461723
ERIVALDO CABRAL DA SILVA	277116
FRANCISCO PEREIRA DA SILVA	277324
MARAGARETH MÍRIA R. OLINTO AMARAL	1112599
NADIR ARRUDA SKEETE	277439
NATÉRCIO DIAS DE HOLANDA	277053

II ENCONTRO REGIONAL DA LEI ORGÂNICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Local: Auditório Pedro Silveira e Sá Leitão
Período: 24 a 26 de novembro de 2004

SERVIDOR	MATRÍCULA
MARIA AUXILIADORA PEREIRA LIRA (Coordenadora)	277204
ERIVALDO CABRAL DA SILVA	277116
FRANCISCO PEREIRA DA SILVA	277324
NADIR ARRUDA SKEETE	277439
NATÉRCIO DIAS DE HOLANDA	277053

**DÊ-SE CIÊNCIA, PUBLIQUE-SE,
CUMpra-SE E REGISTRE-SE.**


ENILSON ARAÚJO PEREIRA
 Diretor da Unidade Sede

**ANEXO D - PORTARIA DE CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE INCLUSÃO NO ÂMBITO
DO CEFET/RN**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE
Av. Sen. Salgado Filho, 1559, Tirol – Natal/RN – Cep: 59015-000

PORTARIA Nº 285/2005-DG/CEFET-RN

Natal (RN), 25 de outubro de 2005.

**O DIRETOR GERAL DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE**, no uso de suas atribuições legais,

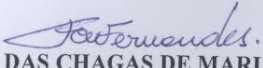
RESOLVE:

I – CRIAR o NÚCLEO DE INCLUSÃO com o objetivo de desenvolver, articular e apoiar as ações de inclusão neste Centro Federal.

II – DESIGNAR os servidores abaixo relacionados para constituírem o referido Núcleo.

NOME DO SERVIDOR	MATRÍCULA SIAPE	FUNÇÃO
NARLA SATHLER MUSSE DE OLIVEIRA	1189749	Coordenadora
AMÉLIA CRISTINA REIS E SILVA	1461723	Membro
EULÁLIA RAQUEL GUSMÃO DE CARVALHO NETO	1308167	Membro
JOMAR DE FREITAS	276939	Membro
LEONOR DE ARAÚJO BEZERRA OLIVEIRA	277155	Membro
MARGARETH MIRIA RODRIGUES OLINTO AMARAL	1112599	Membro
MARIA CRISTINA CAVALCANTI ARAÚJO	1161187	Membro
MARIA RITA VITOR MARTINS RODRIGUES	1450156	Membro
MARIA SOARES DE MACEDO	1103014	Membro
NEUZA MARIA DANTAS	277426	Membro
RÔMULO ANDRADE DE SOUSA JUNIOR	277083	Membro

**DÊ-SE CIÊNCIA, PUBLIQUE-SE,
CUMPRA-SE e REGISTRE-SE.**


FRANCISCO DAS CHAGAS DE MARIZ FERNANDES
 Diretor Geral

ANEXO E - CAPA E FICHA CATALOGRÁFICA DE LIVRO NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO EDUCACIONAL

Flor Atirupa

(Prefácio)

Narla Sathler Musse



EU TAMBÉM POSSO BRINCAR!

Copyright 2007 da Editora do CEFET-RN

Todos os direitos reservados

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora do CEFET-RN.

Divisão de serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte.
Biblioteca Sebastião Fernandes (BSF) - CEFET/RN

EU TAMBÉM POSSO BRINCAR! / Flor Atirupa e Narla Sathler Musse
Gouvinhas. - Natal: Editora do CEFET-RN, 2007.

44p.: il.

ISBN: 978-85-89571-16-6.

1. Literatura Infantil. 2. Educação. 3. Inclusão. 4. Educação
inclusiva.
I Atirupa, Flor. e II Musse, Narla Sathler.

CDD - 620

CEFET/RN/BSF

EDITORAÇÃO

Samir Cristino de Souza

DIAGRAMAÇÃO

Flor Atirupa

CAPA E ILUSTRAÇÕES

Flor Atirupa

CONTATOS

Editora do CEFET-RN

Av. Sen. Salgado Filho, 1559, CEP 59015-000

Natal-RN. Fone: (0XX84) 4005-2668, 3215-2733

E-mail: dpeq@cefetrn.br

**ANEXO F - PORTARIA DE CRIAÇÃO DOS NAPNE NO ÂMBITO DOS CAMPUS DO
IFRN**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

PORTARIA Nº 1533/2012-Reitoria/IFRN

Natal (RN), 21 de maio de 2012.

**O REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE**, no uso de suas atribuições legais e

CONSIDERANDO

o que consta no Memorando nº 112/2012-PROEN, de 21 de maio de 2012;

RESOLVE:

I – CRIAR os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs) no âmbito dos câmpus deste Instituto, cujos objetivos preveem:

- I - Promover as condições necessárias para o ingresso e permanência de alunos com necessidades específicas;
- II - Propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, possibilitando o acesso a todos os espaços físicos da instituição, conforme as normas da NBR/9050, ou sua substituta;
- III - Atuar junto aos colegiados dos cursos, oferecendo suporte no processo de ensino-aprendizagem dos discentes;
- IV - Potencializar o processo ensino-aprendizagem por meio de orientação dos recursos de novas tecnologias assistidas, inclusive mediando projetos de inovação tecnológica assistida, desenvolvidos por discentes e docentes;
- V - Promover e participar de estudos, discussões e debates sobre Educação Inclusiva e Educação Especial;
- VI - Contribuir para a inserção da pessoa com deficiência nos demais níveis de ensino, no mundo do trabalho e nos demais espaços sociais;
- VII - Assessorar os processos seletivos para ingresso de pessoas com necessidades específicas;
- VIII - Incentivar a implantação de conteúdos, disciplinas permanentes e/ou optativas referentes à Educação Especial, nos cursos ofertados pelo IFRN; e
- IX - Articular as atividades desenvolvidas pelo NAPNE com as ações de outras Instituições voltadas ao trabalho com pessoas com deficiência.

II – DESIGNAR os servidores abaixo relacionados para atuarem como coordenadores dos NAPNEs, no âmbito dos respectivos câmpus.

Matrícula SIAPE	Nome do Servidor	Câmpus
1934703	Bruna Rafaela de Lima	Apodi
1745386	Érika Juliana Fernandes Farias	Currais Novos
277143	Ana Lúcia Sarmiento Henrique	Educação a Distância
1918951	Gilvana Galeno Soares	Ipanguaçu
1527711	Olívia Moraes de Medeiros Neta	João Câmara

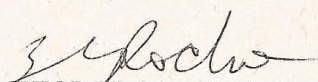


SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

Cont. da Portaria nº 1533/2012-Reitoria/IFRN .02

Matrícula SIAPE	Nome do Servidor	Câmpus
1817097	Giovana Gomes Albino	Macau
1100462	Marcléia Melo de Souza Queiroz	Mossoró
1577809	Kelly da Silva Sarmento	Natal-Central
1799150	Adriana Cavalcante Chaves	Natal-Cidade Alta
1722710	Pablo Moreno Paiva Capistrano	Natal-Zona Norte
1734346	Nívia de Araújo Lopes	Nova Cruz
2654613	Cícero Filho Tavares	Parnamirim
1461723	Amélia Cristina Reis e Silva	Pau dos Ferros
1871787	Angélica de Lima Martins Souto	Santa Cruz

**DÊ-SE CIÊNCIA, PUBLIQUE-SE,
CUMpra-SE E REGISTRE-SE.**


BELCHIOR DE OLIVEIRA ROCHA
Reitor

ANEXO G - PROGRAMAÇÃO DE EVENTO INSTITUCIONAL, DE CARÁTER INCLUSIVO, PROMOVIDO PELO IFRN (2013)



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO IFRN

II CONGRESSO NORTE-RIOGRANDENSE SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

11 a 13 de dezembro de 2013

Local: IFRN -Auditório da Reitoria - Rua: Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, Natal/RN.

Participantes: 1 Membro do NAPNE; 1 Psicólogo; 1 Assistente Social; 1 professor-coordenador de curso; e 1 Bibliotecário por campus. 1 Membro da Equipe Técnico-Pedagógica por campus ou Diretoria Acadêmica. 2 estudantes de cada curso de licenciatura por campus do IFRN (que já tenham cursado a disciplina Educação Inclusiva). Representantes das instituições: UFRN, UFERSA, UERN, APAARN, ASNAT, Instituto dos cegos, Secretarias de Educação do Estado do RN e do Município do Natal.

PROGRAMAÇÃO	
11/12/2013 – Quarta-feira	
08h30	Abertura oficial – Prof. Belchior de Oliveira Rocha – Reitor do IFRN PROEN/PROEX/PROPI/PROAD/PRODES/DIGAE/DIGPE/NAPNE
09h00	Apresentação cultural: Lutheria -IFRN - Campus Natal Cidade Alta
09h15	Palestra: “O Papel dos Núcleos de Inclusão nas Instituições Federais: Formação, Regulamento e ações”. Prof. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (CAENE - UFRN) Coordenação: Profa. Laralis Nunes Oliveira (IFRN)
10h45	Abertura para interlocução
11h15	Apresentação de Banners – Local: Recepção da Reitoria
12h	Intervalo para almoço
14h00	Apresentação do Vídeo “Apenas Diferentes” Palestra: “Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva” Prof. Ricardo Valentim (UFRN) Coordenação: Kelly Sarmento (IFRN)
15h30	Abertura para interlocução
16h	Intervalo
16h15	Mesa dialogada: “Fatores intervenientes na aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre o transtorno do espectro autista”. Profa. Mariana Queiroz Orrico de Azevedo (IFRN) Profa. Débora Mara Pereira (mestranda UFRN) Coordenação: Vanessa Gosson (IFRN)
	Encerramento das atividades

12/12/2013 – Quinta-feira DIÁLOGOS INCLUSIVOS	
08h00 às 12h00	Diálogo Inclusivo 01 08h – Deficiência intelectual Diálogo Inclusivo 02 10h - Deficiência física
12h	Intervalo para almoço
14h00 às 18h00	Diálogo Inclusivo 03 14h – Deficiência auditiva Diálogo Inclusivo 04 16h - Deficiência visual/baixa visão
18h00	Encerramento das atividades

13/12/2013 – Sexta-feira	
08h00	Mesa Temática: “Aspectos legais e formação de educadores para a educação inclusiva” Palestrantes: Profª Rita de Cássia Barbosa Magalhães (UFRN); Profa. Conceição Varella; (UFRN); Profa. Isabel Maria da Torre Carvalho Viana (UMinho) e Dr. Eldro Sucupira Feitosa (MP-RN). Coordenação: Rejane Bezerra Barros
09h30	Abertura para interlocução
10h00	Intervalo
10h15	Painel interativo: “O NAPNE no IFRN: formação, regulamento e ações” Palestrantes: Kelly da Silva Sarmento (IFRN) Profª Vanessa Gosson Gadelha (IFRN) Cícero Filho Tavares (IFRN) Coordenação: Franczy Izanny de Brito Barbosa Martins(IFRN)
12h00	Encerramento das atividades

Realização:

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN

NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFRN

Colaboração:

UFRN – Universidade Federal do RN / CAENE - Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

Organização:

José de Ribamar Silva Oliveira - Pró-Reitor de Ensino do IFRN

Rejane Bezerra Barros - Pedagoga do IFRN e Coordenadora Geral do evento

Comissão Científica:

Kelly Sarmento – Pedagoga e Coordenadora Geral do NAPNE do IFRN

Laralis Nunes de Sousa Oliveira – Professora do IFRN

Mariana Queiroz Orrico de Azevedo - Professora do IFRN

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes - professora do IFRN

Apoio:

Annaterra Teixeira de Lima

Edneide Batista Lopes da Rocha

Juliana Lopes da Silva Pessoa

Luizianna Cordeiro de Oliveira

Rafaely Moura de Medeiros

**ANEXO H - PORTARIA DE DESIGNAÇÃO DA COORDENAÇÃO SISTÊMICA DO
NAPNE/IFRN**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

PORTARIA Nº. 357/2015-Reitoria/IFRN

Natal (RN), 23 de março de 2015.

O REITOR EM EXERCÍCIO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, no uso de suas atribuições legais e

CONSIDERANDO

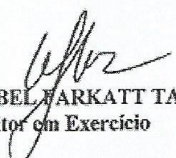
o que consta no Processo nº 23421.010201.2015-54, de 10 de março de 2015,

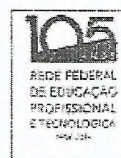
RESOLVE:

I - DESIGNAR, com efeitos a partir de 10 de março de 2015, a servidora LARISSA FERNANDA DOS SANTOS OLIVEIRA, Matrícula SIAPE nº 2142335, para atuar como coordenadora geral do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE, junto à Diretoria Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino deste Instituto Federal.

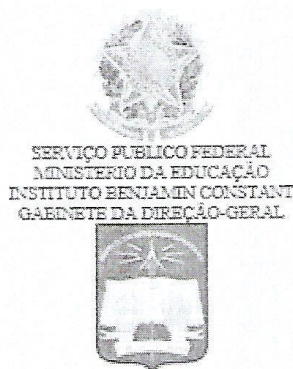
II - ESTABELEECER o dia 31 de dezembro de 2015 para o término da vigência da presente Portaria.

**DÊ-SE CIÊNCIA, PUBLIQUE-SE,
CUMpra-SE E REGISTRE-SE.**


WYLLYS ABEL FARKATT TABOSA
Reitor em Exercício



ANEXO I - PROGRAMAÇÃO DE EVENTO INSTITUCIONAL, DE CARÁTER INCLUSIVO, PROMOVIDO NO IFRN (2016)



Jornada Nacional de Capacitação do Instituto Benjamin Constant

Estrutura Básica da Jornada

Instituições Parceiras: Instituto Benjamin Constant (IBC)

Período:

Carga Horária: 24h

Público alvo: Professores e profissionais da Educação Básica Técnica e Tecnológica, da rede pública e, ainda, acadêmicos da área da Educação.

Nº de participantes: 90

Atividades: 01 palestra (com carga horária de 4h) e 04 oficinas (oficina 1, com carga horária de 4h; as demais com carga horária de 8 h cada uma).

Nº de participantes na palestra: 90

Nº de participantes nas oficinas:

Oficina 1 (4 h) → Baixa Visão → 90 participantes

Oficina 2 (8 h) → Produção de Material Didático Especializado
→ 30 participantes

Oficina 3 (8 h) → Orientação e Mobilidade → 30 participantes

Oficina 4 (8h) Produção de Textos em Braille → 30 participantes

OBS.: Os participantes serão divididos em grupos de até 30 pessoas, cada um: G1, G2 e G3.

Infraestrutura física: 01 auditório e 03 salas para oficinas devidamente equipados.

Apoio de pessoal para recepção e execução da Jornada: servidores locais dos IFRN.



Instituto Benjamin Constant - Av. Pasteur, 350-368
Urua - Rio de Janeiro - RJ - CEP 22290-240
Tel. (21) 3478-4442 - Fax (21) 3478-4444
E-mail: ibc@ibc.gov.br

Programação

Horário	1º dia 11/07	2º dia 12/07	3º dia 13/07	4º dia 14/07
8h às 12h	1. Credenciamento; 2. Abertura do evento, IFRN e IBC; 3. Palestra de abertura.	Oficina 2 - G1 Oficina 3 - G2 Oficina 4 - G3	Oficina 2 - G2 Oficina 3 - G3 Oficina 4 - G1	Oficina 2 - G3 Oficina 3 - G1 Oficina 4 - G2
10:20 às 12h	Continuação - Palestra - Deficiência Visual: conceituação; - Inclusão da pessoa com deficiência visual.	Continuação Oficina 2 - G1 Oficina 3 - G2 Oficina 4 - G3	Continuação Oficina 2 - G2 Oficina 3 - G3 Oficina 4 - G1	Continuação Oficina 2 - G3 Oficina 3 - G1 Oficina 4 - G2
13h às 17h	Oficina 1 Carga horária 4h Para todos os participantes	Continuação Oficina 2 - G1 Oficina 3 - G2 Oficina 4 - G3	Continuação Oficina 2 - G2 Oficina 3 - G3 Oficina 4 - G1	Continuação Oficina 2 - G3 Oficina 3 - G1 Oficina 4 - G2
15:20 às 17h	Continuação Oficina 1	Continuação Oficina 2 - G1 Oficina 3 - G2 Oficina 4 - G3	Continuação Oficina 2 - G2 Oficina 3 - G3 Oficina 4 - G1	Continuação Oficina 2 - G3 Oficina 3 - G1 Oficina 4 - G2
17h30	Encerramento do evento - IFRN e IBC.			

Oficinas Ofertadas

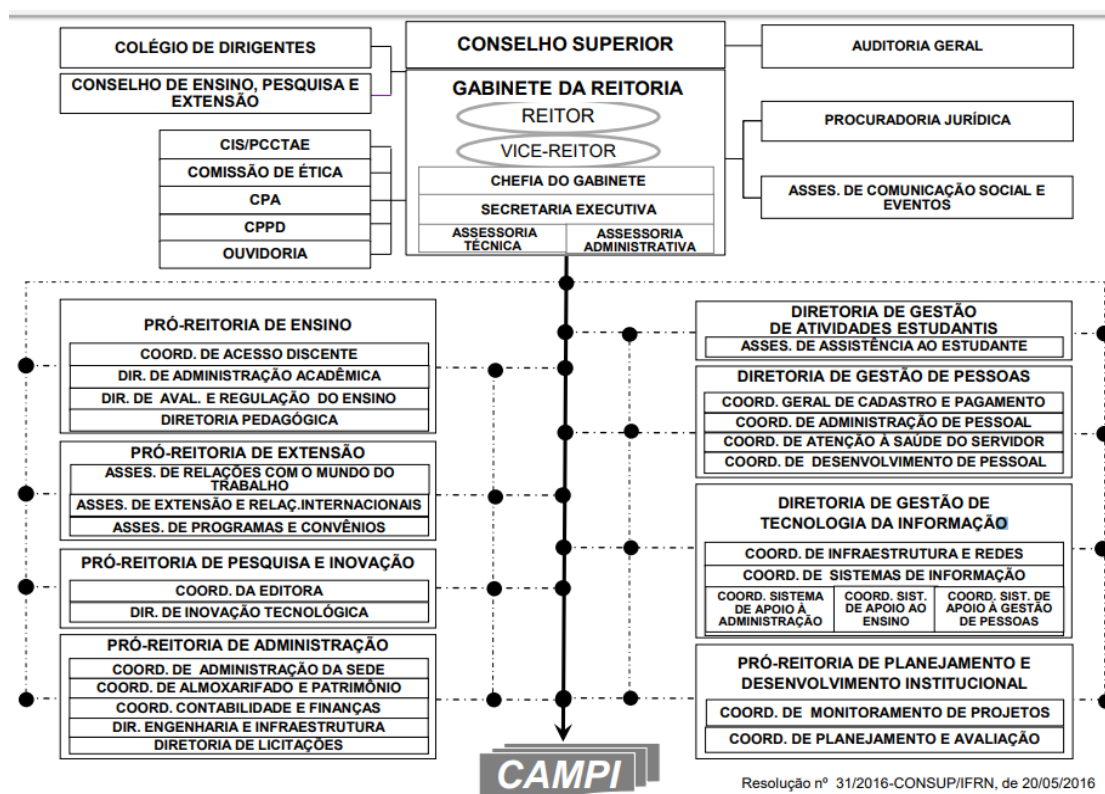
Oficina 1 – Baixa Visão

Oficina 2 – Orientação e Mobilidade

Oficina 3 – Produção de Material Didático Especializado

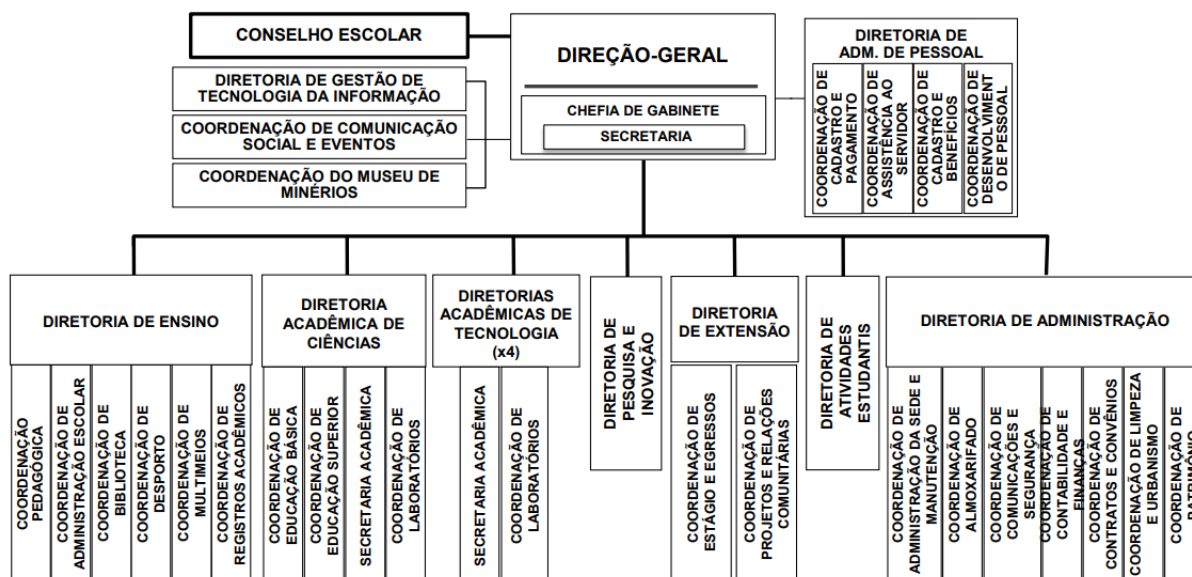
Oficina 4 – Processo de Produção de Textos em Braille

ANEXO J - ORGANOGRAMA DE REFERÊNCIA PARA A REITORIA DO IFRN



Fonte: portal.ifrn.edu.br

ANEXO K - ORGANOGRAMA DE REFERÊNCIA DO CAMPUS NATAL-CENTRAL



Fonte: portal.ifrn.edu.br