

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

JOSANILDA MAFRA ROCHA DE MORAIS

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO  
EXPLORATÓRIO NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

NATAL-RN

2019

JOSANILDA MAFRA ROCHA DE MORAIS

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO  
EXPLORATÓRIO NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

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

**Linha de Pesquisa:** Políticas e Práxis da Educação Profissional.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lenina Lopes Soares Silva

NATAL-RN

2019

Morais, Josanilda Maфра Rocha de.

M827p Políticas de formação de professores para a educação profissional das pessoas com deficiência: um estudo exploratório no Instituto Federal do Rio Grande do Norte / Josanilda Maфра Rocha de Moraes. – Natal, 2019.

214 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2019.

Orientador (a): Dra. Lenina Lopes Soares Silva.

JOSANILDA MAFRA ROCHA DE MORAIS

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO IFRN.**

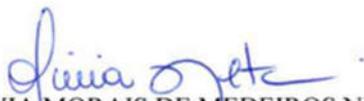
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em cumprimento às exigências legais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29/03/2019

BANCA EXAMINADORA



Profa. D.ra LENINA LOPES SOARES SILVA  
(Orientador)



Profa. D.ra OLÍVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA  
(Membro titular interno)



Profa. D.ra ISABEL CRISTINA DE JESUS BRANDÃO  
(Membro titular externo)



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



Profa. D.ra ADRIANA APARECIDA DE SOUZA  
(Membro suplente externo)

O presente texto é dedicado a todos os professores e demais militantes que lutam pela inclusão das pessoas com deficiência nos espaços formativos, bem como pela superação de todas as formas de discriminação e preconceitos ainda vivenciados no âmbito da sociedade brasileira.

A vocês, meu respeito e admiração!

## AGRADECIMENTOS

Neste momento tão especial de minha vida, quero primeiramente agradecer a Deus, pelo dom da vida e por ter me abençoado em cada momento da feitura deste mestrado e da dissertação, seja nos momentos de alegria, com cada conquista alcançada, ou nos momentos de angústia, quando os planos não saíam como esperados, de modo que finalizo este trabalho com um sentimento de gratidão inexplicável!

À minha família, em nome da minha mãe Maria das Neves, do meu pai José de Lima, da minha irmã Josinalda e do meu sobrinho Yuri Matheus, quero agradecer por todo amor e apoio nos momentos difíceis e pela compreensão das minhas ausências nos momentos em família, tendo em vista a construção deste trabalho.

Quero agradecer especialmente ao meu esposo Micherlan Moraes, por todo amor, carinho, companheirismo e por acreditar na minha capacidade de realizar meus sonhos e por me motivar a ir em busca deles quando eu acredito que não sou capaz.

Ao meu avô José Enedino (*in memoriam*) pelo amor, carinho e compreensão pelas minhas ausências e, principalmente, pelos ensinamentos deixados acerca dos valores que devem ser alimentados ao longo de uma vida e das convenções e normas sociais que devem ser relevados, já que, como diz a música de Ana Vilela: “A vida é um trem-bala e a gente é só passageiro prestes a partir [...]”.

À minha orientadora, a professora Dra. Lenina Lopes Soares Silva, pela acolhida no mestrado, pela paciência, pela dedicação e pela competência com que me orientou nesta pesquisa, me fazendo crescer profissionalmente e despertar para a realização de pesquisas científicas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), em especial aos professores Dante Moura, Ana Henrique Sarmento, José Mateus, Aparecida Ferreira, Francinaide Nascimento, Moisés Nunes, Olívia Neta, Ilane Cavalcante (ainda acrescento Adriana Souza), os quais contribuíram sobremaneira para o meu crescimento profissional e pessoal ao longo deste mestrado.

Aos meus colegas da turma “Intelectuais Orgânicos” pelas trocas de experiências, vivências de aventuras durante as viagens para participação em eventos científicos e pelo companheirismo diário, durante as aulas e realização de trabalhos.

Quero agradecer especialmente a Suerda, Adriana e Silvania pela construção de uma amizade para além da vida acadêmica, por todos os conselhos, orientações, e apoio durante a minha vivência neste mestrado.

À equipe da secretaria do PPGEPI/IFRN, em especial a Patrícia, Jailha e Wilma por todo empenho e ajuda para a resolução de questões burocráticas concernentes às atividades do curso.

Quero ainda agradecer à minha família do condomínio, por todo amor e cuidado diário, que se intensificou com a realização desta dissertação, seja com uma palavra de incentivo, com a preocupação sobre os meus horários de descanso ou com a minha alimentação durante as horas extenuantes de estudo.

Agradeço especialmente a minha comadre e irmã Iredja por toda a ajuda durante a execução desta pesquisa, seja nos aspectos referentes aos conhecimentos de informática; a Leidimar pela ajuda fornecida, quando mobilizou alguns professores a responder ao questionário eletrônico no *Campus* do IFRN de Lajes, seja no cuidado diário comigo, diante dos momentos de estudo, e mais, por ser tão presente em minha vida, até quando está ausente! Este agradecimento também se estende a toda a sua família, em especial a minha pequena Nahuanna (filha que Deus e você me deram), meu compadre Sidney e minha amiga dona Socorro, obrigada por tudo!

Agradeço também à minha comadre Eliane, ao meu compadre Alan e a minha afilhada Maria Rita (amor de madrinha), por todo carinho e cuidado diário, sobretudo durante as atividades do mestrado, uma vez que se preocupavam com o meu bem-estar, de modo que cada um contribuiu com o que podia para tornar meus dias menos cansativos e mais produtivos, obrigada por tudo!

Agradeço às minhas amigas do quarteto fantástico: Lissana, Diana e Romeika, e agora, estendo o meu agradecimento aos seus respectivos Abimael Jr., Antônio, e João Anderson, sem esquecer da nossa mascote Letícia (afilhada com todo amor), por todo carinho, amor e compreensão pelas minhas falhas e ausências durante a realização deste mestrado, mas sei que vocês, mais do que ninguém, sabem que, assim como na nossa faculdade, quando me proponho a realizar um trabalho científico, ele é prioritário até concluí-lo. Então, obrigada por adiarem tantos planos e viagens para esperar por mim!

Aos meus amigos da Equipe de Nossa Senhora da Conceição, por todo carinho, apoio, orações e torcida para a concretização deste momento.

Ao meu amigo Almir que me ajudou na tabulação dos dados obtidos ao longo da pesquisa. Suas ajudas e orientações foram imprescindíveis para a materialização deste trabalho.

Agradeço à diretora do IFRN *Campus* Santa Cruz, Samira Delgado, por ter me concedido o afastamento total para participar deste programa de mestrado. Muito obrigada por compreender a importância deste momento e permitir que ele ocorresse com qualidade, haja vista a minha disponibilidade para as atividades desenvolvidas no PPGEP/IFRN.

À equipe da Coordenação de Atividades Estudantis do Campus Santa Cruz (COAES/SC), que continuou desenvolvendo uma atuação com vistas a garantir a efetivação dos direitos dos discentes do IFRN enquanto estive ausente, me qualificando.

Aos 196 professores, participantes da pesquisa do mestrado, que se dispuseram a responder o questionário eletrônico e, assim, forneceram os meios indispensáveis à materialização deste estudo.

À banca examinadora, através de seus leitores que, na qualidade de examinadores, forneceram substantivas contribuições para a conformação desta dissertação, assim como para a produção do conhecimento científico.

Também agradeço aos amigos e amigas de vida, de fé, do trabalho, da vida acadêmica. Aos familiares, tios e tias, primos e primas, sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas e sogra que torceram por mim e acreditaram na finalização deste mestrado como mais um passo dado por mim.

Ainda agradeço ao povo brasileiro, mais humilde, que ao pagar seus impostos, me permitiram cursar o mestrado com afastamento do meu trabalho, hoje presto contas públicas disso.

A todos, muito obrigada!

### **Nada é impossível de mudar**

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. Examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceite o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht (1978)

## RESUMO

O presente estudo se insere no campo das políticas implementadas pelo Estado brasileiro, sobretudo das políticas voltadas à formação de professores para atuar de forma inclusiva no âmbito das instituições formativas de educação profissional que atendem pessoas com deficiências. Esta dissertação analisa as políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil, tendo como referentes: a história expressa nos marcos legais e a formação dos professores que atuam no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), com vistas a desvelar as conexões que confluem para a compreensão de uma formação docente que convirja para a atuação na educação profissional das pessoas com deficiência. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais e um estudo exploratório junto a 196 (cento e noventa e seis) professores que atuam em 21 (vinte e um) *campi* do IFRN e foram participantes da pesquisa. A análise dos resultados foi conduzida por uma abordagem histórico-crítica que permitiu apreender a essência da realidade estudada. Os estudos realizados revelaram que o Brasil, apesar de ser signatário das normas e convenções internacionais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência, ainda vivencia vicissitudes para materializar, de forma efetiva, políticas de formação de professores que proporcionem condições de inclusão às pessoas com deficiência nos espaços formativos de educação profissional, como no *locus* deste estudo. Assim, os resultados das pesquisas bibliográficas, documentais e empíricas empreendidas mostram que no âmbito do IFRN, instância federal que oferta educação profissional, foram implantadas políticas durante os anos 2000, com destaque para o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP), materializado na institucionalização de vinte e um Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que atuam para despertar a cultura da inclusão em cada *campus* da instituição. Todavia, os participantes da pesquisa relataram não possuir formação inicial ou continuada específica para atuar de forma inclusiva no âmbito da educação profissional das pessoas com deficiência, de modo que não se sentem seguros para realizar a referida ação e reivindicam a oferta de cursos desta natureza por parte da instituição na qual estão inseridos, qual seja, o IFRN.

Palavras-chave: Políticas de Formação de Professores; Educação Profissional; Pessoas com deficiência.

## ABSTRACT

This dissertation approaches the policies implemented in Brazil focusing, teacher formation for disabled people at professional education institutions which attend to disabled people. This dissertation analyzes the policies of initial and continuous teachers formation courses based on the expressed history at the legislation and teacher formation for those who work at the Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN), aiming to reveal the connections which converge to the comprehension of teacher formation working with disabled people. Therefore, we carried out bibliographical and documental studies and an exploratory study with 196 (one-hundred and ninety-six) teachers in twenty-one *campi* at IFRN, which were participants of the research. The analysis has a historical-critical approach. It allowed this work to learn the essence of the reality. The studies reveal that Brazil, apart from the fact that this country follow international rules and regulations for disabled people, still has some vicissitudes to accomplish in an effective way, regarding policies that provide proper conditions for the inclusion of disabled people in formative spaces. Thus, the results from the researches and the interviews show that, at IFRN, some policies were implemented in the 2000s, especially the Education, Technology and Professionalization Program for People with Specific Educational Needs (TEC NEP). It had 21 (twenty-one) centers for people with specific needs (NAPNE). They work to ensure the inclusion of disabled people in every *campus* of the institution. However, the participants of the research reported that they do not have such any kind teachers qualification to work in an inclusive education. They do not feel secure or safe to accomplish such task and claim the offering of formation courses at IFRN.

Keywords: Teachers Formation Policies, Professional Education, Disabled people.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Quantidade de Graduações cursadas pelos participantes	108
Gráfico 2 -	Tipos de Graduação cursadas pelos participantes	110
Gráfico 3 -	Participantes que realizaram curso de aperfeiçoamento	113
Gráfico 4 -	Participantes que realizaram aperfeiçoamento na área da PcD	115
Gráfico 5 -	Participantes que realizaram curso de especialização	116
Gráfico 6 -	Participantes que realizaram curso de especialização na área da PcD	117
Gráfico 7 -	Participantes que realizaram curso de mestrado	119
Gráfico 8 -	Áreas em que os participantes cursaram mestrado	120
Gráfico 9 -	Participantes que realizaram curso de doutorado	122
Gráfico 10 -	Área em que os participantes cursaram doutorado	124
Gráfico 11 -	Participantes que realizaram curso de pós-doutorado	125
Gráfico 12 -	Cursos de pós-doutorado realizados pelos participantes	126
Gráfico 13 -	Tempo em que os participantes trabalham no IFRN	127
Gráfico 14 -	Cursos em que os participantes atuam no IFRN	130
Gráfico 15 -	Área em que os participantes lecionam no IFRN	133
Gráfico 16 -	Participantes que cursaram alguma disciplina, na graduação, para trabalhar com a PcD	135
Gráfico 17 -	Disciplinas cursadas pelos participantes, durante a graduação, para trabalhar com a PcD	136
Gráfico 18 -	Participantes que cursaram alguma disciplina, na pós-graduação, para trabalhar com a PcD	138
Gráfico 19 -	Participantes que realizaram alguma formação, no ambiente de trabalho, para atuar com a PcD	140
Gráfico 20 -	Participantes que realizaram atividade/ evento que tratasse do ensino para PcD na EP	143
Gráfico 21 -	Participantes que possuem conhecimento sobre a Libras	145
Gráfico 22 -	Nível de conhecimento dos participantes sobre Libras	146
Gráfico 23 -	Participantes que possuem conhecimento sobre o Sistema Braille	148

Gráfico 24 -	Nível de conhecimento dos participantes sobre o Sistema Braille	149
Gráfico 25 -	Participantes que possuem conhecimento sobre a existência de Tecnologias Assistivas nos <i>campi</i> do IFRN em que atuam	151
Gráfico 26 -	Tecnologias Assistivas citadas pelos participantes	153
Gráfico 27 -	Conhecimento dos participantes sobre os direitos da PcD	155
Gráfico 28 -	Participantes que lecionam e/ou lecionaram à PcD no IFRN	160
Gráfico 29 -	Cursos em que os participantes informaram lecionar e/ou ter lecionado à PcD no IFRN	162
Gráfico 30 -	Tipos de deficiências citadas pelos participantes da pesquisa	164
Gráfico 31 -	Conhecimento dos participantes sobre política nacional de formação de professores para PcD na EP	170
Gráfico 32 -	Políticas de formação de professores para atuar na Ep da PcD citadas pelos participantes da pesquisa	172
Gráfico 33 -	Participantes que conhecem a oferta de formação de professores para a EP da PcD no IFRN	175

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações sobre formação de professores para pessoas com deficiência, constante no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes: 1999-2016	68
Quadro 2 - Dissertações sobre formação de professores para educação especial, constante no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes: 1999-2016	69
Quadro 3 - Tese sobre formação de professores e educação especial, constante no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes:1999-2016	70
Quadro 4 - Relatórios de Gestão do IFRN no período de 2000-2007	86
Quadro 5 - Relatórios de Gestão do IFRN no período de 2008-2017	87
Quadro 6 - Número de docentes por <i>campus</i> do IFRN	106
Quadro 7 - Direitos das PcD citados pelos participantes	156
Quadro 8 - Dificuldades dos participantes para atuar na EP da PcD	166
Quadro 9 - Como os participantes percebem nas ações do IFRN a relação entre a formação de professores a inclusão da PCD na EP	177

## LISTA DE TABELA

Tabela 1- *Campi* do IFRN em que os participantes da pesquisa estão lotados 129

## LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Brasil
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODEPE	Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal
CORDE	Coordenaria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CRPS	Centros de Reabilitação Profissional do INPS
EAA	Escola de Aprendizizes e Artífices
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EP	Educação Profissional
E-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
FAT	Fundo de Apoio ao Trabalho
FENAPAES	Federação Nacional das APAES
IBC	Instituto Benjamin Constant
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura

NAAHS	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PcD	Pessoa(s) com Deficiência(s)
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PLANFOR	Plano Nacional de Educação Profissional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEFOR	Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TEC NEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	18
<b>2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: MARCOS HISTÓRICO-LEGAIS</b>	26
2.1 MARCOS HISTÓRICO-LEGAIS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	27
<b>3 CAMINHOS TRILHADOS PARA COMPREENDER AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA</b>	62
3.1 CLASSIFICAÇÕES DESTA PESQUISA	63
3.2 O INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)	79
3.3 O QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO, VIA INTERNET, COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA	90
3.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE	97
<b>4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS CONEXÕES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO IFRN</b>	104
4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES	105
4.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	134
4.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	169
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	181
<b>REFERÊNCIAS</b>	187
<b>APÊNDICE</b>	210

## 1 INTRODUÇÃO

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem.  
Lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize  
[...] temos formado conformistas incompetentes e precisamos de  
rebeldes competentes.

Boaventura de Sousa Santos (1995)

A epígrafe que inicia este trabalho possui uma íntima relação com a temática que abordamos ao longo desta dissertação, qual seja, as políticas de formação de professores para a educação profissional de pessoas com deficiência, bem como apresenta um significado social para os sujeitos que lutam pela garantia dos direitos dessas pessoas, notadamente o direito à inclusão nos espaços formativos, sejam esses de educação profissional ou não. Esse direito pressupõe, entre suas condições objetivas de materialização efetiva, questões que envolvem a formação de professores para atuar com pessoas com deficiência, ensejadas por políticas públicas gestadas pelo Estado brasileiro.

De acordo com Outhwaire e Bottomore (1996) o conceito de política é abrangente, de modo que pode ser compreendido como uma ciência dos fenômenos referentes ao Estado ou ao Governo; como um sistema de regras que se refere à direção dos negócios e à administração pública; como a arte de governar os povos ou, de forma mais genérica, diz respeito ao poder, a resolução de conflitos ou mecanismos de tomadas de decisão. Os autores ora mencionados também trazem outra perspectiva de análise que compreende a política como o ato de pessoas ou de grupos de pessoas estarem presentes e participantes de atividades que objetivam transformar ou manter uma certa realidade, inseridas num espaço geográfico e histórico, que implica a existência de movimento e constante renovação. A problemática que estamos estudando se insere nessa perspectiva, na medida em que a formação para o trabalho das pessoas com deficiência é uma luta de grupos que vem atravessando séculos na história dos povos civilizados, como veremos adiante.

No que se refere a política de um Estado, os autores ora mencionados afirmam que esta se constitui na forma de responder a um conjunto de necessidades da vida social de uma determinada localidade, seja ela uma cidade, estado ou país que visa atender a uma série de reivindicações da vida coletiva de um povo ou de algum segmento social (OUTHWAIRE; BOTTOMORE, 1996). Sendo assim, podemos

afirmar que há no Brasil a necessidade do Estado fomentar políticas para garantir os direitos das pessoas com deficiência (PcD), incluindo-se o direito à educação para o trabalho.

Melazzo ao corroborar as afirmações de Outhwaire e Bottomore (1996), acrescenta que o termo política pública é polissêmico e se configura:

como toda ação permanente e abrangente do poder público em uma determinada área de atuação, seja econômica, ambiental, urbana ou outras. Isto é, trata-se de uma linha de estratégias adotadas para se lidar com determinados objetivos/problemas, previamente selecionados, linha essa que se materializa/consubstancia, na maioria das vezes, através de princípios, diretrizes, objetivos e normas, mais ou menos explicitados através de planos, programas e projetos e, dependendo de cada caso, também de um arcabouço legal – a lei ou o conjunto de leis. (MELAZZO, 2010, p. 14-15).

Por essa interpretação, compreendemos a política pública como ação emanada pelo poder público, previamente planejada e/ou normatizada através da construção de regulamentos jurídicos e/ou criação de planos, programas e projetos, com vistas a alcançar determinado objetivo ou sanar/minimizar alguma problemática. Ao direcionarmos a definição para a nossa temática de estudo, as ações emanadas do Estado brasileiro para as PcD configuram um dos caminhos investigados nessa dissertação.

Sob um prisma de compreensão mais abrangente, Costa ao se referir ao termo política pública, apresenta:

Considera-se como política pública o espaço de tomada de decisões autorizada ou sancionada por intermédio de atores governamentais, compreendendo atos que viabilizam agendas de inovação em políticas ou que respondem a demandas de grupos de interesse. (COSTA 1998, p. 7)

Assim sendo, entendemos que o termo política pública abrange tanto a ação do Estado como a tomada de decisões e a reivindicação por parte de grupos de interesses. Então, consideramos que a intervenção do Estado ocorre para atender às demandas previamente ensejadas pela população e precede uma correlação de forças que conforma a luta em torno de diferentes posicionamentos.

Nesse sentido, o presente trabalho analisou as políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil, tendo como referentes a história expressa nos marcos legais e a formação dos professores que atuam no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), com vistas a desvelar as conexões que confluem para a

compreensão de uma formação docente que convirja para a atuação na educação profissional das PcD.

Expresso o objetivo geral desta pesquisa, analisamos, como objetivos específicos, as políticas institucionais de formação de professores para atuar na Educação Profissional das PcD, a fim de compreender como estão sendo desenvolvidas essas políticas e o que tem sido produzido acerca das tecnologias assistivas; também averiguamos se os professores do IFRN possuem formação específica (inicial ou continuada) para atuar na educação profissional das PcD; e por fim, identificamos como os docentes do IFRN se percebem para o trabalho inclusivo com essas pessoas no ambiente formativo, observando avanços e desafios que os aproximam ou distanciam dos preceitos legais que tratam dos direitos concernentes a este segmento e que regulamentam as políticas de formação de professores.

Cabe notar que a nossa questão pesquisa foi se construindo durante a nossa atuação profissional junto aos discentes do IFRN *Campus* Santa Cruz, uma vez que o fazer profissional na condição de assistente social<sup>1</sup> possibilitou constatar o ingresso de pessoas com deficiência no âmbito da instituição, e, por conseguinte a necessidade de adaptação de suas respectivas estruturas e atitudes para atender à perspectiva inclusiva em fase de implantação, posto que, como será abordado mais adiante neste trabalho, nos anos 2000, a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), da qual o IFRN faz parte, assumiu o compromisso de se tornar uma instância inclusiva, por meio do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP).

Segundo Cunha (2016, p. 14), o TEC NEP se constitui como uma política inclusiva cujo foco encontra-se na profissionalização das pessoas com necessidades educacionais especiais, criada com o objetivo de articular a Educação Especial e a Educação Profissional.

Conforme aponta Rosa (2011, p. 22), o TEC NEP foi instituído em 2000, contudo, em 2006, se tornou uma Ação<sup>2</sup>, de maneira que, em 2010, sua nomenclatura

---

<sup>1</sup> No âmbito do IFRN, o assistente social atua com os discentes, desde o ingresso na instituição, tendo em vista a avaliação social concernente às cotas, assim como realiza acompanhamento dos discentes para inserção nos programas da assistência estudantil e para o enfrentamento de questões que dificultam o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, a conclusão do curso com êxito.

<sup>2</sup> Entendida como ação governamental, voltada para o atendimento de uma demanda emanada pela população. Para um maior aprofundamento, consultar: Rosa (2011); Cunha (2016).

foi modificada, passando a ser denominada também de Ação TEC NEP, em conformidade com a Portaria nº 29/2010 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC, 2010). Com base nessa mudança, ao longo deste trabalho utilizaremos somente a sigla TEC NEP.

Feitos esses esclarecimentos, é fundamental dizer que a nossa vivência profissional no âmbito do IFRN possibilitou a constituição da seguinte questão de pesquisa: Tendo em vista o compromisso assumido pela RFEPCT em relação à inclusão das PcD, como têm se materializado, no âmbito do IFRN, as políticas de formação inicial e continuada de professores para atuar na educação profissional dessas pessoas?

Num primeiro momento, é preciso salientar que, neste trabalho, compreendemos Formação Inicial e Continuada de professores nos moldes do que consta no Parecer CNE/CP 02/2015<sup>3</sup>, o qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN), explicitando em seu artigo 3º:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015, p. 43)

Assim, a formação inicial e continuada dos professores é concebida como um processo contínuo de aprendizagem e reflexão acerca dos conhecimentos e práticas que materializam a educação, de modo que a formação inicial e continuada deve ser desenvolvida com vistas a garantir a melhoria da qualidade educacional, bem como a valorização dos docentes.

No que diz respeito à formação continuada, ao analisar o referido documento, Dourado (2015) expõe que este abrange dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, como também contempla um repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, de maneira que envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações que ultrapassam a formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, cuja

---

<sup>3</sup> Aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 09 de junho de 2015, e homologado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 24 de junho de 2015.

primazia se encontra na reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Dessa forma, concordamos com Dourado (2015) no sentido de que entendemos que a formação continuada se configura como uma estratégia essencial para contribuir com a inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes formativos, sobretudo, pelo respaldo que dá aos profissionais docentes os quais irão ministrar aulas ao referido segmento, uma vez que, através da formação continuada, os professores possuem novas oportunidades para se aprofundar em temáticas que a formação inicial não contemplou de forma satisfatória, a exemplo do trabalho com PcD.

Num segundo momento, é preciso dizer que neste estudo a educação profissional é compreendida a partir de uma educação baseada nos princípios da escola unitária gramsciana<sup>4</sup>, na qual a escola do trabalhador é vista como espaço da formação humana integral, o que pressupõe um movimento dialético com os conhecimentos, vistos na sua especificidade e totalidade. Sendo assim, a formação do professor deve ser vista articulada com essa concepção de educação profissional, que visa a superação da dualidade histórica entre formação geral e formação profissional, concebendo o currículo como eixo central e estruturante para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura; entendendo trabalho como princípio educativo com sentido ontológico, constituinte e constitutivo do sujeito, o que implica dizer que este não se reduz à produção de sua existência material, de modo a permitir a produção de cultura, assim como o desenvolvimento do trabalho como formação para a vida. (MACHADO, 2013).

Num terceiro momento, é mister notar que, ao longo da execução deste trabalho, compreendemos por PcD o conceito apresentado pela Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, a qual em seu Art. 2º apresenta:

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

Assim, ao longo desta dissertação, utilizaremos o termo pessoa com deficiência (PcD) para designar as pessoas que apresentam alguma limitação física, mental,

---

<sup>4</sup> Ver concepção de escola unitária em Gramsci (1991).

intelectual ou sensorial, como também faremos uso do termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE), por ser assim assumido em alguns programas e em algumas normas legais: Lei nº 7.853, de 24/10/1989 (BRASIL, 1989), no Decreto nº 6.949, de 25/08/2009 (BRASIL, 2009).

Também cabe esclarecer que nesta dissertação concebemos a inclusão com base no que nos apresenta Sasaki (1999, p. 41), para quem o referido conceito se configura como “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais [...]”. Assim, há uma primazia para que a pessoa com deficiência disponha de condições para “assumir seus papéis na sociedade”. Dessa forma, a sociedade deve garantir as condições para que o sujeito com deficiência seja ativo e participativo nos processos de decisão e de mudanças sociais.

Feitas essas elucidações, cabe notar que, para materializar a investigação acerca do referido objeto de pesquisa, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais, como também foi realizado um estudo empírico exploratório no IFRN, com vistas a desvelar a formação inicial e continuada de seus professores, as políticas de formação inicial e continuada implantadas pelo Estado brasileiro e as existentes no IFRN para atuar na educação profissional das PcD.

Para tanto, primeiramente iniciamos pesquisas bibliográficas e documentais, com vistas a conhecer o que havia de produção científica sobre a temática estudada, de modo que foram realizadas buscas no portal de periódicos da Capes com o objetivo de conhecer o “estado da arte” da temática de estudo. Também foram executadas buscas no Portal do IFRN, para verificar a existência de iniciativas voltadas à formação de professores para atuar na educação profissional das PcD. Nesse mesmo período, entramos em contato, via e-mail, com as equipes técnico-pedagógicas de cada *Campus* do IFRN buscando informações de como se encontrava a questão da formação de professores para atuar com as PcD em cada um.

Após essas pesquisas iniciais, não conseguimos apreender as nuances as quais conformavam o nosso objeto de estudo, que são as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência, de modo que elaboramos um questionário eletrônico, contendo perguntas abertas e fechadas, tratando da formação inicial e continuada de professores para atuar na educação profissional das PcD, o qual foi enviado para os endereços de e-mail de todos os professores que atuam no IFRN.

A pesquisa foi realizada durante os meses de junho, julho e agosto, de modo que o primeiro envio foi realizado no dia 05 de junho de 2018. Cabe notar que esse processo foi executado repetidas vezes, uma vez que, a cada envio, aguardávamos em média dez dias, para repetir a emissão dos questionários, visando sensibilizar o maior número de respondentes e, assim, de participantes para a nossa pesquisa.

Desse modo, o questionário eletrônico foi enviado seis vezes, tendo em vista que o prazo final estipulado para a conclusão das respostas foi o dia 06 de agosto de 2018. Ao final, foram contabilizados duzentos e três respondentes.

Entretanto, detectamos que sete participantes haviam respondido ao questionário eletrônico mais de uma vez, então decidimos excluir os questionários mais antigos preenchidos pelos participantes, considerando como válidas as suas respostas mais atuais. Dessa maneira, foram excluídos sete questionários, de forma que restaram cento e noventa e seis questionários respondidos pelos professores, que aceitaram participar da pesquisa e assim conformaram a amostra desse estudo.

Com o intuito de resguardar o sigilo dos respondentes, estes foram enumerados sequencialmente perfazendo um código que vai de P1 até P196. Desse modo, no transcorrer do texto, os participantes serão denominados com base no código que receberam.

A análise dos dados alocados foi empreendida à luz de uma perspectiva que se aproxima do materialismo histórico-dialético. Conforme aponta Gomide (2016), o materialismo histórico-dialético, criado por Karl Marx e Friedrich Engels, é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Nesse trabalho, essa perspectiva se apresenta no enfoque explicativo histórico e na percepção de que a luta pelos direitos das PcD é um movimento em constante mudança, que nesse momento já aponta para a necessidade de ação do Estado para a garantia desses direitos.

No plano conceitual, o termo materialismo compreende à condição material da existência humana; como termo histórico, diz respeito à compreensão de que para se entender a existência humana, é necessário a apreensão de seus condicionantes históricos; já o termo dialético pressupõe a existência do movimento da contradição produzida na própria história (GOMIDE, 2016).

Esta dissertação, intitulada “Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional das Pessoas com Deficiência: um estudo exploratório no

Instituto Federal do Rio Grande do Norte”, tem seu corpo textual composto por esta introdução, três capítulos e as considerações finais, bem como os elementos pré e pós-textuais obrigatórios e não obrigatórios que consideramos necessários apresentar.

No primeiro capítulo, apresentamos um panorama histórico das políticas de formação de professores instituídas pelo Estado brasileiro para atuar na educação profissional das PcD. Para tanto, fizemos um epítome dos marcos histórico-legais das políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD.

No segundo capítulo, discorremos sobre o percurso teórico-metodológico desenvolvido no transcorrer da realização desta pesquisa de mestrado, de modo que são apresentadas as classificações da pesquisa quanto a sua natureza, sua maneira de abordar o problema, seus objetivos e procedimentos técnicos utilizados; também dedicamos um momento para tratar do *locus* de realização desta pesquisa, o IFRN, de maneira que exibimos uma síntese de sua história centenária e sua atual capilaridade e estruturação na Rede Federal de Ensino do Brasil. Em seguida, explicitamos o questionário eletrônico como uma possibilidade que foi viável como instrumento de pesquisa; e, ao final, pormenorizamos as técnicas de tratamento dos dados, assim como o processo de análise e interpretação dos resultados. Esses se norteiam por uma aproximação com o materialismo histórico-dialético em suas concepções e teorizações.

No terceiro e último capítulo, expomos os achados da pesquisa, bem como a análise dos resultados alocados, os quais possibilitaram uma reflexão acerca das políticas de formação dos professores do IFRN para o atendimento às PcD na educação profissional, assim como uma apreciação das questões concernentes à formação apresentada pelos professores do IFRN e as correlações desta com a legislação que trata do atendimento aos discentes com deficiência de maneira a demonstrar como as políticas de formação docentes são efetivadas no Brasil, com seus desafios, compassos, descompassos geradores de descontinuidades.

Nas considerações finais, são delineados os percursos desenvolvidos nesta pesquisa, assim como destacamos a relevância da consolidação de uma política nacional de formação de professores para atuar na educação profissional da PcD, por entendê-la como fundamental e imprescindível para a efetivação da inclusão do segmento ora mencionado nos espaços formativos, entre esses, os que ofertam a educação profissional na Rede Federal de Educação do Brasil.

## 2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: MARCOS HISTÓRICO-LEGAIS

Este capítulo tem o objetivo de situar historicamente, em seus marcos histórico-legais, a temática de estudo deste trabalho, que apreende as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD. Desse modo, é imprescindível compreender que a política de formação de professores se inclui no quadro mais geral das políticas sociais e que estas não são gestadas de forma segregada do mundo a sua volta, mas se conformam na trama que tecida nas correlações de forças que disputam interesses no âmbito da sociedade e do Estado.

Assim, as políticas sociais possuem um caráter histórico por retratarem tanto o contexto no qual foram criadas bem como as relações que foram estabelecidas ao longo de sua consecução, de maneira que suas características refletem os objetivos e propósitos dos principais agentes que protagonizaram ações para sua criação, sejam agentes que assumiam uma visão mais libertadora e de mudança da situação existente, ou agentes que detinham concepções mais conservadoras e que buscavam manter o *status quo*.

Nessa óptica, conforme apontam Behring e Boschetti as políticas sociais devem ser compreendidas:

[...] como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo [...]. (BEHRING E BOSCHETTI, 2011, p. 36)

Logo, as políticas sociais refletem os interesses e as lutas travadas em um contexto sócio-histórico e cultural com vistas a alcançar determinadas finalidades. Com a política educacional, especificamente com a política de formação de professores, não é diferente. Sua criação e desenvolvimento ocorreram tendo como pano de fundo as transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais a sociedade passou e passa ao longo dos anos.

Cabe lembrar que cada período atravessado pela política de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD foi norteado por um arcabouço legal que regulamentou cada forma de ação executada, bem como

estabeleceu processos de mudanças e de conformação de novos parâmetros e perspectivas a serem seguidos, como veremos adiante.

## 2.1 MARCOS HISTÓRICO-LEGAIS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

De acordo com Silva (2011), as políticas de educação profissional voltadas às PcD são resultado da interface entre as políticas de educação profissional em geral e as políticas de educação especial. Assim, para compreender como ocorreu a formação de professores para atuar na educação profissional das PcD é necessário transitar pelas políticas de educação profissional e de educação especial, apreendendo seus processos de constituição e de inflexão no transcorrer histórico.

Também cabe considerar que a questão da formação de professores para atuar com a PcD vai seguir os mesmos direcionamentos dados à PcD ao longo dos anos, embora não se tenha registros de sua ocorrência durante os três primeiros séculos de conformação da sociedade brasileira, momento em que essas pessoas eram vistas como doentes incuráveis e/ou consideradas como pobres e desvalidas da sorte.

Nesse contexto, cabia exclusivamente à família os cuidados à PcD concernentes a educação, saúde e assistência. Em 1543, foram constituídas instituições com a finalidade de prestar serviços de assistência aos pobres, doentes, órfãos e viúvas. Em sua maioria eram instituições religiosas, de cunho caritativo e assistencialista, que atuavam nas diversas províncias do país acolhendo órfãos e recém-nascidos com deficiência que eram abandonados pela família (SILVA, 2011). Nessas instituições, não existia a figura do professor, uma vez que os cuidados dispensados à PcD estavam voltados à manutenção da vida.

Conforme apontam estudos realizados por pesquisadores (LEMOS, 1981; JANNUZZI, 2004; BUENO, 2004; MAZZOTTA, 2011), em meados do século XIX, a educação da PcD, ou educação especial, iniciou seu processo de constituição, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos por D. Pedro II, atualmente Instituto Benjamin Constant<sup>5</sup>, através do Decreto Imperial nº 1.428, em 12 de setembro de

---

<sup>5</sup> Para um maior conhecimento do histórico da referida instituição, consultar Mazzotta (2011).

1854 e, em 1857, por meio da *Lei* nº 839 de 26 de setembro do presente ano, fundou-se, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos<sup>6</sup>.

Conforme aponta Mazzota (2011), em ambos os institutos, após suas respectivas inaugurações, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios, de maneira que dispunham de oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de oficinas de tricô para as meninas e ainda contavam com oficinas de sapataria, pautação, douração e encadernação para os meninos surdos. No total, atendiam 35 (trinta e cinco) cegos e 17 (dezesete) surdos.

No que diz respeito à formação de professores para atuar nas referidas instituições, o Decreto Imperial nº 1.428/1854, aponta:

Art. 40. O que durante o Curso se houver distinguido será preferido para o cargo de Repetidor, e depois de 2 annos de exercicio neste emprego para o de Professor do Instituto.

Art. 41. Ainda quando esteja completo o número de Repetidores, o Governo poderá mandar admitir á essa classe, com o respectivo vencimento, os alumnos que por seu procedimento, talento, e estudo se reconhecer que são aproveitaveis para o magisterio. (BRASIL, 1854b).

Desse modo, o referido Decreto explicita que aqueles alunos que se destacassem entre os demais no transcorrer de seu processo formativo na instituição seriam convidados a assumir a função de repetidores (explicitavam as lições na hora de estudos e ajudavam os capelões nas celebrações). Após dois anos de exercício desta função, eram convidados a assumir o cargo de professor do Instituto. Também consta no Decreto que os professores atuavam com base no Regulamento de Instrução primária e secundária nº 1331-A de 17 de fevereiro de 1854, o qual estabelecia, entre as condicionalidades para o exercício da função de magistério público, que os cidadãos comprovassem ter maioria legal; moralidade e capacidade profissional.

Quanto a esta capacidade, o referido regulamento contempla: “Art. 17. A capacidade profissional prova-se em exame, oral e por escrito, que terá lugar sob a presidência do Inspector Geral e perante dois examinadores nomeados pelo Governo” (BRASIL, 1854a).

A atuação dos institutos direcionados ao atendimento dos cegos e dos surdos trouxe novas possibilidades de reflexão acerca da educação para a PcD, de maneira

---

<sup>6</sup> Atual Instituto Nacional de educação dos Surdos (INES).

que o imperador da época convocou o I Congresso de Instrução Pública, a ser realizado no ano de 1883, o qual apresentava entre suas temáticas a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos a serem realizados em um momento posterior (SCHELBAUER, 2000).

Entretanto, o referido Congresso não chegou a ocorrer, apesar dos pareceres enviados pelos conselheiros e das reuniões preparatórias, realizadas de janeiro a maio de 1883<sup>7</sup>.

O Decreto nº 3.901 de 12 de janeiro de 1901, que regulamenta o regimento interno do Instituto Benjamin Constant (IBC), contempla as mesmas questões dos decretos ora mencionados e do regulamento de instrução primária e secundária, no que diz respeito aos critérios de seleção para o exercício do magistério e acrescenta:

Art. 81. Os lugares de repetidores serão preenchidos mediante concurso pelos aspirantes ao magistério e pelos ex-alunos do Instituto que tenham concluído o respectivo curso. Na falta de aspirantes e de ex-alunos, serão admitidas ao concurso pessoas estranhas ao estabelecimento. (BRASIL, 1901).

Assim, além de admitir os professores e repetidores, mediante a seleção de egressos de seus cursos, o IBC, na ausência de egressos, aceitava a seleção de “pessoas estranhas” (nomenclatura dada a pessoas que não tivessem estudado na referida instituição) que deveriam atender aos critérios supracitados.

Desse modo, ao analisar as referidas normatizações, foi possível constatar, que ao longo de seus artigos, não era feita menção à exigência de uma formação específica de professores para atuar na educação profissional das PcD, mas contemplavam os critérios necessários ao exercício do magistério na seara da educação para o trabalho.

É fundamental citar que após a Proclamação da República, ocorrida no Brasil em 15 de novembro de 1889, Benjamim Constant assumiu o posto de ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e, nessa condição, “promoveu uma viagem de professores cegos à França, para estudar e adquirir o que de mais moderno houvesse para o completo aparelhamento pedagógico da instituição” (LEMOS, 1981, p. 28).

---

<sup>7</sup> À guisa de aprofundamento, consultar SCHELBAUER (2000).

No âmbito da educação profissional, de um modo geral, a questão da formação de professores ocorria de forma assistemática até o final do século XIX, uma vez que as escolas de educação profissional se configuravam mais em obras de caridade que instituições de ensino (CUNHA, 2005a).

O início do século XX, em 1909, marca o contexto de criação das Escolas de Aprendizes e Artífices<sup>8</sup> (EAA), as quais, apesar de direcionadas às camadas menos favorecidas da sociedade, não priorizavam o trabalho com as PcD, tendo em vista que ao tratar dos requisitos para ingressar na instituição, sua legislação determinava que não se poderia ter “defeitos” que incapacitassem para desempenhar as funções propostas. Essa concepção está presente nas normas legais que regulamentavam as EAA, como o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909; o Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911; e o Decreto nº 13.064, de 12 junho de 1918. Para exemplificar, tomaremos por base o que consta no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 que traz:

Art. 6º - Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio. (BRASIL, 1909).

Assim, verificamos que os decretos supramencionados, que regulamentavam as EAA, não contemplavam uma formação específica para os professores atuarem na educação profissional das PcD, uma vez que, naquele momento, para ingressar nas referidas instituições, era necessário não possuir deficiências, ou conforme o termo usado nos decretos, “defeitos<sup>9</sup>” que impossibilitassem a realização do ofício, em detrimento de haver intervenções que permitissem a inclusão do aluno com deficiência

---

<sup>8</sup> Segundo Cunha (2005b) a criação das referidas escolas, apresentou, de imediato, a necessidade de formar professores para lecionar com base nas finalidades institucionais, de modo que inicialmente se objetivava formar professores, mestres e contramestres para estabelecimentos de ensino profissional, assim como professores de trabalhos manuais para as escolas primárias da municipalidade.

<sup>9</sup> Sobre essa questão, Silva (2011) aponta que a condição de “não possuir defeito” para ser admitido no curso deveria ser comprovada com certidões e atestados emitidos por autoridade competente. Inicialmente, os médicos, posteriormente, os psicólogos deram significativas contribuições para a organização dos processos de seleção social e para a definição do conceito de “incapacitado”. Este seria denominado de não apresentar “condições sanitárias satisfatórias”, sendo portador de defeitos físicos e morais, o que ocasionaria à exclusão do acesso à escola ou o acesso seria garantido apenas em espaços restritos. O discurso médico e psicológico contribuiu para fixar diversos aspectos da vida social e política daqueles classificados como anormais, especialmente por meio do movimento higienista.

na atividade pretendida. Logo, os instrumentos legais citados, ao abordarem a questão da formação de professores, contemplam as requisições do período que diziam respeito ao anunciar, conforme expresso no Decreto nº 13.064, de 12 junho de 1918, que:

Art.19. O provimento dos cargos de professores e adjuntos professores e de mestres e contramestres será feito mediante concurso de provas práticas, presididas pelo diretor da escola e de acordo com as instruções que para tal fim forem expedidas. Em igualdade de condições, serão preferidos para os cargos de professores e mestres, os adjuntos de professor e os contramestres. (BRASIL,1918)

Desse modo, o processo de seleção dos professores (mestres ou contramestres) ocorria mediante a realização de provas práticas, as quais visavam analisar o melhor desempenho empírico dos participantes.

Esse cenário permaneceu vigente, sem significativas modificações, até o final da década de 1920, quando por volta da década de 1930 ocorreu a propagação dos ideais da Escola Nova, que preconizavam uma reforma substancial nas estruturas da educação brasileira, de modo a transformá-la em uma educação democrática e emancipadora. A partir de então, houve uma mudança de concepção em relação à inserção da PcD, de maneira que, paulatinamente, foram lançadas as bases para a integração do referido segmento nas instituições educacionais.

Cabe destacar que, de acordo com Menezes e Santos (2001), dentre os principais feitos do movimento escolanovista encontra-se a produção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), produzido por educadores que teceram severas análises em relação à situação da educação brasileira, contemplando uma avaliação crítica de seu processo de constituição até aquele momento.

O Manifesto aponta que a escola tradicional estava instalada para uma concepção burguesa, deixando o indivíduo numa autonomia isolada e estéril, bem como denunciava a situação de exclusão a que boa parte da população estava submetida (aqui cabe citar as PcD), no que tange ao acesso à educação.

Nesse contexto, o documento defendia uma educação essencialmente pública, cuja escola fosse única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria, bem como o ensino deveria ser laico, gratuito e obrigatório, propondo ainda que todos os professores tivessem uma formação universitária, dotada de conhecimentos que os permitissem ultrapassar as atuações meramente empíricas que dominavam a época,

e dotá-los de capacidades para compreender as relações que se estabelecem na sociedade, como também os processos sociais que nela se realizam.

Cabe ainda citar que, neste momento da história, mais especificamente em 1931, o então ministro da Educação e da Saúde Pública, Francisco Campos, constatou que, entre os problemas educacionais vivenciados pela sociedade brasileira, encontrava-se a questão da fragilidade na formação de professores, de maneira que foi iniciado um processo de mudanças a qual, entre outros feitos, culminou na criação dos cursos de licenciaturas no Brasil, ao sugerir a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, como também com a promulgação do Decreto nº 19.851, de 11 de dezembro de 1931, que fomentava a formação de professores para atuar no ensino secundário no referido período<sup>10</sup>.(SAVIANI, 2009)

Durante o período de gestação e conformação das ideias escolanovistas no âmbito nacional, no estado de Minas Gerais, Francisco Campos construiu uma Escola de Aperfeiçoamento para a formação de professores, com vistas a alcançar os objetivos de modernização do ensino primário, cujas reformas do referido estado são pioneiras (MORATO, 2008). Essas reformas foram empreendidas pelos Decretos nº 7.970-A, de 15 de outubro de 1927, que tratou das melhorias direcionadas ao ensino primário; e nº 8.162, de 20 de janeiro de 1928, que abordou questões relativas às escolas normais. Ambos contemplavam a educação da PcD, como também a formação de professores para atuar na educação profissional do referido segmento, conforme pode ser visto a seguir.

O Decreto nº 7.970-A, de 15 de outubro de 1927, reserva a Parte XI para tratar das escolas especiais para débeis orgânicos e para retardos pedagógicos, de maneira que, em seu art. 368, afirma que as classes para débeis devem funcionar em local próprio e afastado dos centros de população densa. Já em seu art. 375, informa que os programas de ensino das escolas para débeis serão os mesmos das escolas ordinárias (termo utilizado para se referir às escolas comuns, destinadas as pessoas consideradas normais). No que tange a formação de professores, apesar de não apresentar de forma clara como e onde ela deve acontecer, explana em seu art. 381 que o professor deve possuir uma formação que o possibilite alguns requisitos

---

<sup>10</sup> De acordo com Saviani (2009), a questão da formação de professores no Brasil emerge de forma mais explícita após a promulgação da independência em 1822, quando se pensa sobre a organização da instrução popular. A partir de então, ao verificar os aspectos pedagógicos articulados as transformações vivenciadas pela sociedade brasileira nos últimos dois séculos, divide a formação de professores no Brasil em períodos históricos. Para um maior aprofundamento consultar seus escritos.

especiais, como espírito ágil e inventivo, de modo que procure aperfeiçoar os seus métodos de educação, paciência e pleno domínio sobre si. O primeiro e o segundo parágrafo do referido artigo dispõem que:

§1.º Para nomeação de professoras das classes de retardados exigem-se os seguintes conhecimentos:

- a) métodos de direcção de classes especiais;
- b) trabalhos manuais (confecção de cestas, raffia, modelagem em areia e gesso, desenho, aquarela, trabalhos de carpintaria, trabalhos manuais qualificados); gymnastica correctiva: hygiene; psycologia das creanças anormais.

§2.º Quando estiver funcionando a Escola de Aperfeiçoamento, exigir-se-á. Além do diploma de normalista, o certificado do curso especial destinado à formação de professores para classes de retardos ou anormais (BRASIL, 1927)

Desse modo, o referido Decreto apresenta as exigências necessárias para o professor realizar seu trabalho junto às PcD, que contemplam a capacidade de desenvolver métodos e direcção de classes especiais; a possibilidade de executar trabalhos manuais, como confecção de cestas, ráfia, modelagem em areia e gesso, desenho, aquarela, trabalhos de carpintaria, trabalhos manuais qualificados; habilidades para desenvolver ginástica corretiva, higiene e psicologia das crianças que possuíssem alguma deficiência (na época denominados de anormais). Por fim, acrescenta que, num momento posterior, seria exigido, além do diploma de conclusão de curso para o exercício do magistério, o certificado do curso de formação de professores para atuar na educação para o trabalho das PcD. Já o Decreto nº 8.162, de 20 de janeiro de 1928, não faz menção à referida temática.

Uma das ações que fazem parte das reformas empreendidas por Francisco Campos diz respeito à contratação de um grupo de psicólogos-professores, advindos da Europa, para promover a formação docente, de acordo com os princípios da tão propalada Escola Nova. Dentre os trabalhos executados pelos profissionais europeus, é possível mencionar as atuações desempenhadas pela russa Helena Antipoff, a qual atuava no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento e mais tarde criou a Sociedade Pestalozzi, que iria se transformar no Instituto Pestalozzi.

Entre as atribuições de Antipoff estava a de realizar testes de medidas do coeficiente intelectual e, a partir de seus resultados, montar as turmas de alunos, classificados de A à E, sendo as classes D e E consideradas especiais, cujos alunos possuíam um coeficiente intelectual inferior ao considerado normal, ou seja, eram incluídos na categoria de excepcional.

No que diz respeito à formação de professores para atuar com as PcD, Helena Antipoff, através da Sociedade Pestalozzi, ministrou aulas de ortopedia mental em 1945. Em agosto do referido ano, foi realizado o curso de Psicologia da Linguagem, distúrbios da palavra e sua reeducação, ministrado pelo professor André Ombredane. Em outubro e novembro do mesmo ano, foi ofertado o primeiro curso de Orientação Psicopedagógica, seguidos pelos cursos de recreação, ministrados em janeiro do ano seguinte.

Esses cursos<sup>11</sup> se repetiram nos anos seguintes e se concretizaram em parcerias, ora com o Departamento Nacional da Criança, ora com o Ministério da Educação ou com a Liga Brasileira de Assistência. No início, os cursos de orientação psicopedagógica tinham duração de três meses. Conforme aponta a coordenadora Yolanda Rebello, em 1955, o programa compreendia:

o estudo da evolução psicológica da criança e de problemas educacionais, continha atividades recreativas e artísticas, enriquecendo-se assim, a um só tempo, mãos e cérebro do educador, de um modo todo peculiar à orientação de D. Helena Antipoff (REBELLO, 1955, p. 74).

Os cursos de formação de professores para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência supramencionados eram finalizados com um estágio (curto) junto às crianças e adolescentes das classes especiais e das oficinas pedagógicas, que passaram a ocorrer na Sociedade Pestalozzi do Brasil em 1946. Também eram ofertados cursos de recreação, que ocorriam no período de férias, em janeiro e em julho, dos quais participavam professores da prefeitura do Distrito Federal e das escolas estaduais e particulares, assistentes sociais, enfermeiras, escoteiros e bandeirantes, mães e adolescentes (REBELLO, 1955). Cabe ainda citar que Helena Antipoff também orientava, semanalmente, reuniões no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, a professores que se interessassem pela educação de crianças com deficiência.

---

<sup>11</sup> Segundo Guanabara (1973) os cursos ministrados pela Sociedade Pestalozzi do Brasil para a formação de professores do ensino especial foram reconhecidos pelo Parecer nº1.374, do Conselho Estadual de Educação, aprovado em plenário na sessão de 26 de fevereiro de 1973. De acordo com o parecer, foram “aprovados os Cursos de Habilitação de Especialista em Educação e Treinamento de Excepcionais”, com formação de professores do Ensino Especial e Educadores Especialistas em Reabilitação Vocacional e os Cursos de Aperfeiçoamento em Atividades Musicais e em Teatro Escolar. Para ingresso, era exigido a formação completa no primeiro grau, realização de uma prova de conhecimentos específicos e exame psicológico. Para os cursos que ofereciam a titulação de professor, a Sociedade Pestalozzi do Brasil exigia as qualificações determinadas pela lei.

Nesse contexto, a formação de professores para atuar com a educação profissional das PcD, se concentrava, na seara da educação especial, paralela à educação mais geral (nomeada historicamente de educação comum) e centrava-se mais sobre as deficiências dos alunos do que sobre suas potencialidades, de maneira que havia uma primazia em entender a deficiência dos alunos e compreender o seu grau de comprometimento, diagnosticado a partir da feitura de testes psicológicos.

No que diz respeito à formação de professores para atuar na educação de pessoas cegas, em 1947 o IBC, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (RJ), realizou o primeiro curso de Especialização de Professores de Didática de Cegos e, no período de 1951 a 1973, começou a oferta-lo através do convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). (LEMOS, 1981).

Num contexto mais geral, na década de 1940, o cenário brasileiro no final do Estado Novo varguista passa a vivenciar uma série de medidas político-administrativas que promoveram modificações em algumas esferas, entre elas, a esfera educacional. Desse modo, foi se conformando um sistema educacional paralelo ao sistema público, direcionado à formação de professores para a educação profissional, composto por instituições sindicais patronais, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI-1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-1946), instituições eram normatizadas por suas respectivas leis orgânicas.

As leis orgânicas do ensino industrial e do ensino agrícola prefixavam a capacidade física e aptidão mental como condições fundamentais para admissão do aluno aos cursos dessas áreas profissionais, como também para os trabalhos escolares que deveriam ser realizados. A Reforma Capanema também reiterou essa exclusão das PcD das atividades concernentes à educação.

Tendo em vista o processo de exclusão vivenciado pelas PcD, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954, cria, em 1958, um Centro de Aprendizagem Ocupacional junto à escola experimental Professor Lafayette Cortes, no Rio de Janeiro, com o objetivo de proporcionar uma educação profissional às PcD. Desse modo, eram ofertadas atividades como carpintaria com cinco adolescentes excepcionais. A referida instituição tinha a primazia de educar para o trabalho e, simultaneamente, proporcionar um emprego por meio de seus centros de colocação (SILVA, 2011).

Nota-se que, no período do final da década de 1950, a formação de professores para atuar como as PcD continuou a seguir o modelo de compreensão das deficiências para intervir nos seus efeitos e nas suas limitações, com vistas a promover seus ajustamentos aos padrões socialmente estabelecidos, de modo que o atendimento a esse segmento ocorria em locais específicos (RAFANTE, 2011).

Em 1956, o Brasil, sob o governo de Juscelino Kubitschek, com um processo de industrialização em curso, passa a suscitar uma educação que permita o acúmulo de conhecimentos por parte dos indivíduos para atender às demandas do mercado de trabalho, incorporando assim a teoria do capital humano<sup>12</sup>. O referido ideário se solidificou no período da ditadura militar, quando foi modificado o ensino superior (Lei nº 5.540/1968) e o ensino médio (Lei nº 5.692/1971) no Brasil.

Ratificando as ideias iniciadas no governo de Kubitschek, o Plano Setorial de Educação e Cultura (1972/1974) defendia a necessidade de investir na ascensão cultural dos mais talentosos, nos mais capazes de lidar com a ciência e a técnica com vistas ao progresso nacional e propunha uma educação para o deficiente, tendo em vista, se possível, inseri-lo na atividade produtiva (JANNUZZI, 2004). Com essa finalidade, em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial<sup>13</sup> (CENESP) e o Fundo de Educação Especial.

De acordo com as Diretrizes Básicas para a Ação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP, 1974), a educação para as PcD se configurava como um investimento e fator de desenvolvimento, pois permitiria a iniciação para o trabalho e a formação ocupacional e profissional para o referido segmento.

De acordo com Pires (1974), a estrutura de ensino disposta nas diretrizes para criação do CENESP contemplava a criação de uma classe especial anexa a uma escola comum, de instituições especializadas, de internamento em caso de absoluta necessidade, de oficinas empresas e de oficinas pedagógicas e da organização de uma equipe itinerante.

---

<sup>12</sup> Ver Schultz (1971).

<sup>13</sup> O qual se tornou responsável pelo gerenciamento da educação especial no Brasil, que naquele momento histórico, se detinha a campanhas integracionistas e assistenciais, com iniciativas isoladas do Estado. Até o final da década de 1970 e início da década de 1980, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que tange aos alunos com superdotação, apesar de terem alcançado o acesso ao ensino regular, não organizaram um atendimento especializado que contemple as suas singularidades de aprendizagem (BRASIL, 2010).

A perspectiva pedagógica das oficinas era voltada para a inserção das PcD no mercado de trabalho, de maneira que a primazia se encontrava em fazer com que essas pessoas executassem os trabalhos manuais da melhor forma possível. Outras vezes, as oficinas se configuravam apenas como meio de combater o ócio e o tédio dessas pessoas.

Nesse interstício que marca o período entre as décadas de 1960 e 1970, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a qual, ao abordar a questão da formação de professores para atuar no âmbito da educação profissional, assinala que seria preciso separar formalmente os lugares da formação de professores para o Ensino Médio e da formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico. Assim, em seu art. 59, preconiza: “A formação de professôres para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professôres de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.”

Desse modo, a referida lei instituiu a ideia de cursos específicos para a formação de professores capacitados a lecionarem no ensino técnico do país, ratificando uma formação diferenciada entre os professores que iriam lecionar as disciplinas do Ensino Médio e do ensino técnico.

No que diz respeito às PcD a lei ora mencionada contempla dois artigos para recomendar a inserção do segmento na educação comum, quando as condições de saúde destas assim permitirem, conforme pode ser visto a seguir: “Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (BRASIL, 1961).

Em seguida, é sancionada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual altera a LDBEN de 1961 e, no que tange às PcD, retoma o posicionamento histórico de especializar (segregar) o tratamento concedido ao referido segmento, como pode ser visualizado no Art 9º da lei, que trata:

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 acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.” (BRASIL, 1971).

Observe-se que ao contemplar o “tratamento especial” aos alunos que apresentam alguma deficiência, a referida lei ratifica o tratamento segmentador

historicamente concedido a educação da PcD, de maneira que, ao longo dos anos, foi se conformando uma “educação especial” para atender ao público possuidor de algum tipo de deficiência, materializada em classes especiais as quais, naquele momento, foram reforçadas.

No que diz respeito à questão da formação de professores para atuar na educação profissional das PcD, no referido período, mais precisamente, a partir de 1964, a Sociedade Pestalozzi do Brasil passou a receber auxílio financeiro da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor e da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental (CADEME), o que viabilizou a realização de cursos mais especializados: “dois Cursos sobre Terapia da Linguagem e cinco para Educadores de Oficinas Pedagógicas e mais dois em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre ‘Problemas de Conduta’ e ‘Deficiência Mental’” (CARNEIRO, 1970, p. 52).

Desse modo, a formação de professores desenvolvida durante o final da década de 1970 avançava em relação à apreensão de novos conhecimentos para atuar com o referido segmento. Entretanto, os cursos ainda mantinham o foco na pedagogia terapêutica, utilizada nos trabalhos realizados com as PcD, que visava incidir sobre as deficiências dos sujeitos, com vistas a integrá-los às regras da sociedade, em detrimento do reconhecimento do potencial que possuíam.

Ainda na década de 1970, o governo de São Paulo, por meio da Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas, realizou um convênio com o SENAI e SENAC que resultou na criação dos Centros de Reabilitação Profissional do Instituto de Previdência Social (INPS), com a finalidade de atender às vítimas de acidente de trabalho (DAKUZAKU, 1999).

O projeto de implantação dos Centros de Reabilitação Profissional do INPS (CRP's) foi orientado por uma concepção de excelência, vinculada à tendência hospitalocêntrica da assistência médica vigente na época, na qual se ofereciam todos os recursos terapêuticos necessários no interior dos próprios serviços, com grandes estruturas físicas, equipamentos de fisioterapia e terapia ocupacional de alto custo e um grande contingente de profissionais. As atividades de profissionalização eram desenvolvidas através de um quadro especializado de professores de ofício e de programas de alfabetização com classes de ensino básico.

Nesse momento histórico, mais precisamente no final da década de 1970, além das APAES e da Sociedade Pestalozzi, outras instituições que defendiam os

interesses das PcD foram se conformando em um grupo de associações (politizadas), que passaram a reivindicar perante o Estado o direito à matrícula de PcD na rede regular de ensino. Essas reivindicações colocaram a questão da formação de professores para atuar com as PcD na agenda do dia, uma vez que o ingresso do referido segmento nas escolas comuns pressupunha professores preparados, através de uma formação que os permitissem uma qualificação para desenvolver uma atuação profissional inclusiva.

Os anos seguintes, que marcam a passagem da década de 1970 para a década de 1980, foram palco dos movimentos das PcD, que se espalharam em diversas cidades do Brasil, repudiando as ações paternalistas e assistencialistas realizadas por instituições filantrópicas e por órgãos governamentais e reivindicando o reconhecimento de direitos sociais para o segmento ora mencionado.

Neste período, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulga a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) e elege o ano de 1981 como o ano da PcD, momento em que o mundo e o Brasil vivenciam efervescências sociais em torno da busca pela garantia dos direitos das PcD, de maneira que, ainda no presente ano, foi realizado o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que ocorreu em Brasília.

Tais acontecimentos contribuíram preponderantemente para a incorporação das reivindicações e anseios das PcD na Constituição Federal (CF) de 1988, conhecida como constituição cidadã, a qual contempla, em onze artigos, questões referentes aos direitos e garantias das PcD.

Merece destacar que a referida a Constituição Federal do Brasil apresenta entre seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Concebe, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ademais, no Artigo 206, inciso I, preconiza a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208).

Conforme já abordado anteriormente, ao recomendar o ensino à PcD na rede regular de ensino, a Carta Magna defende uma escola inclusiva que seja destinada a todos, mas para que isso ocorra é necessário que o professor seja qualificado de

modo a ter condições de desenvolver sua atuação profissional pautada na inclusão de todos os discentes, logo, capaz de compreender e lidar com as diferenças. Assim, a materialização desta realidade pressupõe uma formação prévia, desenvolvida mediante a implantação pelo estado brasileiro, de políticas públicas, ou seja, políticas de formação de professores para atuar na educação das PcD, objeto de estudo desta dissertação.

Também é fundamental apresentar que a Constituição Cidadã, em seu Art. 227, reitera o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los salvaguardos de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Ainda especifica, em seu parágrafo primeiro, que o Estado desenvolverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais por meio de políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

II-criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem 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 obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 1988)

Dessa maneira, a referida Carta Magna recomenda a inserção das PcD nos mais diversos espaços formativos. Entre eles, cabe citar a formação para o trabalho, ou seja, a inserção na seara da educação profissional, a qual, segundo a legislação já abordada, deve promover os insumos necessários para o atendimento ao referido segmento sem incorrer em discriminações e situações vexatórias, sendo crucial aparelhar a infraestrutura de seus prédios, bem como formar professores para atuar de forma inclusiva.

Em 13 de julho de 1990, é sancionada a Lei nº 8.069, que regulamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual corrobora as exposições contidas na CF/1988, sobretudo, no que diz respeito à educação da PcD, conforme pode ser verificado no seu artigo 55: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Assim, é possível constatar que, após a aprovação da Constituição de 1988, no Brasil, começa a se fortalecer o movimento em torno da “inclusão” social, termo que ganha maior visibilidade a partir da Conferência de Jomtiem, ocorrida na Tailândia, em 1990. Na ocasião, foi celebrada a Declaração Mundial de “Educação para todos”, a qual, afirma Martinez (2008), dissemina a noção de educação como forma de reduzir as desigualdades sociais.

Apesar de não tratar de maneira clara acerca da formação de professores para atuar com as PcD, a Declaração Mundial de “Educação para todos” propõe em seu artigo três universalizar o acesso à educação e promover a equidade. No que diz respeito à PcD trata, em seu tópico cinco:

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Isto posto, a referida declaração salienta a necessidade de serem garantidas as condições de acesso à educação às PcD, o que requisita, de forma implícita, a formação de professores para atuar junto ao segmento mencionado, uma vez que, ao adentrar na instituição formativa e não dispor de um profissional qualificado para fomentar suas potencialidades e capacidades, o aluno com deficiência não participará ativamente dos processos institucionais, consolidando uma inserção que ocorreu somente de maneira formal, em detrimento de uma inserção real (inclusão).

Também são dignas de menção as contribuições advindas com a Declaração de Salamanca (1994), a qual, ao convocar novamente as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências" (o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de PcD seja parte integrante do sistema educacional), elenca um arcabouço de ações e iniciativas que devem ser executadas pelos estados-nação participantes do referido evento. Desta forma, no tópico 3 da seção “Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, entre os pontos contemplados está: “Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: [...] garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação,

incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.” (UNESCO, 1998).

Dessa maneira, a referida declaração conclama as nações participantes do evento a incluir em suas ações sistêmicas a questão da formação de professores, seja ela inicial e/ou continuada, para prover uma atuação com as PcD dentro de escolas inclusivas, subentendidas como de todos os níveis e modalidades. Entre elas, cabe citar as escolas que ofertam educação profissional ao referido segmento.

Em 1995, ocorreu a Conferência Mundial de Copenhague, na Dinamarca, a qual consolidou a “Declaração e Programa de Ação da Cúpula Mundial Sobre Desenvolvimento Social”, que objetivou lançar mão de estratégias a nível mundial com vistas a garantir o bem-estar da humanidade, sobretudo, a partir do final do século XX e do século XXI. No que tange às PcD, a referida declaração, ao considerar ações e iniciativas que devem buscar atender aos direitos e necessidades deste segmento, no seu “sexto compromisso” se compromete a alcançar os objetivos do acesso universal e equitativo a uma educação de qualidade, como também a executar outras ações com vistas a erradicar a pobreza, promover um pleno e produtivo emprego e fomentar a integração social, de modo que postula o desenvolvimento de ações em âmbito nacional, dentre as quais merece citar: “f) Garantiremos, a todos os níveis, iguais oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos com deficiências, em ambientes integrados, tendo sempre em conta as diferenças e situações individuais.” (ONU,1995).

Com base no exposto, é possível inferir que a presente declaração reconhece e endossa os direitos e garantias socialmente adquiridos pelas PcD e, no que tange ao direito a educação, preconiza iguais oportunidades de aprendizagem para todas as pessoas, o que pressupõe escolas inclusivas, dotadas de professores que receberam formação adequada para desenvolver uma intervenção que seja condizente com as diferenças e as situações individuais de cada sujeito. É mister notar que as recomendações discutidas durante as conferências supramencionadas repercutiram na organização das políticas educacionais de todo o mundo.

No Brasil, para atender às orientações advindas dessas conferências e, mais especificamente, objetivando cumprir o compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos sob o governo de Itamar Franco, ocorreram discussões com vistas a promover melhorias no âmbito educacional, entre elas cabe citar a aprovação do Plano Decenal de Educação (1993 a 2003), que visou elencar a

situação vivenciada pela educação brasileira até aquele momento e estabelecer ações para melhorar o quadro vigente. Na seção II, que trata dos “Obstáculos a enfrentar”, é explicitado que a educação brasileira apresentava:

[...] pouca criatividade do sistema para atender a grupos em situações específicas, como jovens engajados na força de trabalho, deficientes, minorias, grupos em situação de extrema pobreza, o que dificulta o provimento de ensino de qualidade para atender a suas especificidades [...] (BRASIL, 1993, p. 31).

Desse modo, o Plano Decenal de Educação em questão apontou a necessidade de promover melhorias no sistema educacional para atender a grupos em situações específicas, a exemplo das PcD. No que tange ainda a necessidade de ocorrerem melhorias educacionais, o referido plano também abordou aspectos concernentes à formação de professores enquanto uma das fragilidades da educação brasileira, pois, como elucida:

Embora venha crescendo o número de professores habilitados para o ensino, verifica-se ainda um comprometimento da qualidade de seu desempenho como decorrência tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada dos educadores, quanto da precariedade das práticas de seleção, de admissão e de lotação e, fundamentalmente, da política salarial e de carreira (BRASIL, 1993, p. 24)

Assim, o referido documento reconhece que apesar dos avanços alcançados pela política educacional brasileira, ainda havia um sinuoso caminho a ser trilhado, sobretudo na área da formação de professores, a qual entendemos ser determinada e determinante de melhorias na educação, entre elas, da inclusão das PcD nas escolas.

Nesse período, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação realizou discussões com representantes das organizações governamentais e não governamentais e, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), para pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, a qual orientou o processo de “integração instrucional” que 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, 1994, p. 19).

Ainda em 1994 é aprovada a portaria nº 1.793 de dezembro do referido ano, pelo então Ministério da Educação e do Desporto, em conformidade com a Medida

Provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994 e com a manifestação da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, considerando: a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais, resolve recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, primordialmente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. (Art.1) e nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. (Art.2)

No âmbito da educação profissional, o conceito de inclusão vai adentrar nas suas políticas a partir de 1995, sob governo de Fernando Henrique Cardoso. Contudo, a sua proposta de governo concebe a política educacional a partir de uma visão econômica, assentada nas parcerias entre os setores público e privado, universidade e indústria, pautadas em um viés neoliberal, cuja primazia está na obtenção de rentabilidade econômica em detrimento da garantia dos direitos sociais<sup>14</sup>.

Assim, foram dadas novas atribuições aos Ministérios da Educação e do Trabalho no que tange à educação profissional, de modo que o Ministério do Trabalho foi reorganizado através do decreto nº 1.643/1995, absorvendo a Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional (SEFOR), direcionada à formação profissional. A SEFOR, entre outras atividades, deveria promover e executar um programa de educação profissional em conformidade com a exigência do mercado de trabalho.

Nesse contexto, Manfredi (2002) afirma que, no ano de 1995, a SEFOR organizou e implementou o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), hoje Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o qual está vinculado a outras políticas de emprego, trabalho e renda e se fundamenta na descentralização das atividades de

---

<sup>14</sup> Cunha (2000) ao fazer uma análise sobre a educação profissional no governo de Fernando Henrique Cardoso, diz que ela é marcada pelo não investimento em uma rede pública de ensino profissional e pelo enfoque na dimensão profissionalizante da educação para trabalho, direcionando-a para as demandas do mercado em detrimento de sua formação integrada a questões sociais, culturais e políticas. Logo, os programas e ações desenvolvidos naquele período (1990) visavam ajustar a educação aos moldes do novo modelo toyotista de organização do trabalho e estavam integradas a um projeto mais amplo de modernização social.

educação profissional realizadas pelo governo e na conjunção de recursos públicos, privados e externos.

O PNQ (na época PLANFOR) também objetivou atender às demandas dos grupos discriminados, de modo que contemplava, entre suas metas, priorizar os grupos considerados econômica e culturalmente vulneráveis. Entre os vulneráveis encontravam-se as PcD.

É forçoso lembrar que, no primeiro período do PLANFOR (1996-1998), as PcD foram contempladas com um plano específico: o Programa Nacional de Educação Profissional para PcD, cuja execução ocorreu em parceria com a Federação Nacional das APAES (FENAPAE).

Já no segundo período (1999-2002), as orientações básicas para a realização dos programas estaduais de qualificação decorreram na eliminação dos Programas Nacionais, como o que era voltado às pessoas com necessidades especiais (MIRANDA, 2000).

Nesse percurso histórico, para corroborar as ações e iniciativas empreendidas pelas organizações governamentais e não-governamentais especializadas, outras instituições foram contratadas para a oferta de cursos direcionados à pessoa com deficiência, entre elas as fundações ligadas a universidades, como os CEFETs, o SENAI, o SENAC<sup>15</sup>. (MIRANDA, 2000).

De acordo com alguns autores (MIRANDA, 2000; MOURÃO, 2004; JORGE, 2009) existem inúmeras críticas ao PLANFOR. Entre essas, cabe citar as que dizem respeito à PcD, uma vez que ao tratar do referido segmento, os cursos eram desenvolvidos de forma segregada, com turmas exclusivas.

Sobre essa questão, Silva (2011), em seus estudos, constatou que as ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação para a inserção da PcD no âmbito da educação profissional, na década de 1990, se materializavam através da Secretaria de Educação Especial, concentradas numa modalidade de atendimento educacional específica: as oficinas, cuja normatização e referenciamento ficaram a cargo da então vigente Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994.

---

<sup>15</sup> Foi a partir desta conformação que as políticas do Ministério do Trabalho, através do PLANFOR, alargaram os espaços de educação profissional para a PcD e deixaram seu legado e suas diretrizes para os programas de inclusão voltados para esses indivíduos que posteriormente serão empreendidos, como o Programa de Educação Profissional Especializada das Apaes, o Programa Deficiência e Competência do SENAC, o Programa do SENAI de Ações Inclusivas. (SILVA, 2011).

Entre os objetivos específicos da PNEE, cabe citar o desenvolvimento de programas voltados para o preparo profissional de portadores de necessidades especiais<sup>16</sup>, bem como sua integração ao mercado de trabalho. Ao longo do desenvolvimento de seus programas, a política supracitada reitera a modalidade de atendimento em educação especial executada em instituições voltadas para o trabalho exclusivo com pessoas com deficiências. As oficinas pedagógicas são entendidas por esta política como:

[...] ambiente destinado ao desenvolvimento de aptidões e habilidades de portadores de necessidades especiais, através de atividades laborativas orientadas por professores capacitados, onde estão disponíveis diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino/aprendizagem nas diversas áreas do desempenho profissional. (BRASIL/MEC/SEESP, 1994, p. 21).

Dessa forma, a política de educação profissional presente na Política Nacional de Educação Especial corrobora o modelo que perdurava desde meados de 1970, cuja principal característica é a de associar à formação terapêutica da PcD à oferta de uma formação instrumental para engajá-la em ocupações operacionais no mercado de trabalho (JANNUZZI, 2004).

Assim, a formação dos professores para atuar na educação profissional da PcD, apesar dos avanços alcançados no que diz respeito ao reconhecimento de alguns direitos concernentes ao segmento ora mencionado, mantém os direcionamentos já esboçados nesta dissertação, de se pautar na compreensão das deficiências apresentadas por seus alunos, com vistas a intervir nestas deficiências e “ajustar” o aluno, as necessidades e exigências da formação para o trabalho.

Neste contexto, no ano de 1996 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, a qual ao tratar da educação das PcD preconiza:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:  
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;  
II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

---

<sup>16</sup> A expressão “portadores de necessidades especiais”, na Política Nacional de Educação Especial, refere-se às pessoas que apresentam, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência, necessitando, por isso, de recursos especializados a fim de desenvolver mais plenamente suas potencialidades ou minimizar as dificuldades decorrentes da deficiência. (MEC /SEESP, 1994).

deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

Dessa forma, é possível inferir que a LDBEN/1996 prima pela inclusão das PcD no âmbito da escola regular e por conseguinte, se coaduna as prescrições das declarações ocorridas em nível internacional, das quais o Brasil se tornou signatário, entre elas a Declaração Mundial de “Educação para todos” (1990). A LDBEN/96, em seu artigo 59, afirma que os sistemas de ensino devem assegurar condições adequadas para que as PcD (ou, como consta na lei, os educandos com necessidades especiais) possam se inserir nas escolas regulares de ensino, junto a discentes que não possuem deficiências, o que contribui para a busca da superação da tendência segregadora e “específica” as ações e iniciativas destinadas às PcD ao longo da história das políticas brasileiras.

Ademais, dentre as exigências apresentadas pela LDBEN/1996, merece destaque a questão da formação de professores para atuar na educação brasileira, e aqui acrescentamos a educação profissional das PcD, uma vez que, conforme o referido artigo, os professores devem receber uma formação que os qualifique para atuar de maneira inclusiva nos espaços formativos.

Em 1999, o Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. A referida política também, em seu artigo 28, diz:

O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho (BRASIL, 1999).

Desse modo, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência ressalta que dentre os direitos do referido segmento, existe o direito à inclusão na educação profissional, como forma de possibilitar oportunidades de qualificação para o ingresso no mercado de trabalho. Sobre essa questão, a Política de Integração mencionada ainda salienta que:

Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:

I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;

II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e

III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação. (BRASIL, 1999)

Isso posto, a Política de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência reitera que as instituições que ofertam a educação profissional devem oferecer condições de acessibilidade para as PcD através da adaptação de recursos instrucionais como material pedagógico e questões de currículo; da adequação de seus espaços físicos, com vistas a eliminar as barreiras arquitetônicas; e ainda devem promover a capacitação de seus servidores, entre eles, os professores que devem ser instrumentalizados a atuar de forma inclusiva, com vistas a garantir uma educação que seja para todos.

Nesse período, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), sob uma perspectiva que se pauta na garantia de direitos e de atendimento aos preceitos legais e às recomendações internacionais, a partir dos anos 2000, foi implantada a prática da Educação Inclusiva introduzida, materializada através do EC NEP como política educacional inclusiva.

Conforme aponta Cunha (2016), o TEC NEP<sup>17</sup> se configura como uma política inclusiva com foco na profissionalização das pessoas com necessidades educacionais especiais, formulada para articular Educação Especial e Educação Profissional em suas ações de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas.

Assim, nos anos 2000 a RFEPCT instituiu uma política inclusiva, direcionada a implementar um novo olhar nas escolas que compõem a referida rede e pressupor

---

<sup>17</sup> Á guisa de aprofundamento acerca da história de constituição do TEC NEP, consultar: Nascimento e Faria (2013); Cunha (2016).

novas formas de materializar sua atuação institucional no âmbito da Educação Profissional, a qual, agora, devia estar pautada em três concepções gerais:

- a) A educação profissional enquanto necessidade para o desenvolvimento do país – compreendendo a educação profissional como preparação para o trabalho e inserção produtiva no meio social;
- b) A promessa de igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania – defendendo a inclusão no sentido de se promover transformação dos processos educativos e inserção produtiva numa perspectiva de redimensionamento do contexto social;
- c) A educação profissional e inserção no mercado de trabalho como efetivação de direitos – baseado numa compilação de documentos e legislações que davam respaldo a ideia de educação profissional e inserção produtiva como um direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (GARCIA, 2001, p. 7).

Desse modo, é possível notar que as diretrizes que norteiam a proposição dessa política destacam a igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania, enfatizando o papel da inclusão como agente para o redimensionamento social, assim como direito das PcD.

Ainda nos anos 2000, é sancionada a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro do referido ano, a qual estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e, com vistas a contribuir para a inclusão das PcD no âmbito educacional, contempla questões relativas à formação de professores para atuar com discentes com dificuldades sensoriais e/ou relacionadas a comunicação, de maneira que, em seu artigo 18, preconiza:

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000)

Acompanhando esse processo de mudança, no cenário da educação brasileira, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (MEC/SEESP, 2001).

Com base no exposto em seu artigo 2º, as Diretrizes ora citadas salientam a importância dos sistemas de ensino se organizarem para garantir o atendimento às PcD, de modo a assegurar as condições indispensáveis para a oferta de uma educação de qualidade a todos os discentes.

Na mesma direção, o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001)

O PNE ainda, ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, verificou um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. Por conseguinte, foi recomendado que tais questões deveriam ser melhoradas.

A Convenção da Guatemala (1999), no Brasil, vai ser instituída pelo Decreto nº 3.956/2001. Este afirma que as PcD têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, de modo que define discriminação com base na deficiência, diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

O referido Decreto tem importante repercussão na educação brasileira, uma vez que coloca na agenda do dia a exigência de uma nova interpretação da educação especial, a qual deve ser compreendida no contexto das diferenças, com vistas a promover a eliminação das barreiras que obstaculizam o acesso à escolarização (BRASIL, 2001)

Também se pautando na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e para conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ainda em 2002, é sancionada a Lei nº 10.436 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão e assim determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, de modo que prevê a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras como parte integrante

do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Nesse mesmo ano, é aprovada a Portaria nº 2.678 do MEC, a qual contempla diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, abrangendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a indicação para o seu uso em todo o território nacional.

No ano de 2003, o MEC implementa o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, o qual tem o objetivo de “Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”. (BRASIL, 2018). Para alcançar o referido objetivo, são contempladas algumas ações em seu documento orientador:

- Realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais;
- Prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência;
- Disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional (BRASIL, 2018)

Assim, o referido programa prevê a execução de ações de formação de professores e gestores, nos municípios brasileiros, com vistas a efetivar o direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade nas escolas brasileiras.

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento: “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de divulgar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reiterando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Com vistas a incentivar a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/2004 regulamentou as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, fixando normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, assim como estabelece prioridade às PcD nos mais diversos espaços da sociedade.

No ano de 2005, é sancionado o Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, com vistas a garantir o acesso à escola dos alunos surdos, tratar da inclusão da Libras como disciplina curricular, da formação e da certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e organizar educação bilíngue no ensino

regular. Assim, com a aprovação do referido decreto a Libras se tornou disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, conforme consta no artigo 3º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005)

Ainda em 2005, são implantados Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados brasileiros e no Distrito Federal, através dos quais são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, com o objetivo de orientar às famílias e à formação continuada dos professores, conformando a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

Em 2006, a ONU aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. A referida convenção preconiza que os Estados-Partes devem garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para assegurar que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral com a justificativa de deficiência; b) As pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, gratuito e de qualidade, em igualdade de condições com as demais pessoas do local em que vivem (Art.24).

A referida convenção foi incorporada a legislação brasileira no ano de 2008, através do Decreto Legislativo nº 186 de 09 julho do referido ano, o qual, ao reiterar que as PcD possuem direito à educação, aborda:

4- A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os

níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2008)

Retomando o ano de 2006, cabe citar que no referido ano a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), aprovaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual objetivou, entre as suas iniciativas, inserir, no currículo da educação básica, assuntos relativos às PcD e a realização de ações afirmativas que permitissem acesso e permanência na educação superior. A versão final do referido documento foi consubstanciada e publicada em 2007, contemplando nas “Ações Programáticas concernentes ao ensino superior” aspectos relevantes acerca da formação de professores, ao colocar na agenda do dia, a necessidade de:

7. estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;”

16. implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local; (BRASIL, 2007a, p. 40)

Dessa maneira, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ratifica a compreensão de que a formação inicial e continuada desempenha um papel salutar para a apreensão de conhecimentos necessários a constituição de uma escola inclusiva, de modo que reserva duas ações programáticas (7 e 16) para tratar do estabelecimento e implementação de políticas, programas e projetos de formação de professores em direitos humanos com vistas a alcançar a inclusão nas instituições de ensino.

Em 2007, é aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual, em seu tópico 1 - “ Razões e Princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação”, ao contemplar questões cruciais para a melhoria da educação brasileira aponta: “[...] Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes [...]” (BRASIL, 2007b, p.10).

Desse modo, conforme pode ser visualizado na presente citação, o PDE reconhece a importância da formação de professores como um aspecto condicionante

da qualidade da educação, e que esta formação perpassa pela oferta de oportunidades a esses docentes, que podem ser entendidas como ofertas de políticas públicas para esta seara.

Ainda sobre esta temática, cabe citar que a questão da formação de professores se constitui em um dos principais pontos de discussão e reflexão no PDE, o qual em seu tópico 2 - “O Plano Nacional da Educação como Programa de Ação”, aborda no item 2.1.1 - “Formação de Professores e Piso Salarial Nacional” que esse é um ponto urgente, estratégico e que reclama resposta nacional, de maneira que no referido PDE são apresentadas iniciativas levadas a termo recentemente como o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica, materializada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (BRASIL, 2007b).

No que tange à questão da inclusão educacional, o referido PDE, no tópico 2.4 “Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade” reconhece que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjadas historicamente se assentavam em uma cultura escolar excludente, de modo que existe uma dívida social a ser quitada com as PcD.

Nessa perspectiva, o PDE em análise compreende a educação sob um prisma que se assenta no respeito as diferenças individuais e comunitárias, que seja capaz de realizar a inclusão e preservar as diferenças, contemplando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo. Para tanto, explicita algumas ações a serem realizadas:

Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, Programa de Ações afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior, Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, Programa Nacional de Informática na Educação do Campo (Pro-info Campo), Pro-jovem Campo – Saberes da Terra e Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo (PDDE Campo), entre outros. (BRASIL, 2007b, p. 34)

Assim, novamente o PDE reafirma a importância da formação de professores para garantir a qualidade da educação e, dessa vez, concebe a formação de

professores como um fator indispensável para a materialização de uma educação inclusiva perante os diversos segmentos, cabendo citar as PcD.

Para a implementação do PDE, é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. No inciso I do parágrafo 3º do artigo 8 do referido decreto, há menção à questão da formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar enquanto um eixo norteador do apoio, de assistência técnica ou financeira, concedido pelo MEC às redes públicas de ensino que adotarem as diretrizes em suas localidades (BRASIL, 2007b)

Em 2008, é sancionada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual se configura como um documento norteador para políticas públicas que visam consolidar uma educação de qualidade para todos os estudantes, uma vez que contempla os avanços e desafios enfrentados pela educação especial ao longo da história.

Assim, a referida Política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, guiando os sistemas de ensino com vistas a promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- 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, 2008a, p. 10)

Conforme o exposto, pode-se verificar que a política ora analisada contempla um conjunto de iniciativas para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem das PcD nas escolas regulares, de modo que a formação de professores é apresentada como fundamental para a atuação no atendimento educacional especializado, como também para a inclusão na escola regular.

Também em 2008, é aprovado o Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, que institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, reiterando a dupla contagem das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com o objetivo de alcançar o desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, o presente decreto também vai conceber o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial. Ao abordar a questão do apoio técnico e financeiro fornecido pela união aos estados e municípios, com vistas a ampliar o atendimento educacional especializado, o referido decreto cita, nos incisos III e IV do parágrafo 2 do art. 5º, que o apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará entre as ações:

- III- formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; (BRASIL, 2011)

Nesse ínterim, o decreto ora apresentado (que se encontra vigente) demonstra que o apoio técnico e financeiro ofertado pela união para ampliar o atendimento educacional especializado consiste, entre outras ações, as que dizem respeito à formação continuada de professores, gestores e demais profissionais da escola para a educação numa perspectiva inclusiva, assim como para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva, como do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão.

Em 2009, com o intento de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, a qual fixa as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. O documento mencionado estabelece o público alvo da educação especial, determina o caráter complementar ou suplementar do AEE e prevê sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

Em 2010, com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº04/2010, o caráter não substitutivo e transversal da educação especial é corroborado, uma vez que a referida

resolução, ao regulamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em seu artigo 29, preconiza que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização, oferecido em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Também em 2010, é sancionado o Decreto nº7084/2010, o qual dispõe sobre os programas nacionais de materiais didáticos, de maneira que, em seu artigo 28, assegura a utilização de mecanismos pelo Ministério da Educação para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas.

No ano de 2011, foi promulgado o Decreto nº7612/2011, que normatiza o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, o qual tem o intento de promover políticas públicas de inclusão social das PcD, dentre as quais, aquelas que efetivam um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O referido Plano, em seu artigo 3º, inciso I, aborda que as PcD devem ter a garantia de um sistema educacional inclusivo, o que demanda, entre outros fatores, a existência de professores qualificados para atuar de forma inclusiva.

Em 2012, é criada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista, regulamentada pela Lei nº 12.764/2012. Além de condensar um conjunto de direitos, essa lei, em seu artigo 7º, proíbe a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência e determina punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

Em 2013, é aprovado o Estatuto da Juventude, regulamentado pela lei nº 12.852, de 05 de agosto, o qual além de dispor sobre os direitos dos jovens, trata dos princípios e diretrizes das políticas de Juventude, como também institui o Sistema Nacional de Juventude- SINAJUVE. O referido estatuto contempla 12 (doze) pontos que tratam dos direitos e garantias das pessoas com deficiência. No que tange a educação profissional, a seção III “Do direito à profissionalização , ao trabalho e à renda” preconiza em seu artigo 15 que o poder público, na efetivação do direito do jovem à profissionalização, ao trabalho e à renda, contemple a adoção de algumas medidas, entre elas as concernentes às PcD, como: VII - apoio ao jovem trabalhador

com deficiência, por meio das seguintes ações: a) estímulo à formação e à qualificação profissional em ambiente inclusivo; [...] (BRASIL, 2013).

Desse modo, o referido estatuto recomenda que as PcD sejam estimuladas a realizar uma formação e qualificação profissional e que esta ocorra em um ambiente inclusivo que pressupõe adaptação de estruturas físicas e formação dos recursos humanos, entre eles os professores que vão atuar no processo de ensino-aprendizagem.

Em 2014, é sancionada a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), com base nas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010. O referido PNE, em seu parágrafo 1º do artigo 8º, inciso III, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial, asseverado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Cabe ainda citar que a meta 4 do referido plano objetiva democratizar, para as PcD, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. Também contempla que o AEE deve ser ofertado, primordialmente, na rede regular de ensino, podendo ser executado através de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.

No que diz respeito à formação de professores, o referido Plano contempla em pelo menos quinze pontos da lei as questões relativas à promoção, desenvolvimento e fomento de políticas de formação de professores para atuar com a PcD, seja através da formação inicial e/ou continuada.

Em 06 de julho de 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da PcD ou Estatuto da PcD, lei nº 13.146, que normatiza os direitos da PcD e assegura condições de igualdade o exercício das garantias legais, visando a inclusão social e a cidadania.

Composta por cento e vinte e sete artigos, a LBI<sup>18</sup>, entrou em vigor em janeiro de 2016, marcando o início de um novo olhar sobre quarenta e cinco milhões de

---

<sup>18</sup> A semente da LBI foi lançada no Congresso Nacional, há cerca de quinze anos, pelo então deputado federal Paulo Paim (PT-RS). Ele apresentou a proposta, que acabou resultando na Lei 13.146/2015. A tramitação na Câmara permitiu à relatora, deputada federal Mara Gabrielli (PSDB-SP), ajustar o texto original às demandas dos movimentos sociais e aos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Legislativo 186/2008), que preconizava a eliminação de qualquer dispositivos ou termos que associassem deficiência à incapacidade.

brasileiros que possuem alguma deficiência, tendo em vista a afirmação de autonomia e de capacidade para esses cidadãos exercerem atos da vida civil, em condições de igualdade com as demais pessoas.

A LBI constitui um grande avanço e inaugura um período de ajustes e de quebra de paradigmas, tendo em vista a perspectiva de construção de uma cultura de inclusão e ruptura de barreiras que ainda existem, bem como superação de quaisquer formas de discriminação.

A referida lei avança na cidadania das pessoas com deficiência ao tratar de questões relacionadas a acessibilidade, educação e trabalho e ao combate ao preconceito e à discriminação. A LBI, através de seus artigos, garante às PcD o direito de casar ou constituir união estável e exercer direitos sexuais e reprodutivos em igualdade de condições com as demais pessoas; garantiu a possibilidade das PcD de aderirem ao processo de tomada de decisão apoiada (auxílio de pessoas de sua confiança em decisões sobre atos da vida civil), restringindo-se a designação de um curador a atos relacionados a direitos de ordem patrimonial; criou o benefício assistencial para a PcD moderada ou grave que ingresse no mercado de trabalho em atividade que a enquadre como segurada obrigatória do Regime Geral de Previdência Social.

A LBI ainda fixou pena de um a três anos de reclusão, mais multa, para quem prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou exercício de direitos e liberdades fundamentais da PcD. Incluiu o desrespeito às normas de acessibilidade como causa de improbidade administrativa e criou o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico que irá reunir dados de identificação e socioeconômicos da pessoa com deficiência. A lei também aumentou o percentual de arrecadação das loterias federais destinado ao esporte. Com isso, os recursos para financiar o esporte paraolímpico deverão ser ampliados em mais de três vezes.

No âmbito da educação, a referida lei assegurou a oferta de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Estabeleceu ainda a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio.

Nesse sentido, a lei determina que as escolas e demais instituições formativas devem garantir um ambiente acolhedor e inclusivo, equipado para receber e atender

as PcD, seja com o apoio de órteses, próteses, adaptação de ambientes, tecnologias assistivas e formação de pessoal, cabendo acrescentar a formação de professores.

No que tange a formação de professores, a LBI dispõe:

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

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (BRASIL, 2015)

Assim, a LBI expõe em seu artigo 28, que o poder público tem a incumbência de desenvolver programas de formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado, como também formação e disponibilização de tradutores intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio ao processo de inclusão das PCD.

De forma mais recente, em 09 de maio de 2016, foi sancionado o Decreto nº 8.752, o qual passou a normatizar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica no país, substituindo a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída pelo Decreto presidencial nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que dispunha sobre os programas de formação inicial e continuada.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, aprovada em 2016, ratifica as premissas do PNE de 2014, já abordado, de maneira que, ao tratar de seus princípios e objetivos a referida política contempla:

Art.2º “Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais; [...]

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar; [...] (BRASIL, 2016)

Dessa maneira, a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica prevê entre seus princípios uma formação que se materialize pautada no compromisso com um projeto social, político e ético o qual fomente a efetivação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva, capaz de induzir a emancipação dos sujeitos e grupos sociais, cabendo neste contexto citar as PcD, de modo que o referido plano concebe a formação dos profissionais da educação básica, entre esses, os professores, como capaz de induzir e fomentar a inclusão e a emancipação dos sujeitos e grupos sociais, como as PcD.

A referida política também compreende a formação inicial e continuada como essencial à profissionalização, de maneira que deve ser realizada considerando o contexto no qual o profissional se insere, bem como os diferentes saberes e experiências profissionais.

Além do exposto, a política em questão entende que os profissionais se configuram em agentes basilares do processo educativo e, portanto, devem ter acesso contínuo a processos formativos de capacitação e qualificação profissional, com vistas à melhoria da qualidade da educação ofertada.

Nesta perspectiva, a referida política compreende que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação é fator preponderante para a promoção de melhorias na qualidade da educação ofertada, o que implica na exigência contínua de serem realizados momentos de capacitação e atualização dos profissionais da educação, entre eles os professores.

Nesse sentido, o seu artigo 3º, ao abordar os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, vai explicitar no inciso “ VI ” que objetiva promover a formação de profissionais de modo a torná-los comprometidos com os valores da democracia, com a busca pela garantia dos direitos humanos, com a ética, com respeito ao meio ambiente e com as relações étnico-raciais fundamentadas no respeito mútuo, almejando a construção de um ambiente educativo inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2016)

Isto posto, estão brevemente apresentados os marcos histórico-legais das políticas de formação de professores para atuar na educação profissional da pessoa com deficiência, objeto de estudo desta dissertação, que pesquisou a existência dessas políticas no âmbito do IFRN, enquanto uma instituição que compõe a RFECT, como veremos no capítulo a seguir.

### **3 CAMINHOS TRILHADOS PARA COMPREENDER AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

O presente capítulo está estruturado para explicitar o conjunto de procedimentos metodológicos percorridos com base nas proposições desta pesquisa.

Nesse sentido, para analisar as políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil, tendo como referentes a história expressa nos marcos legais e a formação de professores que atuam no IFRN e visando desvelar as conexões que confluem para a compreensão de uma formação docente que convirja para a atuação na educação profissional das PcD, desenvolvemos um percurso metodológico que nos permitiu colher dados para essa análise.

É preciso frisar que as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência foram apreendidas no contexto mais geral das políticas sociais brasileiras, dentro de seus processos de constituição e inflexão, sob a materialidade das iniciativas emanadas do estado brasileiro, no transcorrer de seu percurso histórico. Observamos que essas políticas, ao longo da história, se materializaram em ações pontuais e específicas, realizadas por secretarias “especiais”, cujas iniciativas se pautavam pelos princípios da exclusão, integração e inclusão, em consonância com cada período histórico vivenciado pela sociedade brasileira. Atualmente as políticas de formação de professores estão se materializando sob a perspectiva da inclusão. Entre elas, cabe citar as iniciativas desenvolvidas pelo TEC NEP, no âmbito da RFEPCT.

Partindo dessa constatação, neste capítulo, são apresentados os itinerários adotados durante a conformação desta investigação, levando em consideração o método, a abordagem, os instrumentos de coleta de dados, de análise e interpretação dos resultados.

Assim, mostramos os caminhos percorridos e os delineamentos trilhados por esta pesquisa através das metodologias e técnicas empregadas no processo de sua execução e, por conseguinte, no processo de desvelamento das *nuances* que compõem essa investigação no espaço tempo em que a desenvolvemos.

Em um primeiro momento, são apresentadas as classificações desta pesquisa, de acordo com os caminhos trilhados, dentre tantas formas e possibilidades de estudar e apreender as características que compõem as políticas de formação de

professores e em especial as políticas de formação de professores para a educação profissional das PcD.

O segundo momento é dedicado ao *locus* desta pesquisa, o IFRN, de maneira que é apresentada a sua história centenária, sua atual capilaridade e estruturação em uma rede *multicampi*, localizada em todas as regiões do estado do Rio Grande do Norte.

Posteriormente, mostramos como foi estruturado o questionário eletrônico como instrumento de coleta de dados, que nos possibilitou colher dados para composição do estudo empírico e exploratório acerca da temática no IFRN. Por meio do questionário, buscamos reunir uma gama de insumos que permitissem o entendimento do objeto de estudo, desde a sua constituição, apresentação e inflexão, tendo por cenário, a realidade sócio-histórica em que se encontra inserido, e diretamente condicionado no IFRN.

Por fim, são pormenorizados o tratamento dos dados, assim como o processo de análise, discussão e interpretação dos resultados, a partir da perspectiva de que todos os movimentos realizados durante o processo de construção desta pesquisa se norteiam por uma aproximação ao materialismo histórico-dialético, com suas concepções e teorizações.

### 3.1 CLASSIFICAÇÕES DESTA PESQUISA

Antes de apresentar as classificações desta pesquisa com base nos caminhos e delineamentos percorridos ao longo da feitura deste trabalho investigativo, é imprescindível esboçar o que concebemos como pesquisa, a partir de alguns referenciais teóricos.

Com base nas ideias de Gil (1999, p. 42), a pesquisa tem um caráter pragmático e configura-se como um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Ao compartilhar desta concepção, Demo (1996, p. 34) compreende a pesquisa como atividade cotidiana, considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

De acordo com Minayo a pesquisa vista por um prisma filosófico é concebida:

Como a atividade básica das ciências na sua indagação e construção da realidade (...) pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação. (MINAYO, 2013, p. 47),

Assim sendo, com base na compreensão de que não há apenas um conceito válido de pesquisa, sem prescindir dos demais, corroboramos os conceitos supramencionados, ao compreendermos que a pesquisa se constitui de e por um processo investigativo mediante o qual são empregados procedimentos científicos com vistas a desvelar problemas e problemáticas cabíveis de solução ou não, mas que podem ser explicadas à luz de uma fundamentação teórico-metodológica.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou trilhar um caminho metodológico que se aproxima do materialismo histórico-dialético com vistas a desvelar o objeto investigado, que são as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência, haja vista compreendermos, a partir das pesquisas e leituras realizadas, que a formação de professores se configura como um dos baluartes da efetivação da educação e da escola inclusivas (MIRANDA, 2009).

Dessa maneira, partilha-se as afirmações feitas por Carneiro a qual salienta:

Construir uma escola diferente implica um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação de professores. É preciso ter coerência entre o que os educadores aprendem e o que queremos que ensinem. Precisamos, dessa forma, promover discussões e possibilitar a construção de parcerias entre a pesquisa científica e as práticas inclusivas. (CARNEIRO, 2012, p. 9)

A temática da formação de professores para atuar com a educação profissional das PcD se configura como de fundamental importância para compreender a materialização da educação inclusiva nos espaços formativos, portanto, merece ser estudada e investigada em trabalhos acadêmico/científicos, como esta dissertação de mestrado.

No que diz respeito à alquimia do processo de pesquisa, diante das inúmeras maneiras de desenvolver seu percurso, existem algumas classificações que indicam o caminho trilhado para apreensão do objeto investigado, bem como pressupõem os objetivos planejados para os resultados que serão alcançados ao longo da consolidação da investigação. Desse modo, ao longo da construção de uma pesquisa,

é possível classificá-la quanto à sua natureza, sua maneira de abordar o problema, seus objetivos e os procedimentos técnicos utilizados.

De acordo com as classificações apresentadas por Silva e Menezes (2005) esta pesquisa é básica quanto à sua natureza, uma vez que objetiva gerar novos conhecimentos acerca das políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD. Contudo, apesar de esses conhecimentos serem úteis para o avanço da ciência (pois permitem a avaliação de como tem se materializado, no âmbito da educação profissional, a perspectiva inclusiva, com base na formação de seus professores), não possuem a finalidade de aplicação prática imediata através de seus resultados, mas esses podem servir para nortear políticas de formação de professores no *locus* pesquisado, assim como contribuir para a produção do conhecimento acerca da temática estudada.

Quanto à abordagem do problema da pesquisa, Gil (1999) informa que tradicionalmente existem duas formas: a qualitativa e a quantitativa.

Acerca da abordagem qualitativa, Godoy afirma:

[...] é a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58)

Gil (1999, p. 94) compartilhando desta afirmação, expõe que “[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”.

No que se refere à pesquisa quantitativa, Godoy (1995, p. 58) a concebe como aquela que apreende tudo de forma quantificável, implicando traduzir, em números, as opiniões e as informações para classificá-las e analisá-las. Para tanto, requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. Com base nessas informações, é possível constatar que esta pesquisa, num dado momento, assumiu um viés quantitativo, uma vez que, com vistas a verificar se os professores do IFRN possuem alguma formação para atuar com a educação profissional da PcD, foi aplicado um questionário eletrônico, para a obtenção de dados que contribuíssem para dar uma maior concretude a investigação. Ainda durante a aplicação do questionário, consideramos o total de professores do IFRN para termos uma amostra quantitativamente razoável ao estudo exploratório.

Em outro momento, que não ocorreu de forma concomitante, a pesquisa assumiu uma roupagem qualitativa, haja vista os dados quantitativos coletados através da aplicação do questionário serem interpretados à luz do materialismo histórico-dialético, o qual prima por uma análise pautada na totalidade social, que não se detém à aparência do objeto estudado, mas busca desvelar a sua essência, com base em seus fatores condicionantes e no contexto em que está inserido. Também foram analisados, de forma qualitativa, os documentos e demais insumos provenientes da pesquisa documental em instrumentos legais que regulamentam as políticas de formação de professores no Brasil, em pesquisas feitas no site do IFRN, assim como junto a setores que continham informações sobre o nosso objeto de estudo.

Conforme as classificações apresentadas por Gil (2002) no que concerne aos seus objetivos, esta pesquisa se configura como exploratória, tendo em vista a constante busca pela obtenção de uma maior familiaridade com a realidade estudada.

Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico junto aos autores que tratam da temática estudada, de modo que, no que tange a formação de professores para atuar na educação profissional, foram consultadas as obras de: Ciavatta (2008); Kuenzer (2008); Ramos (2010); Machado (2008; 2011; 2013); Frigotto (2006); e Moura (2013);

No que diz respeito às obras que tratam da inclusão das pessoas com deficiência nos espaços formativos, foram estudados os escritos de: Lemos (1981); Mantoan (1998) Jannuzi (2004); Mazzota (2003, 2011); Manfredi (2005); Miranda (2009) e Morato (2008).

No que tange os estudos que abordam a questão da inserção da pessoa com deficiência na seara da educação profissional, foram examinadas as pesquisas de: Silva (2011); Nascimento e Faria (2013); Manica e Caliman (2015a; 2015b); Cunha (2016), entre outras que possibilitaram a realização de reflexões sobre a temática que estamos pesquisando<sup>19</sup>.

Foram também empreendidas investigações por *e-mail* e/ou pessoalmente junto aos sujeitos e setores que lidam direta ou indiretamente com as PcD, cabendo

---

<sup>19</sup> ROCHA; FREITAS; SILVA (2017a); ROCHA; FREITAS; SILVA (2017b); NOGUEIRA; ROCHA; SILVA (2017); FREITAS; ROCHA; OLIVEIRA; SILVA (2017); FREITAS; ROCHA; SILVA (2017); ROCHA.; FREITAS; SILVA (2018); FREITAS; ROCHA; SILVA (2018); DE SOUZA; ROCHA; FREITAS; SILVA (2018);

citar, entre esses, a equipe técnico-pedagógica de cada *campus* do IFRN, a fim de saber o que está sendo desenvolvido como política interna de formação de professores para atuar na educação profissional da pessoa com deficiência.

Ainda no que concerne aos objetivos, esta pesquisa é descritiva, na medida em que objetiva apreender as características de determinada população ou fenômeno, qual seja, as políticas de formação de professores para a educação profissional das PcD. Para tanto fizemos uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como a utilização de questionário.

De acordo com os escritos de Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já publicado”. Dentre suas fontes, esta modalidade de pesquisa que inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e publicações de eventos científicos. No caso do nosso estudo, a pesquisa bibliográfica se configurou como um momento de apropriação dos conhecimentos existentes e já produzidos acerca da temática investigada.

Junior (2009, p. 49) acrescenta ainda as fontes eletrônicas às definições anteriormente apresentadas, ao assegurar que a pesquisa bibliográfica “É o tipo de pesquisa na qual o pesquisador busca em fontes impressas ou eletrônicas (CD e/ou internet), as informações que necessita para desenvolver uma determinada teoria”.

No que diz respeito à pesquisa na Internet, a obra intitulada: “Métodos de pesquisa para Internet”, de Fragoso; Recuero; Amaral (2015) apresenta os potenciais deste tipo de pesquisa e esclarece os caminhos possíveis durante a realização de estudos científicos envolvendo a Internet, esteja ela assumindo o papel de objeto de estudo (interações online em uma comunidade virtual, por exemplo), instrumento de coleta (ferramentas de busca e mapeadores de *links*) ou *locus* de pesquisa (ambiente virtual). Ao longo da construção desta dissertação, a Internet se configurou como um instrumento de coleta de dados, de modo que realizamos pesquisas no site do Ministério da Educação (MEC) para visualizar as políticas de educação profissional voltadas às PcD, entre elas, as que tratam da formação de professores para atuar com o referido segmento, que culminou na produção de um artigo científico<sup>20</sup>. A Internet também foi utilizada como instrumento de pesquisa para realizar pesquisas bibliográficas e documentais, assim como para efetivar a nossa pesquisa empírica,

---

<sup>20</sup> ROCHA; FREITAS; SILVA (2017b).

que ocorreu através do envio de um questionário eletrônico para os sujeitos que compõem o universo desta pesquisa, conforme detalharemos mais adiante.

Ao reconhecermos que a pesquisa bibliográfica se configura como um dos primeiros caminhos a se percorrer, no sentido de buscar desvelar o objeto estudado, haja vista possibilitar a compreensão do que já existe de conhecimento acerca da temática investigada, bem como por concebermos a pesquisa na internet como uma forma salutar de produzir e divulgar conhecimentos, nos dias 12, 13, 16, 17, 18 e 31 de julho de 2017, realizamos uma pesquisa no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para verificar a produção do conhecimento acumulada acerca da formação de professores para a educação profissional das pessoas PcD.

Num primeiro momento, foi utilizado o descritor: “formação de professores/pessoas com deficiência”, o qual permitiu a localização de apenas um trabalho, conforme Quadro 1, que apresenta a referência<sup>21</sup> completa da dissertação encontrada. Cabe mencionar que o referido descritor foi utilizado entre aspas e sem nenhum conectivo entre as palavras, apenas com uma barra, uma vez que, ao colocar um conectivo, os resultados desapareciam.

Quadro 1 - Dissertação sobre formação de professores para pessoas com deficiência, constante no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes: 1999-2016.

Nº	REFERÊNCIA
01	EICHSTADT, Marcia Ionara. <b>Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva</b> .15/02/2013 105 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel Biblioteca Depositária: UNIOESTE - Campus de Cascavel. Disponível em < <a href="http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/">http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;</a> acesso em 12.jul.2017.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes (2017).

Num segundo momento, foi utilizado o descritor: “formação de professores/educação especial”, através do qual foi possível localizar catorze trabalhos, conforme apresentados no Quadro 2, que traz as referências completas com indicação da localização das catorze dissertações encontradas. Também é necessário mencionar que o descritor foi utilizado entre aspas duplas e sem nenhum

<sup>21</sup> Os trabalhos encontrados na pesquisa estão apresentados nos Quadros 1, 2 e 3, conforme os achados no catálogo da Capes, inclusive, constando onde estão disponíveis e o acesso, desse modo, não haverá necessidade de serem referenciados ao final deste trabalho. Cabe ainda citar que os trabalhos foram elencados por ordem de publicação, em detrimento da ordem alfabética.

conectivo entre as palavras, haja vista a explicação fornecida na utilização do primeiro descritor no parágrafo anterior, o que permitiu, apenas, o uso de barra.

Quadro 2 - Dissertações sobre formação de professores para educação especial, constante no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes: 1999-2016.

Nº	REFERÊNCIA
01	CARNEIRO, Rogeria da Cruz Alves. <b>"formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.</b> 01/03/1999 170 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em < <a href="http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;">http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;</a> acesso em 17.jul.2017.
02	BENDA, Cristiane Abranches Pereira. <b>Um estudo sobre a formação de professores em Educação Especial.</b> 01/08/2001 66 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP. Disponível em < <a href="http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;">http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;</a> acesso em 17.jul.2017.
03	LOPES, Francimeia Herculano. <b>A formação do professor de educação especial.</b> 01/12/2002 127 f. Mestrado em educação. Instituição de ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB. Disponível em < <a href="http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;">http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;</a> acesso em 17.jul.2017.
04	ALMEIDA, Ediana Rodrigues de Souza. <b>A formação dos professores de classes especiais para o uso do computador:</b> do discurso dito ao discurso vivido. 01/10/2003 120 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Bibliotecas Central e Setorial de Educação da UFPE. Disponível em < <a href="http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;">http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;</a> acesso em 17.jul.2017.
05	MORFARDINI, Clementina Terezinha de Jesus. <b>Formação do professor:</b> formas de exclusão na educação inclusiva. 01/10/2003 89 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca do Seminário da PUC-Campinas. Disponível em < <a href="http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;">http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;</a> acesso em 17.jul.2017.
06	WEISS, Alba Maria Lemme. <b>A hora e a vez do professor:</b> desafios da formação reflexiva através da informática na educação especial.15/12/2003 254 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UERJ. Disponível em < <a href="http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;">http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;</a> acesso em 17.jul.2017.
07	VIANNA, Flávia Mello Gallucci. <b>A política da inclusão e a formação de professores.</b> 01/06/2005 169 f. Mestrado em psicologia Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto, Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Campus USP-RP. Disponível em < <a href="http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;">http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;</a> acesso em 18.jul.2017.
08	SILVA, Eliana. <b>Formação de professores em educação especial:</b> a experiência da Unesp /campus de Marília/ SP. 01/09/2009 116 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências. Disponível em < <a href="http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;">http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;</a> acesso em 18.jul.2017.
09	BOROWSKY, Fabíola. <b>Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007):</b> novos referenciais? 01/08/2010 140 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU. Disponível em < <a href="http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;">http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;</a> acesso em 18.jul.2017.
10	RODRIGUES, Eliane de Oliveira. <b>Formação de professores em educação especial:</b> possibilidades de autocompreensão na teoria do reconhecimento 01/04/2012 92 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Central. Disponível em < <a href="http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;">http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;</a> acesso em 18.jul.2017.
11	MARIOTO, Sofia Rabelo. <b>Inserção de alunos com deficiência na escola regular:</b> um estudo sobre formação e práticas docentes.15/11/2013 113 f. Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais. Instituição de Ensino: Universidade de

	Taubaté, Taubaté Biblioteca Depositária: UNITAU. Disponível em < <a href="http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;">http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;</a> acesso em 18.jul.2017.
12	SOUSA, Andrea de Jesus Lemos. <b>A formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva:</b> um estudo de caso nas escolas da rede municipal de São Luís – MA.16/12/2015 100 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, São Luís Biblioteca Depositária: Biblioteca setorial de Pós-Graduação Ciências Sociais. Disponível em < <a href="http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;">http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;</a> acesso em 18.jul.2017.
13	VIANA NETO, Francisco de Acaci. <b>Práticas de formação e inclusão de alunas surdas:</b> narrativas de experiências de professores da escola municipal Jonas Gurgel-Caraúbas/RN Mossoró/RN. 10/06/2015 153 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró Biblioteca Depositária: UERN/BC. Disponível em < <a href="http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;">http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;</a> acesso em 18.jul.2017.
14	REIS, Juliana Irani Villanueva dos. <b>Processo de formação para professores de salas de recursos multifuncionais sobre as tecnologias assistivas para os alunos com necessidades educacionais especiais.</b> 12/12/2016 91 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza Instituição de Ensino: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca do campus Londrina. Disponível em < <a href="http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;">http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;</a> acesso em 18.jul.2017.

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes (2017).

Num terceiro momento, a busca foi retomada para a continuidade do mapeamento, sendo utilizado como descritor: “formação de professores e educação especial”, também entre aspas duplas. Com este descritor, foi localizada somente uma tese, a qual consta no Quadro 3, com a respectiva referência e localizador de acesso.

Quadro 3 - Tese sobre formação de professores e educação especial, constante no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes:1999-2016.

Nº	REFERÊNCIA
01	POSSA, Leandra Boer. <b>Formação em educação especial na UFSM:</b> estratégias e modos de constituir-se professor. 03/04/2013 240 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSM. Disponível em < <a href="http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;">http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/&gt;</a> acesso em 18.jul.2017.

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes (2017).

No quarto momento, fomos analisar os trabalhos localizados e, nesta fase, dos dezesseis trabalhos encontrados, somente nove estavam disponíveis para leitura. Desse total, oito se encontravam completos na própria base de dados da Capes e um possuía apenas o resumo na referida base.

Como estratégia para obtenção dos demais trabalhos, foi empreendida uma busca junto a outras bases de dados, como também às bibliotecas depositárias. Contudo, a realização de tal feito não logrou êxito, de modo que não foi possível analisar as dissertações elaboradas por Carneiro (1999), Benda (2001), Lopes (2002), Weiss (2003), Vianna (2005), Silva (2009) e Sousa (2015), dispostas no Quadro 2.

Ainda com vistas a encontrar alternativas para a superação da dificuldade encontrada, realizamos uma pesquisa na Plataforma Lattes, a qual reúne o Currículo de professores e pesquisadores do Brasil e, assim, disponibiliza em domínio público o endereço de e-mail de seus pesquisadores. Dessa maneira, é possível entrar em contato com os autores cujas produções não foram inicialmente encontradas, o que permitiu a solicitação, por e-mail, dos referidos estudos. Todavia, essa ação não foi exitosa com os contatos realizados.

Em conformidade com os resultados obtidos, podemos informar que a produção do conhecimento sobre a temática em estudo encontra-se situada no recorte temporal de 1999 a 2016, compreendendo publicações oriundas de diversos programas de pós-graduação do país.

A análise dos trabalhos foi realizada por meio de leitura, sendo interpretados à luz da legislação que trata da pessoa com deficiência, bem como de autores que compreendem a Educação Especial sob a vertente da inclusão. Esse diálogo possibilitou reflexões acerca da formação de professores em sua integralidade, para além de uma atuação com alunos “ideais”, numa perspectiva que não condiz com a realidade.

Logo, os trabalhos encontrados foram analisados de modo a possibilitar uma compreensão do que há de produção científica sobre a temática que estamos tratando nesta dissertação. Por conseguinte, os resultados e discussões presentes nas pesquisas executadas por cada autor localizado nos permitiram desvelar como vem se conformando a questão da formação de professores para atuar com a pessoa com deficiência, conforme pode ser visto a seguir.

O trabalho de Eichstadt (2013), (Quadro 1), teve o objetivo de investigar se os professores do Ensino Fundamental (do primeiro ao quinto ano) da Rede Municipal de Cascavel/PR sentiam-se preparados para atender os alunos com deficiência que chegam à escola, bem como analisar como ocorre, na percepção desses docentes, a formação inicial e continuada para trabalhar com esses alunos. A autora levantou a hipótese da possível fragilidade do processo de formação dos professores que atendem esses alunos com deficiência. Ela conclui o trabalho constatando que, a partir dos resultados evidenciados, diante da complexidade da função do professor que trabalha na Educação Especial/Educação Inclusiva, a formação docente constitui ainda uma preocupação para responder às diversidades desse alunado, que demandam encaminhamentos específicos para essa área.

Desse modo, as conclusões de Eichstadt (2013) aproximam-se das de Sordi (2014), na apresentação do livro “Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos” de Caidado (2014), quando afirma que os depoimentos explicitados na obra possibilitam compreender que há:

[...] falta de condições objetivas das escolas para possibilitar a inclusão, a falta de preparo teórico-metodológico dos professores para acolher o aluno com deficiência, respeitando sua diferença e enaltecendo sua condição humana, que não comporta nenhum indício de inferioridade em relação a qualquer outro homem. (SORDI, 2014, p. 4).

As conclusões de Eichstadt (2013), assim como a citação de Sordi (2014), se coadunam ao constatarem que a formação de professores se constitui em uma das condições objetivas que permitem à escola garantir a inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que a formação do professor o qualifica para realizar o acolhimento do aluno com deficiência e estimular a sua devida participação e desenvolvimento no ambiente escolar. Essas considerações ratificam a importância do objeto de estudo desta dissertação, que são as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD, como forma de avaliar como estão ocorrendo os processos de inclusão das PcD na seara da educação profissional.

O trabalho de Almeida (2003), (Quadro 2, nº 04), teve o objetivo de apreender a percepção dos professores sobre a formação direcionada para o uso do computador com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, ofertada pelo MEC através do Programa de Informática na Educação Especial (PROINESP). Os resultados obtidos apontaram que a referida formação interfere na prática como os professores se apropriam do computador para o uso com esses alunos. Neste estudo, os professores relataram não se sentir preparados para usar o computador como imaginam ser possível e não se acham capacitados para atuar como “reconstrutores” do conhecimento, conforme preconizado durante a realização do curso.

No que se refere ao entrave explicitado por Almeida (2003), de que os professores relataram não se sentirem seguros para utilizar o computador com as PcD, Saviani (2009, p. 152) informa que apesar de terem ocorrido avanços normativos e jurídicos, com o intento de tratar do direito à educação para as pessoas com deficiência, “no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial, a questão permanece em aberto”. Desse modo, é preciso reiterar a

importância de serem ofertadas políticas de formação de professores para atuar com a PcD, seja utilizando o computador ou outros tipos de insumos ou tecnologias assistivas. Nessa perspectiva, há uma constatação de que a questão da formação de professores para atuar com a pessoa com deficiência ainda encontra um sinuoso caminho a percorrer, o que implica a necessidade de estudos e pesquisas na área e, portanto, corrobora a importância da realização desta pesquisa de mestrado.

O trabalho de Monfardini (2003) (Quadro 2, nº 05) analisou, em duas unidades escolares de primeira a quarta séries da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo (SP), os desafios e os dilemas postos para a formação dos educadores, em função da complexidade dos contextos escolares. O estudo constatou que, quando se colocam “crianças em trânsito” do Ensino Regular para o Ensino Especial e vice-versa, percebe-se a reprodução de formas de discriminação, o que vai delinear a produção do fracasso escolar desses alunos. Por fim, a investigação vislumbrou a formação de professores como uma das vias mais importantes para alterações significativas desse quadro, aliada às mudanças na condição de trabalho e de salário do educador e na valorização da carreira do magistério.

Desse modo, a pesquisa de Monfardini (2003) constata que a formação de professores se configura como uma das vias mais fundamentais para a alteração de quadros de reprodução de formas de discriminação e, por conseguinte, de fracasso escolar de “crianças em trânsito” do ensino regular para o ensino especial e vice-versa. Logo, a referida constatação chancela a importância de serem promovidas políticas de formação de professores com vistas a garantir a inclusão das PcD nos ambientes formativos, numa perspectiva de ruptura com todas as formas de preconceito e discriminação ao segmento mencionado. Essa discussão estará presente ao longo deste trabalho que se debruça sobre as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD.

A dissertação de Borowsky (2010) (Quadro 2, nº 09) visou analisar os fundamentos teóricos das propostas de formação continuada do MEC, quais sejam, os fundamentos políticos para a formação de professores para a Educação Especial. Os achados da pesquisa de mestrado do autor em questão evidenciaram quatro perspectivas como fundantes desta política de formação: a Educação Especial é compreendida pelo viés médico-pedagógico e psicopedagógico; a teoria construtivista se faz presente em grande parte dos documentos; os documentos são balizados por uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista; e, por fim, o ecletismo teórico

percorre todas as esferas do material investigado. Os resultados mostraram uma articulação entre essa formação de professores e a política educacional brasileira, de maneira que a formação de professores se configura como uma peça central para o sucesso da própria política.

Assim, a dissertação de Borowsky (2010) evidencia que a formação de professores para a educação especial respalda e mantém uma interrelação com a política educacional brasileira, o que implica dizer que a formação de professores é condicionante e condicionada pela referida política, logo, a formação de professores se configura como fator preponderante para a inclusão das PcD no âmbito escolar, de maneira que, quando nos propormos a estudar as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD, estamos estudando a própria materialidade da inclusão dessas pessoas no ambiente formativo.

O trabalho dissertativo de Rodrigues (2012) (Quadro 2, nº 10) foi embasado na teoria de Axel Honneth, a qual mostra que uma teoria crítica da sociedade deveria interpretá-la por meio de uma única categoria, a do reconhecimento (HONNETH, 2003). Dessa maneira, Rodrigues busca cotejar uma nova e revisada autocompreensão hermenêutica da formação na área de Educação Especial, a fim de potencializar a autocompreensão docente frente às exigências do reconhecimento social do outro – o aluno da Educação Especial. O estudo realizado por Rodrigues possibilitou chegar à conclusão de que, se antes a Educação Especial encurtava a diferença para caber em espaços específicos, hoje, a Educação Inclusiva alarga a diferença para preencher os espaços que lhe foram negados anteriormente. A autora ainda explica que, em largos traços, podem-se observar diferentes déficits de reconhecimento no processo do acontecer histórico. Logo, ao se realizar uma leitura hermenêutica dos textos históricos e das políticas atuais da Educação Especial/Educação Inclusiva, depreendeu-se um percurso entre polos opostos do entendimento da diferença. Assim, a Teoria do Reconhecimento (HONNETH, 2003) colabora com a auto/compreensão hermenêutica na formação de professores em Educação Especial, no sentido de abrir novos horizontes à compreensão dessa prática pela via do reconhecimento do outro.

Isto posto, é possível inferir que, sob uma perspectiva compreensivista, o trabalho de Rodrigues (2012) constata que, tendo em vista as exigências de reconhecer socialmente o aluno da educação especial, a formação de professores deve possibilitar um reconhecimento de que, no transcorrer histórico, a educação

especial partiu de uma concepção na qual era necessário diminuir as diferenças para integrar as PcD nos espaços da sociedade, enquanto hoje vivencia uma situação de expansão das diferenças como uma forma de reconhecer e legitimar as diferenças individuais como mecanismo de inclusão das PcD e demais segmentos da população. Essa questão é salutar, sobretudo, para a esta pesquisa de mestrado, uma vez que nos faz compreender que, ao longo dos anos, a educação especial, assim como suas políticas, entre elas, as de formação de professores, foram assumindo características diferenciadas, em conformidade com os períodos históricos em que foram gestadas e implementadas.

A dissertação de Marioto (2013) (Quadro 2, nº 11) objetivou identificar os saberes construídos por um grupo de professores que atuavam em uma escola de ensino regular e especial para conhecer as alternativas pedagógicas adotadas por eles no ensino dos alunos com deficiência. Os dados obtidos com o estudo permitiram verificar que a escola em que ocorreu o estudo está alicerçada na política de normalização/integração vigente no período de sua criação. Como consequência disso, ainda persistem, em tempos de inclusão, salas especiais como meio de separar o aluno dito “sem condição” de frequentar a sala comum. No que tange aos saberes dos professores, estes consideraram que seus saberes foram desenvolvidos ao longo do ciclo profissional, construídos, sobretudo, através do contato com alunos com deficiência, portanto, na experiência como docente.

O estudo de Marioto (2013) nos ajudou a refletir sobre a importância da formação inicial e continuada para a atuação profissional do docente, sobretudo, para a materialização de uma atuação profissional que busca contribuir com a garantia dos direitos e, assim, com a inclusão das PcD nos espaços formativos. Conforme exposto no seu estudo, os professores relataram que seus conhecimentos foram construídos na própria atuação diária com os alunos com deficiência, de modo que não mencionaram ter participado de cursos de capacitação e/ou atualização na área em que trabalham. Como consequência, evidenciou-se que, no contexto do paradigma da inclusão, a referida escola e seus respectivos profissionais permanecem atuando na perspectiva do paradigma da integração, em superação, na sociedade brasileira, desde a década de 1980.

O trabalho produzido por Viana Neto (2015) (Quadro 2, nº 13) analisou as práticas de formação de professores de alunas surdas na Escola Municipal Jonas Gurgel, em Caraúbas/RN, tendo em vista o processo de inclusão. Os resultados

obtidos apontam para a ausência de um planejamento indicativo de ações nas atividades referentes às alunas surdas em salas comuns. As análises também revelam que ainda que os profissionais passem por alguma capacitação, esta não se configura como uma formação contínua, a qual permita ao profissional segurança nas metodologias para que possam enfrentar os desafios que aparecem nas salas de aula com essas alunas.

Os achados de Viana Neto (2015) nos fazem refletir sobre alguns problemas vivenciados pelas políticas de formação de professores gestadas pelo estado brasileiro, que concebem os alunos de forma engessada e padronizada, como alunos “ideiais”, o que implica na implementação de políticas de formação de professores que não contemplam as diferenças dos indivíduos, entre eles as PcD. Logo, as políticas de formação se materializam sem vinculação com a dinâmica do coletivo de sala de aula, ideada para alunos “ditos normais”, se contrapondo à realidade encontrada pelos professores durante o exercício da prática profissional nas escolas.

O estudo de Reis (2016) (Quadro 2, nº 14) teve o objetivo de desenvolver um programa de formação para professores especialistas sobre Tecnologias Assistivas (TAs), que são disponibilizadas nas Salas de Recursos Multifuncionais. A referida pesquisa também teve o intento de planejar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação, para que o professor especialista que atua no Serviço de Atendimento Educacional Especializado conheça os conceitos de TA e suas possibilidades de usos. A pesquisa em questão ainda propôs, durante o processo de intervenção, o conhecimento das TA disponibilizadas nas salas de recursos e a identificação das possibilidades de uso com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). As discussões e reflexões durante esse processo foram fundamentais para que os professores especialistas pudessem compreender as TA para além de serem recursos tecnológicos, pois essas possibilitaram atender especificidades e singularidades dos alunos NEE na busca por uma educação que considere a situação especial na qual se encontram esses alunos.

O trabalho de Reis (2016) nos permitiu confirmar a importância da formação inicial e continuada de professores, com vistas a instrumentalizar os professores com conhecimentos para contribuir com a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar, uma vez que, conforme os resultados do autor demonstram, ao participarem de um curso de formação sobre a utilização de tecnologias assistivas, os professores puderam entender que os referidos insumos poderiam ser compreendidos para além

de recursos tecnológicos, mas que eram capazes de atender às especificidades das PcD. Logo, o referido estudo corrobora a importância da nossa pesquisa de mestrado que tem o intento de analisar as políticas de formação inicial e continuada de professores, gestadas pelo estado brasileiro, para atuar na educação profissional das PcD.

A tese de doutorado de Possa (2013) (Quadro 3) analisou como os saberes e as estratégias são materializados na organização da formação de professores para identificar como a formação vem se ordenando e atravessando os sujeitos. Por conseguinte, demonstrou como efeito processos de subjetivação de um modo de ser professor de Educação Especial. Os resultados do seu estudo permitiram compreender a formação do professor como educação profissional e como campo do saber nas condições de possibilidades da modernidade. Isso fazia emergir um sujeito como objeto de conhecimento, no qual a ordem de procedimentos para conhecer possibilitava operar efeitos sobre ele.

Seus achados ainda revelaram que sob a construção de outro modo de pensar os sujeitos, foi possível entender a profissionalização como constituição de uma posição em que o sujeito se ocupa em constituir a si mesmo dentro de uma rede discursiva que é uma profissão. Para tanto, Possa observa que são acionados, na formação de professores, saberes selecionados e legitimados que constituem um regime de verdade para a produção de modos de ser sujeito da deficiência e de ser professor da Educação Especial. Os resultados também levaram à compreensão que a formação de professores emerge da institucionalização da Educação Especial em função dos princípios políticos, que evocam a Educação de todos e a obrigatoriedade de ensino.

Os estudos de Possa (2013) contribuem para esta dissertação na medida em que permitem perceber que nos processos de formação de professores, os conhecimentos apreendidos a partir dos conteúdos ministrados, irão penetrar não apenas o fazer profissional dos professores, mas irão produzir modificações nas formas de conceber e idealizar a PcD, assim como o “ser” professor da educação especial ou educação inclusiva. Também nos trouxe esclarecimentos acerca do objeto de estudo a “formação de professores”, quando constata que a esta passou a ocorrer, com a institucionalização da educação especial, sobretudo a partir do apelo à educação para todos.

Ao retomar as classificações deste estudo, no que ainda tange aos procedimentos técnicos utilizados, esta pesquisa é documental, tendo em vista a constante busca nos documentos institucionais do IFRN, com o intuito de verificar menções que tratam das políticas de formação de professores para atuar com a educação profissional das pessoas com deficiência, no âmbito do IFRN, de maneira que foram analisados os Relatórios de Gestão no período de 2000-2017 (conforme consta no tópico 3.2), o Projeto Político- Pedagógico, o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Regimento Geral e o Estatuto do IFRN, com o propósito de desvelar as *nuances* que revestem a temática estudada. Também foram realizadas pesquisas junto a leis que conformam os marcos legais da formação de professores para atuar na educação profissional das PcD (apresentadas no tópico 2.1 deste trabalho).

De acordo com Gil (2002, p. 45) a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. O referido autor também acrescenta que a pesquisa documental ora se debruça sobre documentos “de primeira mão”, os quais ainda não receberam nenhum tratamento analítico, como por exemplo, os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, como também, cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, regulamentos, boletins, entre outros, ora se debruça sobre documentos “de segunda mão”, que foram analisados de alguma forma, como relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros. (GIL, 2002, p. 46)

Com base na leitura do material produzido por Gil (2002) e corroborando as suas afirmações, Michaliszyn e Tomasini (2008, p. 51), sob uma compreensão que apresenta de forma integrada às duas pesquisas supramencionadas, afirmam que a pesquisa bibliográfica e documental é “desenvolvida a partir de referências teóricas que aparecem em livros, artigos, documentos, etc.”. Nesta perspectiva, a nossa pesquisa de mestrado, com vistas a apreender as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD, fez uso de livros, artigos e documentos institucionais, sejam eles impressos ou disponíveis na internet, como pode ser visualizado no corpo deste escrito, assim como nas referências que constam ao final deste trabalho.

Ainda sob a perspectiva dos procedimentos técnicos utilizados, esta pesquisa se configura como uma pesquisa de campo, uma vez que fez uso da aplicação de um questionário (*online*) com os professores que compõem o quadro profissional do IFRN,

objetivando verificar a existência de políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência, no âmbito da instituição estudada e ora mencionada.

No que concerne à pesquisa de campo, Gil (2002, p. 52) explica que estuda as pessoas com vistas a conhecer sua realidade, procurando muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Assim, a nossa pesquisa de campo se materializou no âmbito na internet, com a primazia de aprofundar os conhecimentos acerca da realidade estudada, que são as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD no IFRN.

A seguir, será apresentado um panorama histórico e organizacional do IFRN, enquanto *locus* de realização desta pesquisa de mestrado.

### 3.2 O INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)

O trabalho empírico realizado e ora mencionado teve como espaço de estudo o IFRN, instituição que possui uma história de mais de 100 anos. Sua origem data de 23 de setembro de 1909, quando o então Presidente do Brasil Nilo Peçanha assinou o decreto 7.566, através do qual criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dentre as quais estava a de Natal/RN. Instalada em janeiro de 1910 no antigo Hospital da Caridade, local que atualmente funciona a Casa do Estudante de Natal, a Escola de Aprendizes Artífices funcionava em regime de semi-internato e oferecia curso primário, de desenho e oficinas de trabalhos manuais. (PEGADO, 2010)

Ao descrever as referidas escolas Pegado apresenta que:

Além de ensinar ofícios, como sapataria, funilaria, alfaiataria, serralharia e marcenaria, essas instituições atuavam no campo correccional e assistencial, tendo assim, o objetivo de qualificar mão-de-obra para atender a industrialização incipiente e o acolhimento de jovens menores de idade das classes pobres, que constituíam um percentual significativo da população. (PEGADO, 2010, p. 33)

Em 1914, a Escola de Aprendizes Artífices passou a denominar-se Liceu Industrial de Natal. A modificação de sua nomenclatura integrou a reforma instituída pela Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, do Ministério da Educação e Saúde, a quem as Escolas de Aprendizes Artífices se encontravam subordinadas desde 1930.

Ainda em 1914, a instituição foi transferida para a Avenida Rio Branco, ocupando, durante 53 anos, o edifício n.º 743, construído no início do século XX, anteriormente ocupado pelo Quartel da Polícia Militar.

Em 1942, nas mesmas instalações da Avenida Rio Branco já mencionadas, o Liceu recebeu a denominação de Escola Industrial de Natal e passou a atuar, 20 anos depois, na oferta de cursos técnicos de nível médio, transformando-se, em 1965, em Escola Industrial Federal. (PEGADO, 2010)

Em 1967, a escola mudou de instalações, ao ser situada na Avenida Senador Salgado Filho, no bairro do Tirol, onde atualmente funciona o *Campus* Natal-Central do IFRN e, no ano seguinte, em 1968, adquiriu a denominação de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), na qual os cursos industriais básicos foram substituídos pelo ensino profissionalizante de segundo grau. Em 1969, foram criados os Cursos Técnicos de Eletromecânica e Edificações. (PEGADO, 2010). A partir de 1975, foi permitido o ingresso de estudantes do sexo feminino nos cursos regulares ofertados pela instituição.

Conforme aponta Pegado (2010), a partir dos anos 1980, verificou-se o fenômeno da elitização dos discentes da então ETFRN, de modo que esta passou a ser vista pela sociedade como uma das melhores instituições de ensino do Estado.

Em 1994, se inicia o processo de “cefetização” da então ETFRN, que se efetiva em 1999, com a sua transformação em Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (CEFET), o qual, dentre outros desafios, havia o de ofertar educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, além do ensino médio. Em 1998, a instituição passou a atuar na educação tecnológica de 3º grau com a primeira turma do Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados.

Nos anos 2000, a instituição contabilizou a oferta de mais de dez<sup>22</sup> cursos superiores, subdivididos nas áreas de construção civil, automação industrial, Materiais, Controle Ambiental, Desenvolvimento de Software, Comércio Exterior e Lazer e Qualidade de Vida, além de três licenciaturas: Geografia; Física e Espanhol. (PEGADO, 2010, p. 43)

---

<sup>22</sup> Conforme dados extraídos do *site* oficial do IFRN, atualmente a instituição oferta cerca de 274 cursos, nas áreas de qualificação profissional (Pronatec- 82; Mulheres mil- 40; Cursos FIC com mais de 60 horas-09); de Nível médio (Técnico integrado- 34; Técnico integrado Eja-13; Técnico Subsequente- 35; Técnico Subsequente Profucionário- 04); de Graduação (Tecnologia- 20; Licenciatura 12; Engenharias 01) e de Pós-graduação (Lato sensu- 20; Stricto sensu- 04). (IFRN, 2018).

Quanto a oferta dessas licenciaturas merece destacar que ao analisar os Projetos Pedagógicos dos três referidos cursos (PPC's), (eles se mantiveram no IFRN) foi possível constatar que, a partir do sancionamento do decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 (o qual prevê o atendimento prioritário, assim como a inclusão das pessoas com deficiência, nos mais diversos espaços), o IFRN passou a prevê a inserção das pessoas com deficiência em seus espaços formativos.

A instituição também passou a salientar a importância de formar professores com essa visão, de maneira que, após o reconhecimento do referido decreto, os PPC passaram a ter um tópico destinado a tratar da inclusão, informando que as ações inclusivas ocorreriam através dos Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE):

#### 6.5. INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Na viabilização de um projeto pedagógico de curso que proponha a reflexão da inclusão e da diversidade, é mister que se aponte com fundamento o diálogo no qual ressalta a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir as pessoas até então marginalizadas. Para tal fim é basilar a formação de educadores que promova a reflexão objetivando a sensibilização e o conhecimento da importância da participação dos sujeitos para a vida em sociedade. O IFRN, assim, cumprindo a regulamentação das Políticas de Inclusão (Dec. N° 5.296/2004) [...] atende a essas demandas a partir da inserção dos núcleos [...] (IFRN, 2012, p. 31)

Dessa forma, conforme consta nos PPC dos cursos ora analisados, em atendimento ao decreto sancionado em 2004, o IFRN, além de buscar promover ações inclusivas voltadas às pessoas com deficiência, passa a primar por uma formação de professores que permita a reflexão e o despertar para o conhecimento da importância dos sujeitos participarem da vida em sociedade, independente da deficiência que possuem.

Assim, a temática da formação de professores é concebida como de fundamental importância para a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência, concepção que se coaduna com as proposições desta pesquisa, a qual objetivou verificar a existência de Políticas de Formação de Professores para atuar na Educação Profissional das Pessoas com Deficiência, com base no princípio de que a formação de professores se constitui numa etapa fundamental para a garantia da inclusão do referido segmento nos espaços formativos.

Ao retomar a história do IFRN, verifica-se que a partir de 1994, com a inauguração da Unidade de Ensino descentralizada de Mossoró, tem início a

expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Rio Grande do Norte.

Em 2006, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), deu início à primeira fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, ao implantar três novas unidades: Zona Norte de Natal; Ipanguaçu e Currais Novos.

Em 2007, foi iniciada a segunda etapa da expansão com a construção de mais seis unidades, localizadas nos municípios de Apodi, Pau dos Ferros, Macau, João Câmara, Santa Cruz e Caicó. As referidas escolas foram inauguradas no ano de 2009, sob uma nova institucionalidade (em vez de unidades descentralizadas de ensino do CEFET, estas instituições já se constituíram como *campi* do novo IFRN. (IFRN, 2018)

Ainda nesta fase da expansão, foram construídos os *campi* de Natal - Cidade Alta, Nova Cruz, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante. Em concomitância ao plano de expansão física, o instituto investiu também na criação do *Campus* de Educação à Distância, que funciona nas instalações do *Campus* Natal - Central.

Em 2013, sob o governo da então presidenta do Brasil Dilma Rousseff, o estado do Rio Grande do Norte foi contemplado com mais cinco *campi* que vieram a compor a terceira fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e estão localizados nas cidades de Ceará-mirim; Canguaretama; São Paulo do Potengi; Lajes e Parelhas. Esses dois últimos foram concluídos no ano de 2015.

A partir dessas modificações, os programas e ações desenvolvidos no IFRN passaram a se materializar em uma rede multicampi e capilarizada, de modo que as políticas que são destinadas para o instituto reverberam em seus *campi*, com maior ou menor intensidade, de modo que, ao tentar compreender a formação dos professores do IFRN para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência, tornou-se imperativo a aplicação de um questionário *online*, haja vista a dimensão da instituição estudada, a distância entre seus *campi*, a quantidade de sujeitos pesquisados e o tempo disponível para a investigação.

Ainda no que tange a história do *locus* desta pesquisa, cabe citar que o Instituto Federal do Rio Grande do Norte teve a sua institucionalidade dada pelos termos da Lei 11.892/2008. Sendo assim, o IFRN faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, vincula-se ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia e detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Se constitui em uma instituição de educação

superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos a ideais pedagógicos de fundamentação histórico-crítica. (IFRN, 2017)

Desse modo, o IFRN é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, com sede em todo o Estado do Rio Grande do Norte, cuja função social 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” (PPP, 2012).

O IFRN desenvolve a pesquisa e a extensão, na perspectiva da produção, socialização e difusão de conhecimentos, estimula a produção cultural e realiza processos pedagógicos que levam à geração de trabalho e renda. Em um contexto mais amplo, a instituição visa contribuir para a transformação da sociedade, visto que seus processos educacionais são construídos nas relações sociais. Nesse sentido, o instituto assume o compromisso de promover uma formação pautada em uma visão humanística e ancorada nos seguintes princípios:

- a) justiça social, igualdade, cidadania, ética, emancipação e sustentabilidade ambiental;
- b) gestão democrática, transparência de todos os atos, autonomia, descentralização e participação coletiva nas instâncias deliberativas;
- c) integração entre a educação profissional e a educação básica, bem como entre as diversas áreas profissionais, todas em uma perspectiva interdisciplinar;
- d) verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- e) formação humana integral, com a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo;
- f) inclusão social quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos, respeitando sempre a diversidade;
- g) natureza pública, gratuita e laica da educação, sob a responsabilidade da União;
- h) educação como direito social e subjetivo; e
- i) democratização do acesso e garantia da permanência e da conclusão com sucesso, na perspectiva de uma educação de qualidade socialmente referenciada. (IFRN, 2017, p. 19-20)

Então, é forçoso lembrar que este é o espaço/campo de desenvolvimento desta pesquisa, o IFRN, uma instituição centenária que prima pela oferta de uma educação cada vez mais inclusiva, democratizada a todos.

De acordo com informações obtidas no Suap no dia 18 de outubro de 2018, o IFRN conta atualmente com cerca de trinta mil alunos (33.274) matriculados em seus cursos, nas modalidades presencial e à distância, em seus vinte e um *campi* (sem contar com a reitoria) distribuídos por todas as regiões do Estado, que atuam de forma verticalizada, para oferecer cursos de níveis médio e superior nas modalidades já mencionadas. (SUAP, 2018)

No que tange as pessoas com deficiência, de acordo com informações coletadas junto ao Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão (e-SIC) no dia 10 de outubro de 2018, o IFRN possui duzentos e trinta e seis discentes com deficiência ou necessidades especiais (BRASIL, 2018), os quais para se sentirem acolhidos, de fato, necessitam de políticas inclusivas que permitam mais do que rampas de acessibilidade, mas também que seus direitos sejam garantidos na concretude do dia-a-dia. Um dos pontos a pensar é a questão da formação dos professores. Será que os professores do IFRN possuem uma formação adequada para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência, com vistas a contribuir para a efetivação da inclusão na instituição pesquisada?

Esse questionamento está presente nas tessituras que conformam este trabalho investigativo e também é salutar no sentido de possibilitar a constatação de que há a necessidade de se realizarem estudos que tratem das políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência, tendo em vista que o professor é um dos elos que une a escola ao aluno e vice-versa.

No que diz respeito aos seus servidores, os dados obtidos junto ao Suap no dia 18 de outubro de 2018 indicam que o IFRN dispõe atualmente, de três mil quatrocentos e noventa e oito servidores, dos quais mil novecentos e vinte e quatro são docentes, mil trezentos e trinta e oito são técnicos administrativos e duzentos e trinta e seis são estagiários. (SUAP, 2018)

Quanto aos servidores terceirizados, de acordo com o Relatório de Gestão de 2017, no último ano foi registrado o quantitativo de setecentos e onze (IFRN, 2017).

Neste contexto, é preciso enfatizar que todas essas informações foram explicitadas com o objetivo de descrever, de maneira detalhada, o *locus* onde se efetivou esta investigação de mestrado. Entretanto, este estudo se deteve a verificar a existência de Políticas de Formação de Professores para atuar com a Educação Profissional das Pessoas com Deficiência no âmbito do IFRN.

Dentre as motivações que levaram a escolha por este *locus* de pesquisa está o fato de que, no início dos anos 2000, foi formado um grupo de trabalho das secretarias-fim do Ministério da Educação, composto pela Secretaria de Educação Profissional (SETEC) e da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que exibiu uma proposta de ação integrada, na qual foram estabelecidos princípios gerais, pressupostos e estratégias para uma Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (NASCIMENTO e FARIA, 2013).

Nesse contexto, foi criado o TEC NEP, como uma política pública de educação inclusiva, proposta para a RFEPCT, com o imperativo de constituí-la em uma escola inclusiva de referência para todo o país.

Para tanto, o TEC NEP contemplou a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), no âmbito interno das instituições federais, que passam a se configurar como espaços indutores do desenvolvimento do processo de inclusão.

Assim, o NAPNE tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, de modo a possibilitar a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação.

No âmbito do IFRN, os NAPNE foram criados, através da Portaria nº 1533/2012 de 21 de maio de 2012, quando começaram a atuar com vistas a garantir a inclusão da pessoa com deficiência, seja orientando nas questões referentes à adaptação da estrutura física, ao material didático a ser utilizado em sala de aula, à consideração das necessidades específicas de algum aluno, ou seja pela indução ou promoção da formação de professores.

Dessa maneira, durante a feitura deste trabalho, foram realizadas pesquisas junto aos Relatórios de Gestão do IFRN no período de 2000-2017 (que compreende a implementação do TEC NEP na rede federal, até os dias atuais) e foi observado que, apesar do NAPNE ter sido criado somente em 2012, a partir do Relatório de Gestão de 2008, a temática da inclusão e do atendimento as pessoas com necessidades especiais é tratada de forma efetiva. Contudo, cabe ainda citar que nos anos anteriores esta temática é citada nos referidos documentos. Os resultados das pesquisas realizadas junto aos Relatórios de Gestão do IFRN podem ser visualizados no Quadro 4 (2000-2007) e no Quadro 3 (2008-2017), a seguir:

Quadro 4 - Relatórios de Gestão do IFRN no período de 2000-2007.

ANO	PONTOS QUE TRATAM DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
2000	A temática do atendimento às pessoas com deficiência vai aparecer na seção 2 que ao citar as principais ações realizadas no ano 2000 com base no Plano de Ação para o referido ano, na área técnico-pedagógica foi realizada a elaboração de projetos especiais para a qualificação de “Pessoas com características especiais” em diferentes áreas da educação profissional. (IFRN, 2000, p. 17)
2001	Na seção 2 que ao elencar as principais atividades executadas no ano 2001 com base no Plano de Ação para o referido ano, na área de gestão acadêmica promoveu adequação de instalações para “portadores de necessidades especiais – (PNE)”, e na área técnico-pedagógica, através do Programa de educação especial, foram elaborados projetos especiais para qualificação das “pessoas com características especiais” em diferentes áreas da educação profissional”. (IFRN, 2001, p. 26)
2002	Na seção 9 que aponta as principais ações realizadas no ano 2002 a partir do que consta no Plano de Ação do ano 2002, de maneira que na área de gestão acadêmica elaborou projetos para a adaptação do estacionamento para “pessoas com necessidades especiais- (PNE’s)”, e na área técnico-pedagógica, através do Programa de educação especial, foram elaborados projetos especiais para qualificação das “pessoas com características especiais” em diferentes áreas da educação profissional”, como também foram realizados cursos de capacitação de servidores para atuarem junto aos portadores de necessidades especiais. (IFRN, 2002, p. 37)
2003	Não a menção à pessoa com deficiência
2004	Na seção 2 que trata dos objetivos e metas, o tópico 2.2 que aborda a questão do financiamento explana que, através do convênio com a SETEC/MEC, O IFRN recebeu o montante de 27.000 (vinte e sete mil reais) para aquisição de equipamentos e móveis para sala de inclusão de alunos com necessidades especiais. (IFRN, 2004, p. 12)
2005	Não contempla ações para a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito do IFRN.
2006	A questão da inclusão da pessoa com deficiência aparece nos Projetos de Iniciação Científica apoiados pela instituição (“Estratégias metodológicas para o ensino de temas de geociências na educação básica para alunos com deficiência visual” - Bolsista: Mariana de Vasconcelos Pinheiro; Orientadora: Naria Sathler Musse de Oliveira) e nos Projetos provenientes de convênios e parcerias com a comunidade. (IFRN, 2006, p. 47)
2007	Na seção 5 que trata das instalações físicas, o tópico 5.1 aborda a questão da melhoria e sinalização do imóvel para atendimento às pessoas com necessidades especiais, cujas ações foram materializadas na execução de serviços de acessibilidade nas Unidades de Currais Novos, Mossoró e Zona Norte de Natal. Além da realização de sinalização específica para pessoas com deficiência na Unidade Central e na Unidade Zona Norte. Também é possível visualizar no Relatório de Gestão ora mencionado, na seção 3 que trata da organização e gestão dos recursos humanos, em seu tópico 3.3 a qual aborda a questão do desenvolvimento de programa de capacitação continuada e de valorização dos servidores, a importância dada a questão da capacitação de servidores para a atuação junto às pessoas com deficiência, efetivada mediante a capacitação de pessoas para atuar nas áreas de deficiência visual, surdo-mudo e dificuldades de locomoção motora. O incremento da meta deveu-se à participação dos novos servidores. (IFRN, 2007, p. 22)

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Conforme já mencionado, pode-se verificar no Quadro 4 que, apesar do NAPNE ter sido criado no IFRN no ano de 2008, nos anos que antecedem a sua constituição, há menção, nos relatórios de gestão, de concepções e iniciativas institucionais voltadas à inclusão da pessoa com deficiência no âmbito do IFRN. Entre

as citações, cabe verificar as que tratam da adequação dos espaços físicos e da formação de servidores para atuar com o referido segmento.

A partir da criação dos NAPNE, a questão do atendimento às pessoas com deficiência, no âmbito do IFRN, passa a ser alvo de ações sistêmicas, como pode ser observado no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Relatórios de Gestão do IFRN no período de 2008-2017.

ANO	PONTOS QUE TRATAM DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
2008	<p>Em atendimento ao que consta na seção 2.2.2. Organização e Gestão de Recursos Humanos, tópico III, que trata do desenvolvimento de capacitação continuada para servidores, cujo item apresenta: “h) Promover a formação de Educadores Especiais para atuação junto aos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNEs)”. (IFRN, 2008, p. 17)</p> <p>Foram realizadas nove ações, que contribuíram para favorecer a inclusão social proposta pelas diretrizes do MEC e seguida pela Instituição, materializadas na participação de representantes do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em Seminários de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. A instituição também se constituiu em pólo para oferta de curso de Licenciatura e de Bacharelado em Libras, através de um Convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina. (IFRN, 2008, p. 17). Ainda conforme o referido Relatório de Gestão, na sua seção 2.2.5. Infra-estrutura física, tecnológica e acadêmica, tópico I, que trata da adequação, melhoria, otimização e ampliação das instalações físicas, no ano ora mencionado a instituição realizou cinco obras de infraestrutura com vistas a criar ambientes para instalação dos NAPNE's. (IFRN, 2008, p. 17)</p>
2009	<p>Realização de um curso de formação inicial e continuada- FIC sobre “Educação Especial e Inclusão Sócio Educacional” que ocorreu sem evasão de seus participantes, o que demonstra mais uma vez, a importância da temática discutida nesta dissertação, que são as políticas de formação de professores para atuar com a educação profissional da pessoa com deficiência. (IFRN, 2009)</p>
2010	<p>Foi ofertado o Curso FIC de Libras no Campus Caicó, o realização do curso de Libras para pessoas com deficiência auditiva, professores e pais que precisam comunicar-se, no campus- Natal Central e também foram realizadas discussões sobre políticas e ações no âmbito da educação inclusiva, com vistas a contemplar esta temática, durante a construção do Projeto Político- Pedagógico Institucional. E ainda foi desenvolvida uma mesa-redonda, no campus- Natal Central, com transmissão, por videoconferência para os demais campi, sobre a temática “Políticas e ações para educação inclusiva”. Ainda neste relatório foi explicitada uma palestra que houve, no campus Natal-central, com os professores acerca da educação inclusiva (IFRN, 2010, p. 241)</p>
2011	<p>Não contempla aspectos referente à ocorrência de ações inclusivas no âmbito do IFRN no período informado.</p>
2012	<p>Apresenta o art. 3º do Estatuto do IFRN, o qual prevê que em sua atuação o instituto deve observar entre os seus princípios norteadores: “V. inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais”. (IFRN, 2012, p. 20)</p>
2013	<p>Foi destinado o recurso no montante de R\$ 200.000,00 para a realização de ações que promovessem programas de Educação Inclusiva e Diversidade na Educação Profissionalizante e Tecnológica. Desse total, foram descentralizados R\$ 200.000,00 (100%) para o Campus Natal-Central, com o intento de promover a realização do I Seminário de Educação Inclusiva do Instituto e do II Congresso Norte-rio-grandense sobre Inclusão no Ensino Superior, envolvendo os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE's), professores, servidores administrativos e alunos do IFRN, da UFRN e da comunidade em geral. (IFRN, 2013, p. 58)</p>

2014	<p>Realização de atividades inclusivas nos moldes do que vem sendo preconizado pelo programa TEC NEP, de maneira que ao se referir a oferta educacional, o relatório mencionado apresenta o trabalho realizado pelo NAPNE (entre outros agentes) como de fundamental importância para a “ampliação, fortalecimento e diversificação da oferta educacional em ação integrada com a pesquisa e a extensão, desenvolvendo sintonia de ações com o desenvolvimento socioeconômico local e regional”. (IFRN, 2014, p. 37) Para tanto, envolve estudantes, servidores, prestadores de serviços e membros da comunidade externa. O Núcleo subsidia a instituição nas ações e nos estudos voltados à inclusão de estudantes com dificuldades na aprendizagem advindas de fatores diversos, como altas habilidades, disfunções neurológicas, problemas emocionais, limitações físicas e ausência total e/ou parcial de um ou mais sentidos. (IFRN, 2014, p. 74-75)</p> <p>Dessa forma, com membros em todos os <i>campi</i>, as ações desenvolvidas pelo NAPNE no ano de 2014 consistiram na realização de: cinco reuniões presenciais; seis reuniões por videoconferência, transmitidas para todos os <i>campi</i>; e Curso de Formação para Coordenadores de NAPNE's e Tradutores/ Intérpretes de LIBRAS. (IFRN, 2014, p. 118)</p> <p>No que diz respeito as ações de formação e capacitação sistêmicas de temáticas vinculadas à educação, no referido ano foi realizada uma capacitação em inclusão e diversidade, para integrantes do NAPNE. (IFRN, 2014, p. 119)</p>
2015	<p>Reunião de esforços com vistas a permitir a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, bem como realizar o acompanhamento de ações de diversidade multicultural e social. Para tanto contou com o NAPNE e com o Programa de Apoio aos Estudantes com Deficiência e com Necessidades Educacionais Especiais. (IFRN, 2015, p. 57)</p> <p>Em relação as atividades desenvolvidas pelos NAPNEs, foi implementada uma pauta permanente, com vistas a promover o diálogo e a organização das atividades sistêmicas nos <i>campi</i>. De modo que, foram realizadas oito reuniões por videoconferência e um encontro de formação para os integrantes dos NAPNE's e Intérpretes Libras-Língua Portuguesa, com o objetivo de proporcionar atendimento inclusivo às pessoas com deficiência. (IFRN, 2015, p. 77)</p> <p>Como resultados alcançados com essas ações cabe citar: identificação de demandas de formação de professores e técnico-administrativos, alunos, famílias e comunidade externa; formação sobre identidade, estigma e deficiência e o lugar do intérprete de Libras nas instituições de ensino; discussão sobre a identidade e o lugar dos intérpretes de Libras no IFRN; definição de um plano de ação dos intérpretes de Libras do IFRN; e aprovação do regimento do NAPNE. (IFRN, 2015, p. 77)</p>
2016	<p>Apresenta que o IFRN desenvolve um trabalho cotidiano com vistas a promover a inclusão das pessoas com deficiência, e que esse trabalho é liderado pelos NAPNE's que atuam nos diversos <i>campi</i> do instituto, dando subsídios às ações e nos estudos voltados à inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem proveniente de fatores diversos, como altas habilidades, disfunções neurológicas, problemas emocionais, limitações físicas e ausência total e/ou parcial de um ou mais sentidos. (IFRN, 2016, p. 24)</p> <p>Desta forma, no referido ano, o NAPNE e o Programa de Apoio aos Estudantes com Deficiência e com Necessidades Educacionais Especiais, atuaram com o objetivo de promover a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas e de realizar o acompanhamento de ações de diversidade multicultural e social. (IFRN, 2016, p. 47)</p> <p>Assim, foram desempenhadas iniciativas no intuito de fortalecer e consolidar as ações de inclusão de pessoas com deficiência; com necessidades educacionais específicas e de diversidade social, cultural, de gênero e de raça e cor. (IFRN, 2016, p. 54)</p> <p>Neste mesmo período a assistência estudantil ao abordar o trabalho que vem realizando com os discentes do instituto, reiterou a necessidade de, conforme consta no tópico 4.1.2. Ampliar a oferta de auxílios e bolsas para os programas, projetos e ações direcionados aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, inclusive com necessidades educacionais específicas e transtorno funcional específico. (IFRN, 2016, p. 68)</p> <p>Constatação de que é necessário expandir, interiorizar, democratizar e qualificar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, com base nos arranjos</p>

	<p>produtivos, sociais, culturais, locais e regionais, bem como a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais dos trabalhadores e os interesses e necessidades das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes, das mulheres de baixa renda e das pessoas com deficiência. (IFRN, 2016, p. 113)</p>
2017	<p>Cita que foram realizadas as mesmas ações e iniciativas abordadas no Relatório de Gestão de 2016, e traz alguns adendos, de maneira que, com vistas a ampliar as ações do NAPNE, e assim promover a inclusão e a diversidade, a Pró-Reitoria de Ensino realizou o I Seminário em Direitos Humanos do IFRN, o qual aconteceu nos dias 07 e 08 de dezembro de 2017, contando com a participação de 155 servidores dos diversos <i>campi</i>. (IFRN, 2017, p. 79)</p> <p>O evento ainda atendeu ao Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura da Paz e Direitos Humanos e seguiu o Documento Orientador da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania/MEC. (IFRN, 2017, p. 79)</p> <p>Também em 2017, foi constituído o Comitê de Direitos Humanos do IFRN, com o objetivo de promover o debate, a construção e a difusão de conhecimentos sobre a inclusão e sobre a diversidade e, principalmente, o desenvolvimento dessa prática educativa na instituição por meio da integração das ações dos Núcleos de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), dos Núcleos de Arte e de outros setores da Instituição, em consonância com os princípios da formação integral dos estudantes. (IFRN, 2017, p. 79)</p> <p>O IFRN também desenvolveu projetos de extensão com pessoas com deficiência, mais especificamente, com deficiência visual, surdos-mudos e deficiência intelectual. (IFRN, 2017, p. 187) Em relação ao tema acessibilidade arquitetônica, durante o ano de 2017, foram executadas ações em diversos <i>campi</i>. Algumas delas ocorreram por meio da inserção de serviços de acessibilidade dentro das obras de engenharia executadas. (IFRN, 2017, p. 285)</p> <p>O campus Apodi realizou algumas adequações no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica, tais como: construção de rampas, manutenção de banheiros adaptados para pessoas com limitações físicas e outras medidas relativas à inclusão;</p> <p>O campus Canguaretama empreendeu a manutenção da infraestrutura de acessibilidade com utilização de material de consumo e mão de obra terceirizada do Campus; recuperação de corrimões e guarda -corpos; ampliação de calçadas de acordo com as normas de acessibilidade; pintura de piso tátil e sinalizações das vagas de garagem para pessoas com necessidades específicas;</p> <p>No campus Macau foi elaborado um diagnóstico que resultou em um processo de revisão da acessibilidade que vem sendo implantada;</p> <p>No campus Mossoró foram realizadas modificações que garantiram uma maior acessibilidade às pessoas com necessidades específicas das comunidades interna e externa; construção de banheiros e passarelas de acesso para o atendimento dos alunos;</p> <p>No campus Natal -central foi feita a retirada de algumas barreiras arquitetônicas para viabilizar a locomoção das pessoas com necessidades específicas;</p> <p>No campus Parnamirim foi feita a elaboração do Plano de Acessibilidade Arquitetônica (PAA); O projeto de sinalização tátil está passando por uma revisão e foi elaborado o projeto do plano de sinalização emergencial para rota de fuga, que deverá ser implantado em 2018;</p> <p>No campus Pau dos Ferros foram realizados reparos nas áreas em que havia alguns obstáculos à locomoção de pessoas com necessidades específicas, e quanto à acessibilidade para deficientes visuais, estão previstas, para 2018, aquisições de placas de sinalizações em braille;</p> <p>No <i>Campus</i> São Gonçalo do Amarante foram confeccionadas placas para sinalização do campus. (IFRN, 2017, p. 285)</p>

Fonte: Elaboração própria em 2018.

As informações constantes no Quadro 5 mostram que, a partir de 2008, com a criação dos NAPNE, as ações e iniciativas direcionadas à inclusão das pessoas com deficiência, foram, paulatinamente, assumindo uma característica sistêmica, de modo que os NAPNE passaram a atuar nos diversos *campi* do instituto, com vistas a fomentar o processo de inclusão no âmbito do IFRN. Para tanto, atuam na adequação das instalações físicas dos institutos, na promoção de capacitação dos servidores da instituição, como também no suporte à estudantes com dificuldades de aprendizagem proveniente de fatores diversos, entre eles, altas habilidades, disfunções neurológicas, problemas emocionais, limitações físicas e ausência total e/ou parcial de um ou mais sentidos. (IFRN, 2016)

Desse modo, o Quadro 5 apresenta as iniciativas e ações realizadas pelos NAPNE, no período de 2008 a 2017, com vistas a incentivar e fomentar a inclusão em cada *campus* do IFRN, seja através de ações locais, como as obras de acessibilidade, oficinas e minicursos de LIBRAS e de outras temáticas voltadas à inclusão, e/ou de ações mais gerais, como a realização do I Seminário em Direitos Humanos do IFRN e a constituição do Comitê de Direitos Humanos do IFRN, enquanto empreendimentos promotores e impulsionadores da materialização da inclusão escolar das PcD no referido instituto.

Salientamos que, como não foi possível, através das pesquisas bibliográficas e documentais, responder a nossa questão de pesquisa: “Como tem se materializado no âmbito do IFRN, as políticas de formação inicial e continuada de professores para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência?”, foi necessário recorrer à pesquisa empírica, com vistas a conhecer a formação inicial e continuada dos professores do IFRN para atuar com PcD. Para tanto, decidimos aplicar um questionário aos professores que trabalham na referida instituição.

### 3.3 O QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO, VIA INTERNET, COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Conforme já abordado anteriormente, o propósito desta pesquisa é analisar as políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil, tendo como referentes a história expressa nos marcos legais e a formação de professores que atuam no IFRN, a fim de desvelar as conexões que confluem para a compreensão de uma formação docente que convirja para a atuação na educação profissional das

pessoas com deficiência, de modo que as pesquisas bibliográfica e documental não foram suficientes para desvelar as nuances que conformam esta temática de pesquisa.

Dessa forma, decidimos aplicar um questionário junto aos professores que atuam no IFRN, com o intento de conhecer a formação (seja ela inicial ou continuada) que dispõem para atuar na educação profissional da PcD.

Contudo, havia alguns empecilhos para realizar tal feito, de modo que se constituíram alguns questionamentos: como ouvir todos os professores do IFRN, considerando a quantidade de *campus* que o compõe? Assim, analisando a distância entre os *campi* (já que são localizados nas diversas regiões do estado) e ponderando o tempo disponível para a feitura da pesquisa (duração do mestrado), observou-se ser impossível ir a cada um.

Com base nesse questionamento e com o objetivo de minimizar ou sanar os empecilhos supracitados, optamos por fazer uso de um questionário eletrônico, contendo perguntas abertas e fechadas, a ser enviado para os endereços de e-mails de todos os docentes do IFRN.

Nesse sentido, no dia 05 de junho de 2018, enviamos um *e-mail* com o questionário eletrônico para os endereços de *e-mail* dos participantes (professores do IFRN). No corpo do e-mail, além das informações concernentes à pesquisa, avisávamos que o questionário ficaria disponível por um prazo de dez dias, quando então iríamos retomar o contato com um novo e-mail, para a dar mais uma oportunidade de resposta a quem ainda não havia respondido ao questionário.

Desse modo, o questionário ficou disponível para ser preenchido ou respondido de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa, proporcionando assim uma maior comodidade para os respondentes, haja vista a possibilidade de preenchê-lo no horário mais oportuno.

Conforme mencionamos, aguardávamos o prazo de dez dias após o envio para novamente enviar e-mail, com vistas a alcançar o maior número de respondentes. Com base no prazo que estipulamos, para dar conta dos demais momentos da pesquisa, o questionário ficou disponível para ser respondido até o dia 06 de agosto de 2018, quando os participantes da pesquisa não puderam mais responder ao questionário ou editar alguma informação fornecida durante o preenchimento do referido instrumento de pesquisa.

Durante o encerramento da pesquisa (06 de agosto de 2018), contabilizamos duzentos e três respondentes, entretanto, verificamos que sete participantes responderam ao questionário eletrônico mais de uma vez. Então, decidimos por eliminar as duplicidades existentes, de modo que realizamos as exclusões dos questionários mais antigos preenchidos pelos participantes, considerando como válidos os questionários mais atuais. Dessa maneira, foram excluídos sete questionários, restando cento e noventa e seis respondidos pelos professores.

É imprescindível citar que, com o intento de garantir o sigilo dos respondentes, estes foram enumerados sequencialmente perfazendo um código que vai de P1 até P196. Sendo assim, ao longo do texto, os participantes serão denominados com base no código que receberam.

O questionário ora mencionado também trouxe contribuições para a pesquisadora, na medida em que possibilitou a oportunidade de que todos os professores do IFRN pudessem participar da pesquisa.

Mas o que concebemos como questionário nesta pesquisa?

Para Silva (2012, p. 19): “o questionário é um instrumento de investigação que coleta informações acerca do objeto de estudo. Constitui-se em um agrupamento de perguntas que deverão ser respondidas pelo informante sem o auxílio do pesquisador”. Acerca desta questão, Gil apresenta:

pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p. 128)

Ao conceituar o referido instrumento, Minayo (2013, p. 190) compreende que o questionário pressupõe hipóteses e questões bastante fechadas cujo ponto de partida são as referências do pesquisador.

A autora ainda explica que, durante a realização de pesquisas qualitativas, o questionário é admitido como uma forma complementar em relação às técnicas de aprofundamento qualitativo, pois, nas abordagens qualitativas, a primazia está na compreensão da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas, diferente das abordagens quantitativas, cujo foco está na busca para conhecer e explicar a magnitude dos fenômenos. Ademais, é imprescindível lembrar as reflexões de Kant (1980), para quem toda abordagem qualitativa trabalha com quantidade e vice-versa:

a síntese de ambas se faz na compreensão do tema específico de estudo. (MINAYO, 2013, p. 268)

Ainda no que concerne ao instrumento ora mencionado, Gil reitera que o questionário possui algumas vantagens sobre os demais instrumentos de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p. 128-129)

Após o momento de escolha do instrumento de pesquisa, houve indagações acerca de como construir um questionário que contemplasse as perguntas necessárias para desvelar o objeto estudado. Como construir um questionário atrativo e que não tomasse muito tempo dos respondentes? Quantas questões deveriam conter no questionário?

Diante de tantas dúvidas, foi realizada uma busca por autores e obras que auxiliassem na orientação de como construir o instrumento desta pesquisa de mestrado, de modo que o livro “Manual: como elaborar um questionário”, de autoria de Vera Lúcia de Mendonça Silva (2012), passou a se constituir na bússola norteadora da construção do questionário eletrônico.

De acordo com Silva (2012), o questionário deve expressar o problema de uma investigação em perguntas relevantes e precisas com a finalidade de obter informações que possibilitem o conhecimento do objeto de estudo. Assim, não é fácil elaborá-lo e aplicá-lo, tampouco é fácil analisar seus resultados e transformá-los no objeto último de uma pesquisa, o novo conhecimento. A referida autora afirma que “[...] para que seus resultados sejam válidos, é imperativo dominar suas técnicas, além disso, deve-se distinguir sua necessidade em uma pesquisa”. (SILVA, 2012, p. 05)

Ainda, conforme os achados de Silva (2012), durante o processo de escolha dos instrumentos a serem utilizados em uma pesquisa, deve-se levar em consideração o perfil e o tamanho da população a ser estudada, bem como onde, como e quando os dados serão coletados.

Silva (2012) reitera que um questionário deve ser estruturado com muito rigor, com perguntas formuladas de forma clara e ordenadas rigorosamente, capazes de gerar respostas controladas. Deve ser planejado para obter informações de uma parte representativa de uma população, a partir de sua amostra.

Assim, a referida autora também aponta que, durante o processo de elaboração do questionário, é indispensável “delinear a informação que se necessita e o perfil do informante; redigir um texto de apresentação, acompanhamento de instruções de preenchimento; formular perguntas e possibilidades de respostas e diagramar o aspecto formal” (SILVA, 2012, p. 27)

Ao abordar a questão da construção das perguntas, Silva salienta que elas devem:

- a) Gerar empatia e confiança para atrair o informante;
- b) Ser em número limitado para não ocupar muito tempo do interlocutor, gerando-lhe desinteresse em responder;
- c) Ser simples, claras e objetivas para facilitar o entendimento e favorecer as respostas;
- d) Utilizar linguagem familiar, palavras do universo socioeconômico e cultural do informante;
- e) Tratar de não causar conflito, tensão, incomodo ou desconforto ao informante. (SILVA, 2012, p. 27)

Com base nessas orientações, tornou-se possível uma maior compreensão dos percursos essenciais para a conformação de um questionário, a fim de obter as respostas necessárias ao entendimento do objeto pesquisado que são as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD.

Dessa forma, o questionário utilizado durante esta pesquisa de mestrado se inicia com o título da pesquisa e sua respectiva apresentação, que contempla os objetivos da pesquisa, sua relevância social e fundamentação legal. Em seguida, possui orientações acerca do preenchimento das respostas e esclarecimentos concernentes ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os agradecimentos pela participação na pesquisa.

Quanto às questões presentes no formulário/questionário, essas foram divididas em blocos, de maneira que no primeiro bloco, intitulado de “ 1- Perfil dos Participantes “, são disponibilizadas seis questões, com seis subdivisões, ambas abertas e fechadas, com vistas a conhecer melhor a formação dos sujeitos entrevistados; no segundo bloco, denominado de “ 2- Formação para o atendimento à pessoa com deficiência”, em que são expostas dez questões abertas e fechadas,

com o intento de verificar se os professores do IFRN possuem alguma formação que os capacite para atuar com a pessoa com deficiência; no terceiro bloco, nominado de “3- Política de Formação de Professores para atuar na Educação Profissional da Pessoa com Deficiência”, são oferecidas três questões abertas, com o intuito de verificar, no âmbito do IFRN, a existência de políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência.

Conforme já mencionado anteriormente, o questionário eletrônico foi enviado aos professores via internet. Mas o que se entende por internet?

Nas concepções de Vanti (2011, p. 17): “a *Internet* é uma rede global que possibilita a comunicação entre computadores e a interconexão de redes locais, regionais e internacionais”. Logo, ela se configura como um recurso que se desenvolveu a partir dos avanços tecnológicos e que vem proporcionando novas maneiras de transmitir, organizar e buscar informação, como também de pensar e de tratar a comunicação na sociedade contemporânea. Apesar de ter ocupado um lugar central no desenvolvimento das comunicações, é um recurso que avançou bruscamente na sua materialização técnica, em detrimento dos poucos avanços no âmbito de suas compreensões no campo da teorização, da reflexão filosófica e da análise de seus impactos sociais. (VANTI, 2011)

Para Castells (2000), a Internet vai além de se constituir em uma tecnologia, mas “é um meio de comunicação, de integração e de organização social”.

Comungando dos escritos de Castells (Ibidem), Vanti (2011, p. 18) ressalta que “poder-se-ia acrescentar, ainda que a Internet é uma valiosa fonte de informação”.

De acordo com Halavais (2015, p. 13), a internet se configura como uma representação de nossas práticas sociais e demanda novas formas de observação, que requerem que os cientistas sociais retornem à fabricação de suas próprias lentes, buscando novas formas de enxergar.

Segundo Costigan, dentre os desafios para os estudos em internet está o fato de que ela não pode ser apreendida por um quadro individual, haja vista:

Cada retrato acrescenta um quadro e fronteiras que não existem, já que a internet não pode ser contida. Esses retratos também acrescentam enfoques e proeminências a itens individuais que não são universalmente dominantes. Os retratos ficam estagnados, mas a internet está em constante estado de fluxo. (COSTIGAN, 1999, p. 19)

Desse modo, ao aplicarmos o questionário junto aos participantes da pesquisa, compreendemos que os achados das investigações são frutos de um determinado tempo, sendo passíveis de mudanças, posto que, como expresso na citação de Costigan (1999), a internet é um campo onde os fatos são voláteis.

Com o objetivo de testar as potencialidades do questionário formulado, foi realizada uma aplicação prévia, com 05 (cinco) professores do IFRN, no intuito de perceber as potencialidades e fragilidades do instrumento de pesquisa construído.

Após a aplicação do questionário aos cinco professores do IFRN, foram verificadas algumas falhas nas questões que tratavam do “perfil dos professores”, de maneira que foram realizadas as devidas correções. Essa situação ratificou a importância da feitura do pré-teste ou do teste piloto no momento que antecede a execução efetiva da pesquisa, uma vez que permite visualizar algum erro ou equívoco cometido durante o processo de construção do instrumento.

Sobre essa questão, Marconi e Lakatos (2003) enfatizam que qualquer instrumento de pesquisa utilizado no estudo necessita de um pré-teste ou teste piloto, com o intuito de verificar se ele apresenta fidedignidade (obter os mesmos resultados, independente de quem o aplica); validade (analisar se todos os dados recolhidos são necessários à pesquisa ou se algum dado importante ficou de fora durante a coleta) e operatividade (verificar se o vocabulário apresenta-se acessível e se está claro o significado de cada questão).

Os referidos autores afirmam que, por meio do teste piloto, é possível ter uma estimativa dos resultados, alteração das hipóteses, mudanças nas variáveis, como também a relação entre elas; desta forma, o teste piloto oferece uma maior segurança e precisão para o desenvolvimento da pesquisa. (MARCONI e LAKATOS, 2003). Os autores ainda ressaltam que o pré-teste é aplicado em uma amostra reduzida e esses participantes não deverão fazer parte da amostra final, quando efetivamente serão analisados os resultados coletados para a realização do estudo.

Gil (2002), ao comungar dessa concepção, indica que o teste piloto deve ter a participação da população o mais similar possível daquela que efetivamente constará na pesquisa. Desse modo, ratifica a importância de testar cada instrumento e acrescenta que o teste tem o intuito de “(a) desenvolver os procedimentos de aplicação; (b) testar o vocabulário empregado nas questões; e (c) assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir” (GIL, 2002, p. 132).

Todas essas observações foram consideradas, de modo que o instrumento final foi utilizado durante a pesquisa com o objetivo de obter informações sobre a realidade investigada. Assim, os dados obtidos com a aplicação do questionário foram analisados, com base em uma abordagem crítica que se aproxima do materialismo histórico-dialético, com vistas a ultrapassar as aparências e apreender as essências da realidade estudada como um fenômeno que carece de explicações, que nesse caso são: as políticas de formação de professores para atuar com a educação profissional das PcD.

### 3.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE

Com vistas a analisar as políticas de formação inicial e continuada de professores para atuar na educação profissional das PcD, tomamos por base algumas orientações de Minayo (2013, p. 299) para quem, ao iniciar a análise dos dados recolhidos no campo, os pesquisadores costumam encontrar três obstáculos.

O primeiro deles é a tentativa de interpretação espontânea e literal dos dados como se o real aparecesse limpidamente para o observador. Esse problema tende a se agravar quanto mais familiaridade o pesquisador pensa ter com o objeto estudado. No que diz respeito a esse ponto, durante a análise dos dados obtidos, buscamos compreender as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD considerando o quadro mais geral das políticas sociais emanadas do Estado brasileiro.

Desse modo, orientamos nossas análises sob a perspectiva de que os dados encontrados não se esgotavam em si, mas estavam relacionados a um contexto micro e macrossocial que é determinante e determinado pelas correlações de forças que se estabelecem no âmbito da sociedade.

O segundo obstáculo elencado por Minayo (2013) é a rendição do pesquisador perante os métodos e técnicas de pesquisa em detrimento da fidedignidade à compreensão do material alocado e das relações sociais dinâmicas e vivas que o compõem. Para evitar esse tipo de problemática, desenvolvemos nossa pesquisa, assim como nossa análise com base na junção de técnicas e referências que dariam conta de elucidar o objeto estudado, em detrimento de nos atermos a autores e técnicas que se vinculam a determinada corrente de pensamento. Logo, como já abordado anteriormente, o nosso trabalho se aproxima do materialismo histórico-

dialético, porém, sem necessariamente seguir todos os seus princípios e modos de materializar um processo de pesquisa.

O terceiro obstáculo citado por Minayo (2013) diz respeito à dificuldade enfrentada por muitos pesquisadores para promover a junção e a síntese das teorias e dos achados em campo ou em documentos. Tendo em vista a nossa perspectiva de que as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD mantém uma relação com o contexto micro e macrossocial no qual se inserem, a pesquisa caminhou no sentido de buscar compreender as conexões que conformam essa relação, de maneira que as junções e sínteses das teorias foram esgotadas na medida em que o objeto de pesquisa foi desvelado e o objetivo da pesquisa foi sendo alcançado. Para tanto, conforme já mencionamos, foram realizadas pesquisas bibliográficas, documentais e empíricas, com o propósito de que os resultados alcançados com cada uma destas pudessem se complementar, a fim de permitir uma compreensão acerca das políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD.

Desse modo, Minayo (2013) reitera que para compreender, analisar e interpretar uma realidade sob um viés qualitativo é indispensável ultrapassar a sociologia ingênua do empirismo, para elucidar os significados que os atores sociais partilham nas vivências de sua realidade, daí a necessidade do estudo exploratório.

Assim, esta pesquisa, após a coleta de dados (fase quantitativa<sup>23</sup>), empreendeu uma análise qualitativa<sup>24</sup>, com vistas a apreender as nuances do objeto estudado, as quais por vezes encontravam-se ocultas ou camufladas nos acontecimentos cotidianos, que dada a sua trivialidade, apareciam como essências da realidade, mas a explicação do fenômeno não satisfazia para desvendar a problemática que se mostra pelo objeto em estudo.

Sendo assim, Minayo (2013, p. 300) explica que a análise do material conseguido com pesquisas anteriores, em linhas gerais, busca atingir três objetivos, que são: a superação das incertezas, através do fornecimento de respostas às questões iniciais; o enriquecimento da leitura, transcendendo o olhar imediatista, frente a busca da compreensão de significações e de estruturas relevantes latentes; e a integração das descobertas, a partir do desvendamento da lógica interna

---

<sup>23</sup> Para um maior aprofundamento consultar MINAYO (2013);

<sup>22</sup> Para uma maior compreensão acerca dos tipos de método, conferir os escritos de MINAYO (2013);

subjacente às relações, aos comportamentos e às falas. Segundo essa autora, para a realização das análises, vários caminhos são possíveis e, tradicionalmente, “as escolhas estão vinculadas a corrente de pensamento a que o investigador se filia” (MINAYO, 2013, p. 300-301).

Dessa maneira, ao longo do próximo capítulo, apresentaremos os dados alcançados com a pesquisa empírica, que serão analisados à luz de autores que tratam da política de formação de professores para atuar com a PcD, com vistas a ultrapassar visões imediatistas que não se conformam apenas pela observação dos dados apresentados pelos participantes da pesquisa, mas pelo desvendar das tramas que tecem a conformação real do objeto estudado.

Para tanto, o tratamento do material obtido ao longo da feitura desta pesquisa se utilizou da hermenêutica dialética como técnica de análise dos dados, que almeja ultrapassar as aparências da realidade estudada para compreender suas essências.

Cabe notar que a hermenêutica se funda na compreensão. Segundo Gadamer, compreender não se resume ao captar da vontade ou dos planos que as pessoas fazem, pois nem o sujeito se esgota na conjuntura em que vive, nem o que ele chegou a ser foi proveniente somente de sua vontade, inteligência e personalidade. O referido autor ainda acrescenta:

Já que o todo, a partir do qual se deve compreender o individual, não pode ser dado antes do individual, [...] o compreender é sempre mover-se nesse círculo, e portanto, é essencial o constante retorno do todo às partes e vice-versa. A isso se acrescenta que este círculo está sempre se ampliando, já que o conceito do todo é relativo, e a integração e contextos cada vez maiores afeta sempre também a compreensão do individual. (GADAMER, 1999, p. 297)

Dessa forma, a hermenêutica permite um olhar compreensivo, com vistas a ultrapassar as aparências dos fatos e entender a sua essência, a partir da percepção das relações e interconexões entre o todo e as partes que conformam uma dada realidade pela explicitação do fenômeno estudado de forma dialeticamente pensada.

Sob este ponto de vista, ao nos propormos a analisar as políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil para atuar na educação profissional das PcD, estabelecemos que tomaríamos por referência a história expressa nos marcos legais e a formação de professores que atuam no IFRN, uma vez que compreendemos que o todo é formado pelas partes e cada parte individual conforma o todo. Logo, ao verificarmos a formação de professores no âmbito do IFRN, enquanto integrante da

RFEPECT, assim como ao nos debruçarmos sobre os marcos legais que tratam da formação de professores para atuar na educação profissional das PcD e do contato com os estudos de autores que tratam da formação de professores para atuar de forma inclusiva, tivemos condições materiais e intelectivas de analisar se as políticas de formação de professores emanadas do Estado brasileiro confluíam para a materialização de uma formação docente que contemplasse a atuação na educação profissional das PcD ou não.

Gadamer (1999) ainda salienta que a compreensão não se constitui em um procedimento mecânico e tecnicamente fechado, uma vez que nada do que se interpreta é passível de entendimento de uma vez só e de uma vez por todas, mas com base nas orientações do autor, o investigador deve tentar entender um autor (ou o objeto de estudo) melhor do que ele próprio haveria se compreendido, objetivando desvendar o que ficou implícito nele.

Ao coadunar com os pensamentos de Gadamer (1999) e acrescentar suas contribuições, Minayo (2013, p. 331) reitera que: “os acontecimentos históricos ou da vida cotidiana são governados por uma profunda conjunção interna da qual as pessoas não são completamente independentes, na medida em que são penetrados por ela de todos os lados”. No que diz respeito à dialética, Minayo, ao retomar as concepções do marxismo<sup>25</sup>, vai esboçar que:

A dialética é o estudo da oposição das coisas entre si. Metodologicamente, ela se traduziria numa forma de abordagem: desvendar as relações múltiplas e diversificadas das coisas entre si; explicar o desenvolvimento do fenômeno dentro de sua própria lógica; evidenciar a contradição interna interior do fenômeno; compreender o movimento de unidade dos contrários; trabalhar com a unidade da análise e da síntese numa totalização das partes; correlacionar as atividades e as relações. (MINAYO, 2013, p. 340)

Logo, sob este prisma, entende-se que a dialética se configura como um processo de revelação de novos aspectos e correlações, num processo de aprofundamento do conhecimento humano, num constante movimento que reúne causalidade e formas mais complexas de interdependência, de reprodução e superação da quantidade para a qualidade.

Na análise dos materiais qualitativos colhidos durante a pesquisa, essa abordagem contribuiu para a compreensão de que não existe ponto de vista fora da

---

<sup>25</sup> Ver Minayo (2013);

história, de modo que nada é externo, fixo e/ou absoluto. Assim sendo, não há ideias, instituições ou categorias estáticas. (MINAYO, 2013).

Dessa maneira, para compreender o nosso objeto de pesquisa, buscamos situá-lo na história, através do estudo de seus marcos histórico-legais, como esboçado no primeiro capítulo deste trabalho, com o intento de aprofundar o entendimento sobre as relações estabelecidas e as interferências externas que influenciaram no processo de conformação das políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD.

Destarte, Minayo (2013, p. 340-341) apresenta os princípios com os quais o método dialético trabalha: o primeiro diz respeito a que cada coisa é um processo, pois possui um passado, mas está em constante realização, transformando-se em decorrência das leis internas de seu autodinamismo; o segundo é que há um encadeamento nos processos: um ocorre após o outro e nunca se repetem, numa lógica que é espiral e não linear ou circular; o terceiro traz a noção de que cada coisa traz em si sua contradição, sendo condicionada a transformar-se em seu contrário, e assim uma coisa é ao mesmo tempo ela própria e seu contrário.

Assim sendo, durante a execução deste trabalho, pudemos observar que a aproximação ao método dialético permitiu compreender o nosso objeto de pesquisa a partir de suas contradições, pois pudemos apreender que, com base no contexto histórico e nas relações estabelecidas em cada conjuntura, as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD, num primeiro momento, não existiam, posto que as PcD eram excluídas do convívio social ao serem inseridas no âmbito da sociedade. As políticas de formação de professores, num segundo momento, assumiram características que fomentavam a prática da integração da PcD em espaços formativos específicos, voltados somente para quem possuía deficiências. Num terceiro momento, se contrapunham a essa perspectiva ao buscar garantir a inclusão das PcD nos espaços formativos comuns, juntamente com pessoas que não apresentavam deficiências. Desse modo, o método dialético possibilitou apreender o objeto pesquisado, a partir da compreensão de suas contradições e conformações ao longo da história.

Assim, de acordo com as reflexões de Minayo (2013), a junção da hermenêutica com a dialética possibilita uma reflexão que se funda na práxis, logo, a união das duas abordagens é fecunda na condução do processo de análise dos

dados, de modo que ao mesmo tempo em que é compreensivo, é crítico, diante do estudo da realidade social.

Sendo assim, é perceptível que as duas abordagens, apesar de apresentarem diferenças, se complementam, haja vista as contribuições que a junção de ambas apresenta, no que diz respeito à minimização das falhas e dificuldades que enfrentariam, caso utilizadas de forma separada.

No que concerne as aproximações e distanciamentos das abordagens hermenêutica e dialética, Minayo (2013, p. 345-349) explicita que, a partir de suas concepções, a união de ambas ressalta suas potencialidades complementares, de maneira que: “enquanto a hermenêutica busca essencialmente a compreensão, a dialética propõe uma atitude crítica em processo”. Da mesma forma que a dialética marxista, a hermenêutica compreende que toda a vida humana é social e está sujeita às leis históricas. Assim, se por um lado a hermenêutica procura as bases dos consensos e da compreensão na tradição e na linguagem, de outro o método dialético introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo perene e que se entende na transformação.

Nesta perspectiva, os dados obtidos durante a pesquisa foram analisados com base na hermenêutica-dialética, num processo que objetivou o entendimento e a análise das políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD, ao longo da história, assim como seus momentos de contradição e consolidação, a partir das relações materiais socialmente dadas.

Assim, ao longo dessa dissertação a relação entre a hermenêutica e a dialética ocorreu de forma complementar, de maneira que pudemos nos apropriar de uma visão compreensivista e crítica que visou apreender a totalidade social do objeto de estudo: as políticas de formação de professores para a educação profissional das PcD no IFRN.

Nesse ínterim, Minayo (2013) afirma que a hermenêutica e a dialética comungam da concepção de que nada se constrói fora da história, de modo que qualquer objeto de estudo necessita estar referido ao contexto no qual foi produzido, pois somente poderá ser apreendido na totalidade se a dinâmica das relações sociais de produção e reprodução nas quais está inserido forem levadas em consideração.

Assim sendo, a dialética marxista articula os polos da objetividade e da subjetividade, considerando que a vida social é o único valor comum que condensa a todos os seres humanos de todos os lugares. Tal concepção é ratificada pela

hermenêutica ao proclamar o terreno da intersubjetividade como *locus* da compreensão.

Por fim, a dialética propõe a superação do quantitativismo<sup>26</sup> e do qualitativismo na pesquisa, se contrapondo à hermenêutica que critica o quantitativismo, sem sugerir alguma saída para o processo de articulação entre os níveis concomitantes, intensivos e extensivos da vida social e dos fenômenos da natureza.

Desse modo, com vistas a verificar a existência de políticas de formação de professores para na Educação Profissional das PcD, no âmbito do IFRN, as análises dos dados alcançados com a aplicação do questionário eletrônico foram empreendidas através da hermenêutica-dialética, num posicionamento crítico que se aproxima do materialismo histórico-dialético por compreender a realidade, a partir das condições materiais e sócio-históricas em que se encontram inseridas.

Os dados alcançados com esta pesquisa, bem como suas análises, podem ser verificados no próximo capítulo.

---

<sup>26</sup> À guisa de aprofundamento, consultar Minayo (2013).

#### **4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS CONEXÕES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO IFRN**

Neste terceiro capítulo, objetivamos empreender uma discussão acerca das políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD, tomando por base a formação (inicial e continuada) apresentada pelos docentes do IFRN. Para tanto, realizamos uma pesquisa junto aos docentes que atuam na referida instituição, cujos dados obtidos foram analisados considerando o quadro mais geral das políticas de formação de professores conduzidas pelo Estado brasileiro, bem como a realidade vivenciada no espaço de materialização desta pesquisa. Assim, os resultados obtidos foram analisados numa perspectiva de totalidade social, que buscou transitar entre os movimentos micro e macrosociais que compõem a relações sociais.

Assim, como já explicitado no capítulo anterior, o estudo em questão se consubstanciou em uma pesquisa empírica quanti-qualitativa e exploratória executada durante os meses de julho e agosto de 2018, no âmbito dos *campi* do IFRN. Este teve o intento de:

- a) Analisar as políticas institucionais de formação de professores para atuar na Educação Profissional das PcD, para compreender como estão sendo desenvolvidas essas políticas e a capacidade instalada em relação a tecnologias assistivas;
- b) Verificar se os professores do IFRN possuem formação específica (inicial ou continuada) para atuar na educação profissional das PcD;
- c) Identificar como os docentes do IFRN se percebem preparados ou não para o trabalho inclusivo com alunos (as) com deficiência no ambiente formativo, observando avanços e desafios da formação que a aproxime ou a distancie dos preceitos legais que tratam dos direitos concernentes a este segmento e que regulamentam as políticas de formação de professores.

A condução do estudo investigativo foi permeada pelas concepções apresentadas por Kuenzer e Moraes (2005), as quais afirmam que a compreensão do real pressupõe a busca das relações e dos processos que são constitutivos dos acontecimentos, logo, que explicam a natureza de seu movimento. Sendo assim, “realizar esse movimento exige rigor teórico e clareza epistemológica, sem o que não

se avança para além de caóticas e precárias apreensões de fragmentos da realidade” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 135). Por essa razão, o objeto pesquisado foi estudado em suas multifacetadas formas e relações, observado em seus diversos ângulos e apreendido em suas diferentes nuances.

Com vistas a tornar a apresentação dos achados da pesquisa mais didática, num primeiro momento explanaremos o perfil dos 196 participantes (que compreende 10% do total de docentes do IFRN); no segundo momento mostraremos a formação dos participantes para o atendimento às PcD; e no último momento, promoveremos a análise e discussão das políticas de formação de professores para o atendimento a PcD na educação profissional tendo como referentes argumentativos os dados resultantes do questionário, assim como dos diálogos estabelecidos com os autores que tratam da temática pesquisada.

#### 4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Conforme apresentado no capítulo anterior, de acordo com os dados obtidos junto ao SUAP no dia 18 de outubro de 2018, o IFRN conta com três mil, quatrocentos e noventa e oito servidores, dos quais mil novecentos e vinte e quatro são docentes, sendo mil quatrocentos e noventa e oito efetivos e os demais substitutos, visitantes e temporariamente contratados. (SUAP, 2018).

Entretanto, ao buscar informações concernentes à carreira docente no âmbito do IFRN, foi verificado que o setor de Gestão de Pessoas detém o controle sistematizado apenas dos docentes cujo vínculo, na instituição é permanente, denominados de professores efetivos, de maneira que fica à parte de suas contabilizações e controle de dados os professores substitutos, visitantes, aposentados/voluntários, colaboradores e aqueles professores cujo vínculo é provisório.

A referida situação nos fez refletir sobre a invisibilidade dos sujeitos, ao pensar que os professores substitutos e/ou com vínculo provisório não possuem suas informações condensadas no setor de gestão de pessoas da referida instituição, quando a grande maioria passa até dois anos atuando e contribuindo para o cumprimento dos objetivos e premissas institucionais. Assim, ao longo da nossa pesquisa, foram considerados todos os professores que estejam atuando no IFRN.

Os dados obtidos junto a CODEPE/IFRN revelam que os mil quatrocentos e noventa e oito docentes efetivos atuam nos vinte e um<sup>27</sup> *campi* do IFRN, conforme a distribuição presente no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Número de docentes por campus do IFRN

Nº	CAMPUS	Nº DE DOCENTES
1	Natal-Central	336 docentes
2	Mossoró	95 docentes
3	Cidade Alta	64 docentes
4	Natal- Zona Norte	63 docentes
5	Parnamirim	62 docentes
6	São Paulo do Potengi	62 docentes
7	Currais Novos	61 docentes
8	Ipanguaçu	61 docentes
9	Macau	61 docentes
10	Pau dos Ferros	61 docentes
11	Canguaretama	60 docentes
12	Ceará-Mirim	60 docentes
13	João Câmara	60 docentes
14	Nova Cruz	60 docentes
15	São Gonçalo do Amarante	60 docentes
16	Apodi	59 docentes
17	Caicó	58 docentes
18	Santa Cruz	58 docentes
19	EAD	36 docentes
20	Parelhas	31 docentes
21	Lajes	30 docentes

Fonte: Adaptado em 2018 da Coordenação de Desenvolvimento de pessoal (CODEPE/IFRN)

Conforme pode ser visualizado no Quadro 6, o *campus* do IFRN que concentra o maior número de professores é o Natal-Central, somando trezentos e trinta e seis docentes, e o *campus* que contabiliza o menor número desses profissionais é o *Campus Avançado* de Lajes, que contém trinta docentes.

No que diz respeito ao nível de escolaridade dos referidos docentes, as informações obtidas junto a CODEPE/IFRN mostram que todos tem curso superior. cento e dez professores do IFRN não fizeram formação acadêmica continuada e permanecem apenas com ensino superior completo; cento e trinta e quatro professores realizaram formação até o nível de especialização; 799 (setecentos e noventa e nove) professores são mestres; 427 (quatrocentos e vinte e sete) professores são doutores; e dos dados obtidos 28 (vinte e oito) professores não haviam informado, ou não possuíam a referida informação em seus dados funcionais, entretanto é possível inferir que possuem ao menos o curso superior.

<sup>27</sup> Os registros dos servidores que atuam na reitoria estão vinculados aos seus *campi* de origem, uma vez que no *campus* atual executam funções de chefia. (CODEPE/IFRN, 2018)

Durante a realização desta pesquisa foi possível visualizar que, com o objetivo de fomentar a formação continuada de seus servidores, o IFRN tem ensejado esforços a fim de oferecer condições para que seu corpo docente se capacite, conforme pode ser visualizado no Relatório de Gestão de 2017:

Existem, em andamento, com o objetivo de elevar o percentual de servidores com titulação máxima, parcerias com diversas instituições, conforme a seguir: UFRN, no Programa de Mestrado Profissional em Engenharia de Software e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática; UFPE, no Programa de Pós-Graduação em Letras – Doutorado nas áreas de Linguística e Teoria da Literatura; Uern, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, em Ensino, em Letras, em Ciências Sociais e Humanas e em Serviço Social e Direitos Sociais; UMinho para oferta de Doutorado (Escolas de Educação, Ciências Sociais, Engenharias e Ciências) e Mestrado (Educação). No ano de 2017, houve melhora na execução do recurso em relação ao ano de 2016, representando um aumento da ordem de 12,25% nos valores realizados. Tal aumento é compreendido tendo em vista que, além do convênio vigente com a UMinho para a oferta de formação, em nível de doutorado, foi firmada parceria para a oferta de curso de mestrado, ocasionando a necessidade de deslocamento, de parte dos mestrandos, àquela Universidade, em Braga /Portugal, para participação em atividades do Programa de Pós-graduação. Além disso, foram realizadas as viagens, já planejadas, de doutorandos integrantes do referido convênio, para participar de atividade de orientação, cursar disciplinas presencialmente ou defender tese. (IFRN, 2017, p. 100-101)

Desse modo, enquanto servidores do IFRN, os professores paulatinamente vêm dispondo de condições para se qualificar e aprimorar os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Mas e em relação a formação de professores para atuar na educação profissional da PcD? Está ocorrendo alguma iniciativa nessa direção no âmbito do IFRN? Os professores do IFRN dispõem de formação específica para atuar na educação profissional do referido segmento?

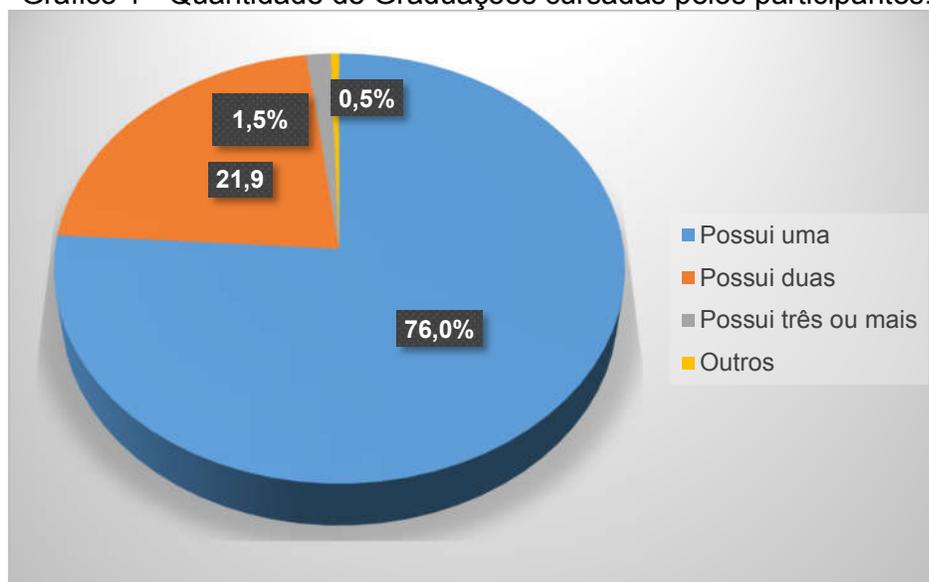
Ao término do prazo dado para os participantes responderem a pesquisa (06 de agosto de 2018), foram contabilizados duzentos e três respondentes, todavia, foi possível detectar que sete participantes haviam respondido ao questionário eletrônico mais de uma vez, seja utilizando o mesmo endereço de e-mail ou utilizando mais de um tipo de endereço. Após constatar essas duplicidades, foram realizadas as devidas exclusões dos questionários mais antigos, preenchidos pelos participantes, de modo a considerar como válidas as suas respostas mais atuais. Dessa maneira, foram excluídos sete questionários, o que implicou na diminuição da quantidade de respostas, logo restaram cento e noventa e seis questionários respondidos pelos

professores que aceitaram participar da pesquisa e assim conformaram a amostra desse estudo.

Com vistas a garantir o sigilo dos respondentes, estes foram enumerados sequencialmente perfazendo um código que vai de P1 até P196. Sendo assim, ao longo do texto, os participantes serão denominados com base no código que receberam.

No que diz respeito à formação inicial, aqui compreendida como a formação obtida antes do exercício da atuação profissional como docente, ou seja, aquela que proporciona o contato com teorias, metodologias, ciências e conhecimentos que além de promover modificações pessoais, vão conformando um sujeito profissional capaz de compreender, refletir, propor e intervir no meio em que se insere (LIBÂNEO, 2004), foi possível verificar com os achados da pesquisa que, conforme exposto no Gráfico 1, dos 196 sujeitos que responderam à pesquisa, 149 (76,0%) cursaram uma graduação, ao passo que 43 (21,9%) cursaram duas graduações, 3 professores (1,5%) possuem três ou mais graduações, e 1 (0,5%) respondeu “outros”. Não foi possível identificar, de maneira precisa, o número de graduações realizadas pelo participante que ao ter assinalado o campo outros (escreveu “dr. em educação”). Entretanto, ao informar que possui doutorado em educação, é possível inferir que ele é graduado.

Gráfico 1 - Quantidade de Graduações cursadas pelos participantes.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Dessa forma, os dados do Gráfico 1 revelam que apesar de uma grande parte dos sujeitos da pesquisa possuírem apenas uma graduação (76,0%), é satisfatório o número de professores que possuem duas ou mais graduações (21,9%). A referida informação é salutar para uma instituição que atua com educação profissional, enquanto etapa final da Educação Básica, posto que a realidade brasileira ainda se encontra permeada por situações em que professores lecionam sem possuir a formação mínima exigida pela legislação. De acordo com informações do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018), apesar do PNE (2014-2024) ter estabelecido metas específicas relacionadas à formação dos professores em todo o País, com base na premissa de que esta é uma condição fundamental para a qualidade do ensino, é alarmante que o percentual de professores com escolaridade superior na Educação Básica venha crescendo de forma lenta, com dificuldade para ultrapassar o patamar dos 80%. Assim, ainda é possível visualizar professores lecionando sem possuir a formação necessária para o referido exercício da profissão, o que não é o caso do *locus* desta pesquisa.

A formação dos professores para atuar na Educação Básica também foi preconizada quando da aprovação da LDB vigente, que traz em seu artigo 62:

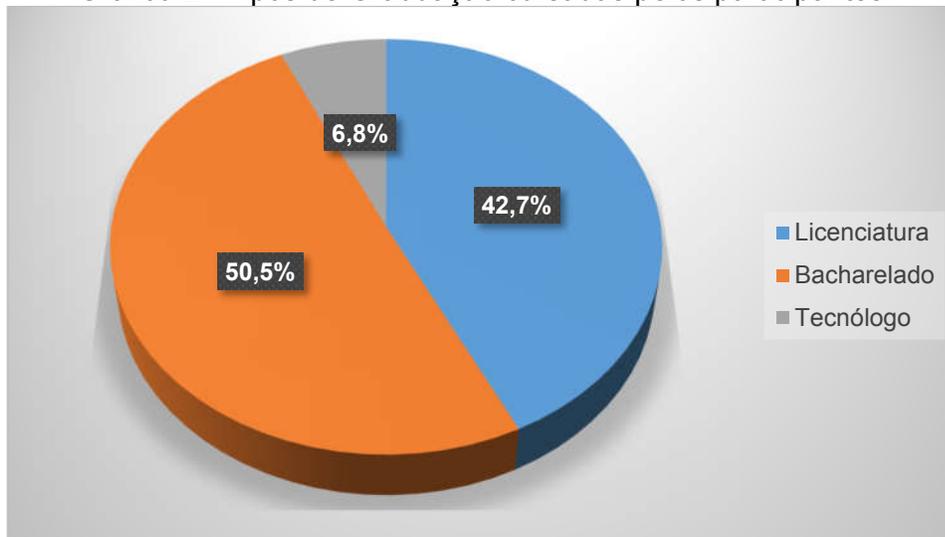
A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 20)

Assim sendo, há uma preconização legal para que os professores atuem com base em conhecimentos previamente adquiridos em processos formativos, como condição *sine qua non* para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o que permite refletir sobre a atuação dos sujeitos pesquisados, uma vez que estes além de cumprir com o quesito da formação em ensino superior como formação inicial, vão além do estabelecido, haja vista uma parcela dos participantes ter declarado possuir mais de uma graduação.

No Gráfico 2, estão explicitados os tipos de graduação que os 196 participantes da pesquisa declararam ter cursado, de modo que cerca de 111 participantes (50,5%) responderam ter cursado pelo menos um bacharelado, enquanto 94 (42,7%) afirmaram ter realizado um curso de licenciatura, e 15 (6,8%) informaram ter feito um

curso de tecnólogo no transcórrer de seu processo formativo. Cabe notar que nesta questão os participantes puderam mencionar mais de um tipo de curso.

Gráfico 2 - Tipos de Graduação cursadas pelos participantes.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Ao analisar os dados do Gráfico 2, é possível perceber que os cursos de bacharelado ocupam uma posição majoritária em relação aos demais tipos de graduação. Essa situação encontrada no IFRN se coaduna com o contexto mais geral da educação brasileira que, apesar dos esforços empreendidos ao longo da história da educação e de suas políticas, notadamente as de educação profissional e da formação de seus professores, para que esta se torne cada vez mais uma formação humana e integral, ainda persistem características do passado que tomaram a educação profissional como um *lócus* de profissionalização e capacitação para atender às necessidades do mercado de trabalho. Sobre essa questão, Ciavatta (2008, p. 53), ao fazer uma retomada histórica da formação profissional e tecnológica, vai dizer que no início a formação no âmbito da educação profissional teve sua inspiração e orientação pedagógica nas necessidades da indústria. Para isso, cita Rodrigues (1998) e diz que nos anos subsequentes até a atualidade, pela especificidade técnica dessa formação, pelo caráter hegemônico da presença dos industriais e pela ausência de um projeto educacional que articulasse a cultura da escola com a cultura do trabalho, prevalecem na educação profissional e tecnológica os objetivos operacionais de preparação para o mercado de trabalho.

Neste contexto, os professores bacharéis e os tecnólogos desempenham um papel fundamental no processo de qualificação para atender às demandas do mercado de trabalho, dada as suas habilidades em ensinar o “como fazer”.

Segundo Machado, essas ideias foram elencadas no artigo 9 do Decreto nº 2.208/1997, o qual propunha:

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1997).

Contudo, o referido decreto foi revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e novas lutas e reivindicações ocorreram com o intuito de alcançar uma política de educação profissional cada vez mais pautada na formação do sujeito em sua integralidade.

Nesse sentido, tem crescido o número de professores licenciados cuja prática profissional dispõe de uma maior didática para fomentar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com os discentes.

No âmbito do IFRN, o expressivo número de professores licenciados ( situação vista no Gráfico 2) é devido, entre outros fatores, a criação do Curso Superior de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, na forma de Programa Especial de Formação Pedagógica, na modalidade presencial, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR/CAPEF, por meio da Resolução nº 01/2015-CONSUP, de 13 de fevereiro de 2015, e atende ao Parecer CNE/CP nº 07/2009 e ao artigo nº 62- A da Lei Federal 12.796/2013, que determina que os professores do ensino técnico e tecnológico sejam habilitados em ensino superior ou formados por treinamento em serviço. Também cabe citar o incentivo dado pela política de formação continuada prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN.

O referido curso tem o objetivo geral de possibilitar a formação pedagógica do docente não-licenciado, que trabalhe na educação profissional e tecnológica e atue na área ou nas disciplinas de sua formação inicial em nível de graduação tecnológica, bacharelado, engenharia ou equivalente, conforme previsto na lei, considerando-se como um saber plural, constituído pela internalização de saberes da formação

científica e pedagógica, saberes curriculares, experienciais e disciplinares. (IFRN, 2015).

No âmbito do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional (IFRN, 2015), há um tópico destinado à justificativa da criação do curso ora mencionado, de maneira que, entre as justificativas, encontra-se a de que o seu desenvolvimento possibilita aos professores que dele participam um maior domínio de conteúdos, conceitos, metodologias e práticas pedagógicas condizentes com a qualidade da educação e destinadas a formar um estudante ativo, reflexivo e participativo na sociedade em que está inserido.

Nesta perspectiva, o referido Projeto Pedagógico salienta que

[...] possibilitar a profissionais não licenciados da educação profissional e tecnológica, portadores de diplomas de curso superior, formação pedagógica, não é apenas uma forma de legitimação e legalização de um trabalho docente que já está sendo desenvolvido. Mais que isso, é potencializar a experiência desses profissionais, agregando saberes científicos e pedagógicos a esse fazer, de modo a proporcionar o domínio de novas habilidades para a atuação na docência. (IFRN, 2015, p. 7)

Desse modo, o Curso Superior de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional se configura como de fundamental importância, tanto para os discentes que terão professores mais qualificados, quanto para os professores que irão experimentar melhorias em suas condições de trabalho, a partir da apreensão de novos conhecimentos que potencializarão sua atuação profissional.

Também cabe considerar que a oferta do referido curso tem contribuído para o aumento do número de professores licenciados e, assim, tem colaborado para uma perspectiva de educação profissional que não se detém ao saber-fazer, mas prima pela oferta de um saber reflexivo.

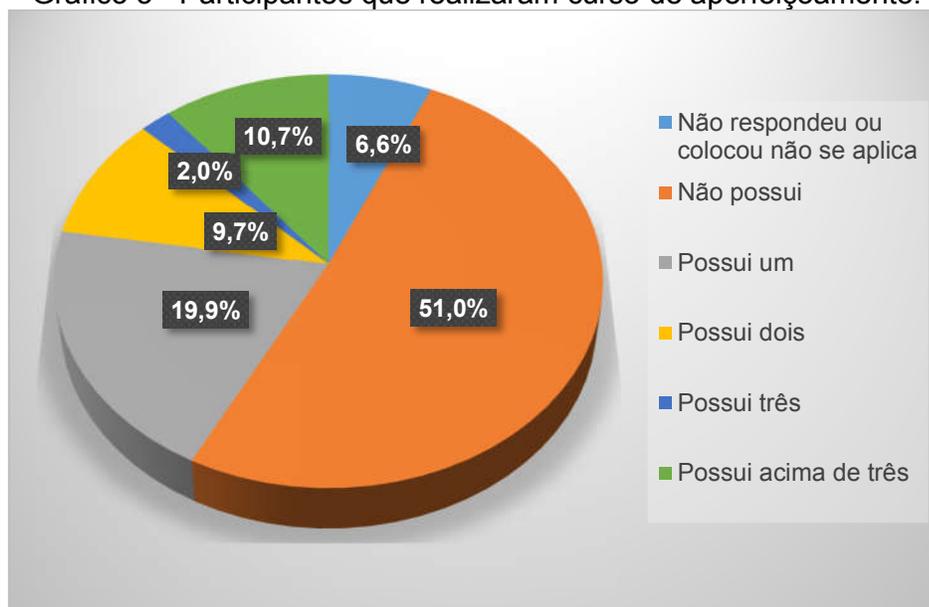
No que diz respeito à formação para atuar com a PcD, as diretrizes da formação docente orientadoras do currículo e assumidas no Projeto Pedagógico do referido curso fundamentam-se em princípios, entre os quais está a “inclusão social, respeitando-se a diversidade, quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos [...]” (IFRN, 2015, p. 13).

Desse modo, o curso ora mencionado contempla uma formação de professores para atuar com as PcD, respeitando as diferenças e com vistas a promover a inclusão social. Para tanto, é possível visualizar em sua matriz curricular a oferta da disciplina Educação Inclusiva (40 horas) e de Libras (40 horas). (IFRN, 2015, p. 15).

Logo, o Projeto Pedagógico do Curso em questão, ao abordar a formação de professores para atuar de forma inclusiva, também salienta que “[...] é basilar a formação de educadores que promova a reflexão objetivando a sensibilização e o conhecimento da importância da participação dos sujeitos para a vida em sociedade.” (IFRN, 2015, p. 29).

No Gráfico 3, estão expostas as respostas dos participantes desta pesquisa, ao serem questionados sobre a formação em curso de aperfeiçoamento, de forma que 100 participantes (51,0%) declararam não ter feito curso desta natureza, ao passo que 39 participantes (19,9%) informaram ter feito um curso de aperfeiçoamento, 19 participantes (9,7%) afirmaram possuir dois cursos, 4 (2,0%) possuem três cursos e 21 (10,7%) declararam possuir acima de três cursos de aperfeiçoamento. Cabe citar que 13 participantes (6,6%) não responderam a esta questão ou escreveram não se aplica.

Gráfico 3 - Participantes que realizaram curso de aperfeiçoamento.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Os dados do Gráfico 3 revelam que, apesar de um quantitativo de professores ter informado não dispor de curso de aperfeiçoamento, uma significativa parcela dos professores entrevistados (83 participantes, que correspondem a 42,3%), declararam possuir curso desta natureza.

A partir da verificação dos dados apresentados pelo Gráfico 3, cabe considerar que, mesmo com alguns docentes ingressando na instituição com curso de

aperfeiçoamento, é forçoso citar que o IFRN vem ofertando e/ou incentivando a participação de seus servidores, entre eles os professores, em momentos de capacitação.

Para tanto, o IFRN, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), contempla uma Política de Formação Continuada e de Desenvolvimento Profissional dos Servidores, regulamentada pela Resolução nº 20/2005-CD/CEFET-RN<sup>28</sup> de 26 de outubro de 2005, a qual não faz diferenciação entre técnicos-administrativos e docentes, mas considera as duas categorias como servidores que devem receber uma formação que favoreça o crescimento profissional e o exercício da cidadania.

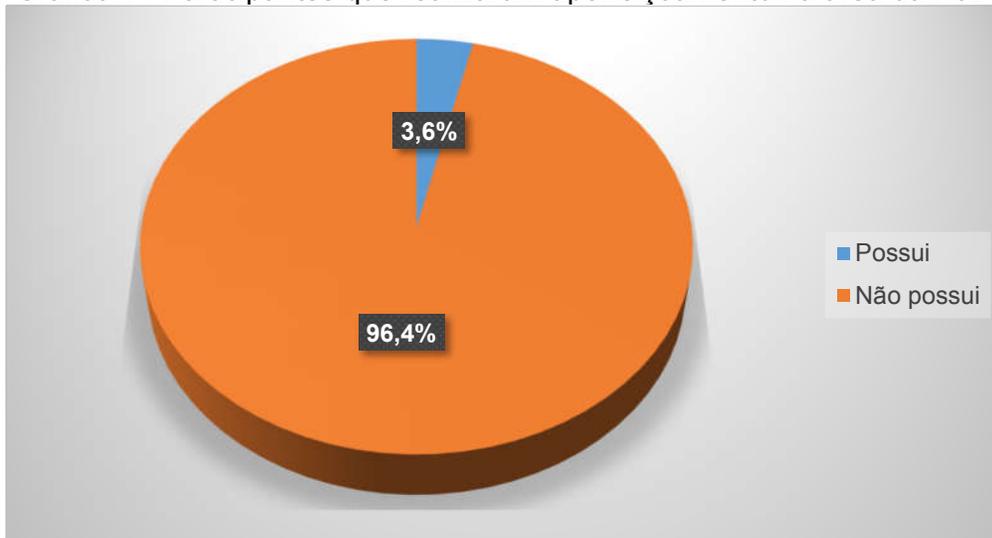
De acordo com o PPP do IFRN, a Política de Formação Continuada e de Desenvolvimento Profissional dos Servidores é norteada por diretrizes que visam a promoção e o fortalecimento de programas de formação continuada e de qualificação dos servidores nas diversas áreas do conhecimento, considerando seus objetivos pessoais e profissionais assim como as carências da instituição. Também entre as diretrizes, cabe citar a busca pela: “[...] promoção de ações visando motivar os servidores a buscar, como meio de atingir a cidadania plena, níveis mais elevados de educação formal” (IFRN, 2015, p. 200).

Ao tentar verificar a existência da realização de algum curso de aperfeiçoamento na área de educação inclusiva com ênfase na PcD, os dados mostram, conforme pode ser visualizado no Gráfico 4.

---

<sup>28</sup> Atualizada pela resolução nº 67/2011-CONSUP de 22 de dezembro de 2011, com vistas a atender os novos planos de cargos e carreiras dos docentes (Lei nº 11.784/2008) e dos técnicos administrativos (Lei nº 11.091/2005), bem como da institucionalidade e da expansão da instituição.

Gráfico 4 - Participantes que realizaram aperfeiçoamento na área da PcD.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Conforme é possível ver no Gráfico 4, dentre os 83 participantes, que realizaram curso de aperfeiçoamento, 80 participantes (96,4%) declararam não ter feito curso de aperfeiçoamento na área de educação inclusiva com ênfase na PcD, ao passo que uma quantidade mínima (3 participantes, correspondente a 3,6% do total) afirmaram ter aperfeiçoamento nessa área de conhecimento. Sendo assim, é expressivo o número de professores que não fizeram aperfeiçoamento na área da PcD.

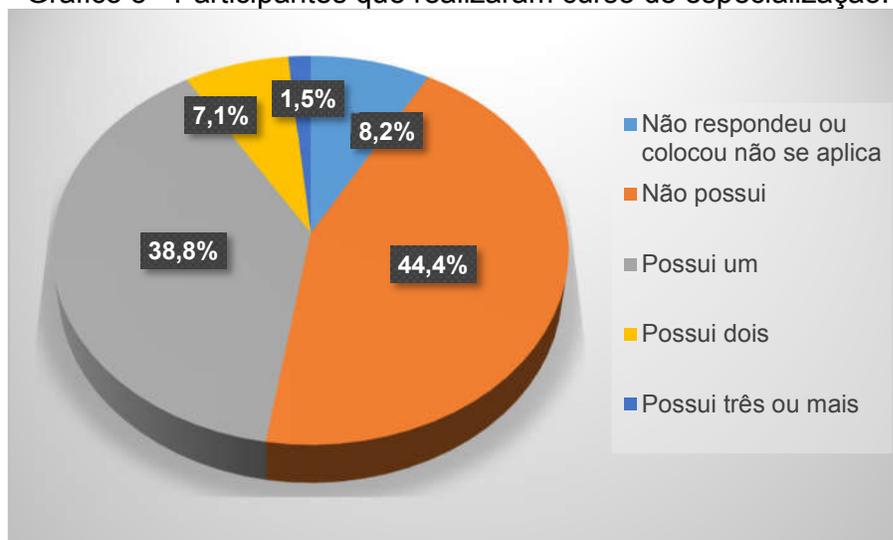
Com base nesse cenário e tendo em vista o ingresso de PcD nos cursos ofertados pelo IFRN, assim como atendendo às normatizações legais que tratam dos direitos das PcD, a referida instituição tem se mobilizado com o intuito de promover melhorias no processo formativo de seu corpo funcional, através de programas e ações que buscam formar seus servidores, entre eles professores para atuar na educação profissional da PcD de forma inclusiva. Essa postura pode ser constatada no PPP do IFRN, que diz: “na perspectiva de promover mudanças nas práticas acadêmicas de servidores, estudantes, familiares e demais segmentos da comunidade no tocante à inclusão, discute-se essa política e propõem-se ações para a educação inclusiva no IFRN”. (IFRN, 2015, p. 177).

Assim sendo, apesar do IFRN não possuir um significativo quadro de professores com aperfeiçoamento na área da PcD, situação observada no Gráfico 4, é possível verificar em seus documentos, como no PPP ora mencionado, que a instituição possui conhecimento de que essa realidade deve mudar, tanto para atender

as preconizações da legislação, quanto para atender aos discentes com deficiência que estão ingressando na instituição.

No Gráfico 5, estão condensadas as respostas dos 196 participantes ao serem questionados sobre a feitura de algum curso de especialização, de modo que 87 (44,4%) informaram não ter cursado especialização; 76 (38,8%) afirmaram ter realizado um curso desta natureza; 14 (7,1%) relataram ter cursado duas especializações e 3 (1,5%) disseram ter realizado mais de três cursos de especialização no transcorrer de sua formação continuada. Nesta questão, 16 participantes (8,2%) não responderam ou escreveram não se aplica.

Gráfico 5 - Participantes que realizaram curso de especialização.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Com base nos dados do Gráfico 5, constatamos a realização de uma formação continuada por parte dos participantes, haja vista 93 deles (47,4%) terem respondido que cursaram entre um e mais de três especializações. Cabe ainda citar que esse tem sido um processo em curso, não apenas no Brasil, mas no cenário internacional, pois de acordo com Gatti (2008), nos anos finais do século XX, se intensificou, nos setores universitários, assim como nos demais setores profissionais, notadamente nos países desenvolvidos, a questão do reforço à formação continuada como um requisito para o trabalho, de maneira que houve uma disseminação da concepção que primava por uma atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho.

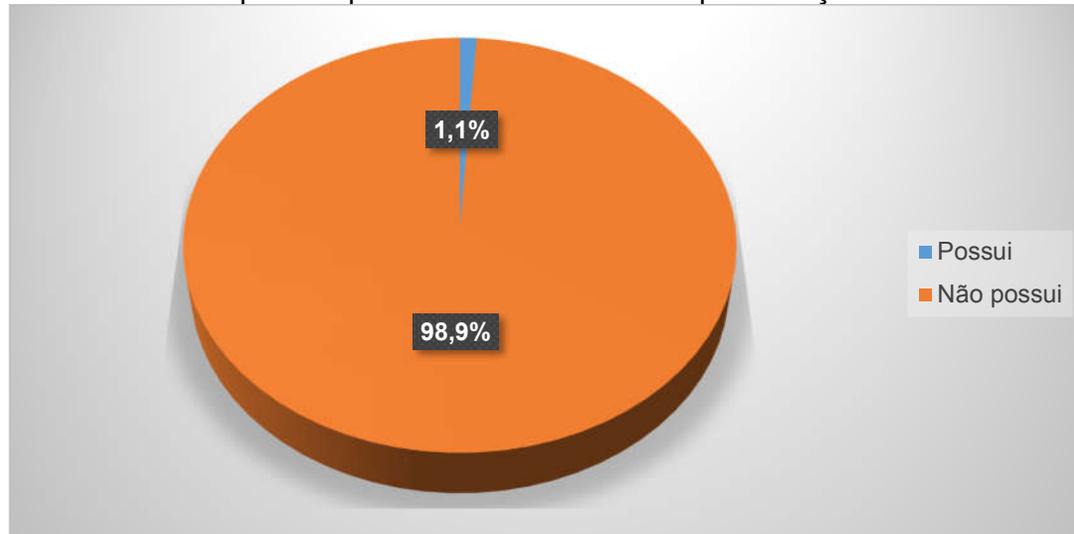
No Brasil, esse processo foi incorporado na seara da educação, tendo por base outros agravantes, uma vez que a formação continuada se tornou necessária devido à constatação da incipiência e/ou da precariedade na formação inicial de muitos professores, de maneira que a formação continuada se configurou em um processo fundamental para garantir uma adequada base de conhecimentos ao profissional docente. (GATTI, 2008).

Nesta perspectiva, a referida autora afirma que, com base nos estudos e nas discussões nacionais e internacionais, a formação continuada consiste no “aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.” (GATTI, 2008, p. 58)

Dessa forma, a formação continuada se configura como de fundamental importância para a carreira do profissional docente, dada a possibilidade de desvelar, acumular e renovar os conhecimentos na área em que leciona e pesquisa, como também proporciona a descoberta de inovações que podem ser utilizadas no ato de lecionar. A formação continuada também contribui para a atuação de professores no processo de ensino-aprendizagem de PcD, uma vez que possibilita descobertas e conhecimentos indispensáveis à ruptura com estigmas e preconceitos e à conformação de uma atuação profissional inclusiva.

Ao tentar verificar se os participantes realizaram cursos de especialização na área da PcD, os dados se modificaram, conforme pode ser visualizado no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Participantes que realizaram curso de especialização na área da PcD.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

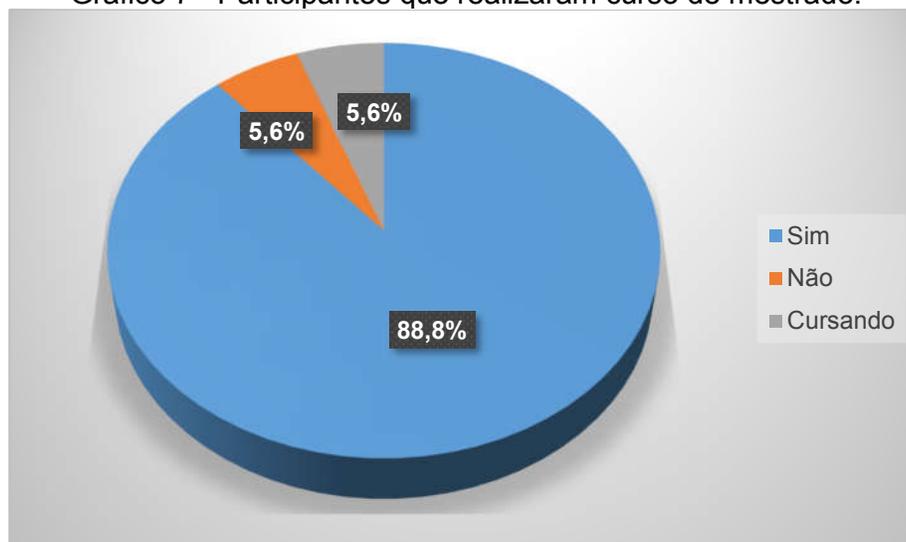
O Gráfico 6 expõe que, ao verificar a área de realização das especializações cursadas pelos 93 participantes, é possível constatar que apenas um (1,1%) fez o curso na área da educação inclusiva para PcD. Os demais 92 participantes (98,9%) fizeram cursos que tratavam de outras temáticas. Essa situação visualizada no IFRN retrata uma realidade que é nacional, em que apesar das PcD terem alcançado o reconhecimento de seus direitos perante a legislação, como o direito à inclusão em espaços formativos, encontram severos obstáculos para usufruir desses direitos no dia-a-dia, haja vista que ao ingressarem nas instituições formativas, não terão a garantia de contar com um corpo de profissionais qualificados para atendê-los, entre eles, docentes qualificados para atuar com a diversidade de sujeitos, dotados de limitações e potencialidades diferentes. Assim, há um descompasso no que está na lei e o que se materializa na realidade. Sobre essa questão, Miranda apresenta:

Os resultados de pesquisa que abordam a formação de professores para a educação inclusiva mostram que a maioria das universidades ainda não está assumindo esta responsabilidade adequadamente (...) temos algumas recomendações e diretrizes que estão longe de se tornar efetivas, até por falta de mecanismos de acompanhamento e cobrança por parte das instâncias competentes. (MIRANDA, 2009, P. 118)

Desse modo, o IFRN, assim como outras instituições de ensino, precisa assumir efetivamente uma postura inclusiva, que não se limita a ser signatário de uma lei, mas que suas ações e iniciativas institucionais caminhem no sentido de fazer cumprir a legislação que garante os direitos das PcD, sobretudo a que trata da formação de professores para atuar com o referido segmento, com vistas a alcançar uma inclusão “real”, em detrimento da inclusão “formal” visualizada nos dias de hoje.

No que diz respeito a realização de curso de mestrado, como é possível visualizar no Gráfico 7 abaixo, dos 196 participantes, 174 (88,8%) declararam ter mestrado, 11 participantes (5,6%) afirmaram estar cursando atualmente e outros 11 (5,6%) informaram não possuir.

Gráfico 7 - Participantes que realizaram curso de mestrado.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Os dados expressos no Gráfico 7 mostram que 88,8%, a maioria dos participantes da pesquisa possuem mestrado, ao passo que apenas 5% afirmaram não possuir mestrado.

Para refletir sobre essa questão, é preciso lembrar, conforme já abordado anteriormente, que alguns professores ingressam na instituição com a referida formação, mas também cabe frisar que o IFRN dispõe de uma Política de Formação Continuada e de Desenvolvimento Profissional para seus servidores, através da qual tem desenvolvido incentivos à formação continuada de seus servidores, entre eles, de profissionais docentes que ao ingressarem em algum curso de mestrado e/ou doutorado, podem solicitar afastamento de suas atividades e contar com a contratação (temporária) de professores substitutos<sup>29</sup> os quais irão assumir suas aulas até os seus respectivos retornos da capacitação, conforme previsto na Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e materializado no IFRN através da Política de Formação Continuada e de Desenvolvimento Profissional de seus Servidores, resolução nº 20/2005-CD/CEFET-RN e resolução nº 67/2011-CONSUP, de 22 de dezembro de 2011 .

Dentre os princípios que norteiam a referida política, cabe citar:

- a) fortalecimento da identidade profissional por meio da formação permanente; b) compromisso político, pedagógico e social do educador; c) atuação profissional norteada pelas concepções (de ser humano, de

<sup>29</sup> De acordo com a Lei nº 8.745 de 09 de dezembro de 1993.

educação, de sociedade e de trabalho) definidas no PPP da Instituição; d) compromisso com a qualificação profissional, com a profissionalização, com a melhoria da prática pedagógica, com a valorização profissional e com o fomento à qualidade de vida dos servidores; e) compromisso com a formação continuada em uma perspectiva investigativa, reflexiva e interdisciplinar; e f) comprometimento com processos formativos orientados pela perspectiva democrática e participativa. (IFRN, 2015, p. 199)

Destarte, a referida Política de Formação Continuada de Servidores implantada no IFRN fomenta a promoção da qualificação e atualização de seu corpo funcional, assim como coopera para fazê-lo construir sua carreira profissional, a partir das condições materiais que são ofertadas, o que contribui para a satisfação profissional e para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos discentes, os quais contarão com professores mais qualificados e, assim, mais preparados para lidar com as adversidades e diversidades que se apresentam no âmbito da sala de aula.

Ao verificar a área em que os participantes afirmaram ter cursado o mestrado, observamos que, conforme disposto no Gráfico 8, a grande maioria dos cursos de mestrado realizados pelos 174 participantes se concentra nas ciências exatas (55,7%), seguida da área de ciências humanas, letras e artes (33,9%) e da área de ciências biológicas (9,8%). Nesta questão, 1 participante (0,6%) não declarou a área em que cursou o mestrado.

Gráfico 8 - Áreas em que os participantes cursaram mestrado.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Os dados do Gráfico 8 revelam uma supremacia da realização do mestrado na área das ciências exatas em relação ao percentual de participantes que realizaram o

mestrado nas demais áreas do conhecimento. Essas informações nos ajudam a conformar o perfil dos nossos participantes, quando somadas aos dados apresentados no Gráfico 2, o qual explicitou que a maior parte dos participantes da pesquisa declarou ter cursado bacharelado (50,5%) e uma parte significativa (6,8%) informou ter realizado um curso tecnológico.

Ademais, os dados do Gráfico 8 são melhor compreendidos quando interpretados à luz da legislação que fundamenta a pós-graduação no Brasil. Desde 1965, quando foi emitido o Parecer nº 977/1965 que tratava da Definição dos Cursos de Pós-Graduação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), tomando por base a pós-graduação de outras nações, entre essas a norte-americana, a referência ao mestrado é tida da seguinte maneira:

O Mestrado adquire significação própria como grau terminal para aqueles que desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possuem vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa que o PhD. deve ser o atestado (MEC, 1965, p. 05).

Assim, a pós-graduação no Brasil vem sendo compreendida como um momento de aprofundamento e ampliação dos conhecimentos obtidos ao longo da graduação, de maneira que o fato de terem declarado possuir curso de mestrado na área das ciências exatas nos permite inferir que os referidos participantes realizaram a graduação na mesma área.

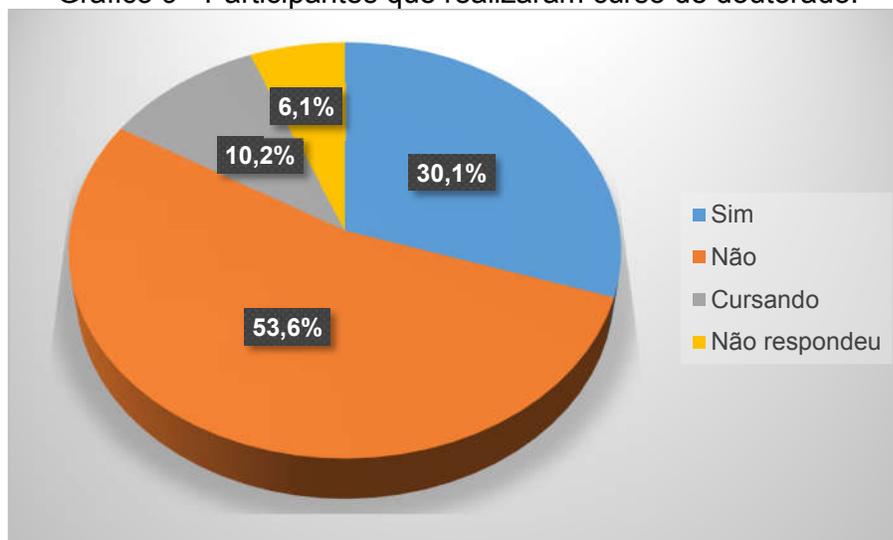
Dessa forma, essas informações nos permitem compreender que a maior parte dos sujeitos da nossa pesquisa possuem uma formação continuada na área das ciências exatas, refletindo a graduação que fizeram, assim como a atuação que executam no âmbito do IFRN, enquanto um instituto de ciência e tecnologia.

Essa situação nos faz refletir sobre a importância da temática da inclusão ser abordada nas diversas áreas do saber, seja na área das ciências humanas, ciências biológicas ou ciências exatas, uma vez que todos os profissionais devem ser preparados/educados para o exercício de atitudes inclusivas, entre elas, as que dizem respeito à atuação como professor de discentes com deficiência.

O Gráfico 9 contém as respostas dos participantes ao serem questionados sobre a realização de curso de doutorado, de modo que dos 196, 105 (53,6%) declararam não possuir doutorado, 59 (30,1%) afirmaram que possuem e 20 (10,2%)

informaram que estão cursando. 12 participantes (6,1%) não responderam a essa questão.

Gráfico 9 - Participantes que realizaram curso de doutorado.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

As informações do Gráfico 9 reiteram as análises já feitas anteriormente, de que o IFRN prima pela formação continuada, e assim pelo crescimento profissional de seus servidores, entre esses, a categoria docente, de maneira que tem incentivado e fornecido condições para que seus profissionais participem de cursos de mestrado e de doutorado, de modo que, apesar de haver um quantitativo de professores que não possui doutorado (53,6%), há um percentual que possui (30,1%) e outros cujo curso está em andamento (10,2%).

Dentre as ações realizadas pelo IFRN no intuito de incentivar e fomentar a formação continuada de seus servidores, cabe citar o convênio com universidades internacionais<sup>30</sup>, com uma parte das despesas custeadas pela instituição.

Conforme informações obtidas junto a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN, no dia 16 de outubro de 2018, o Programa de Cooperação Internacional entre o IFRN e a Universidade do Minho – UMinho - assegura por meio da Resolução nº 31/2014 do Conselho Superior do IFRN, em seu artigo 2º, que serão concedidas bolsas institucionais para doutoramento e pós-doutoramento aos servidores

<sup>30</sup> Através da Política de Capacitação do IFRN, aprovada pela Resolução nº 67/2011- CONSUP.

vinculados ao Programa, em consonâncias com os limites orçamentários e financeiros do IFRN. (IFRN, 2014)

Assim, o IFRN em cooperação com a Universidade do Minho, tem oferecido condições, inclusive financeiras, para que seus servidores realizem uma formação continuada, por meio da pós-graduação.

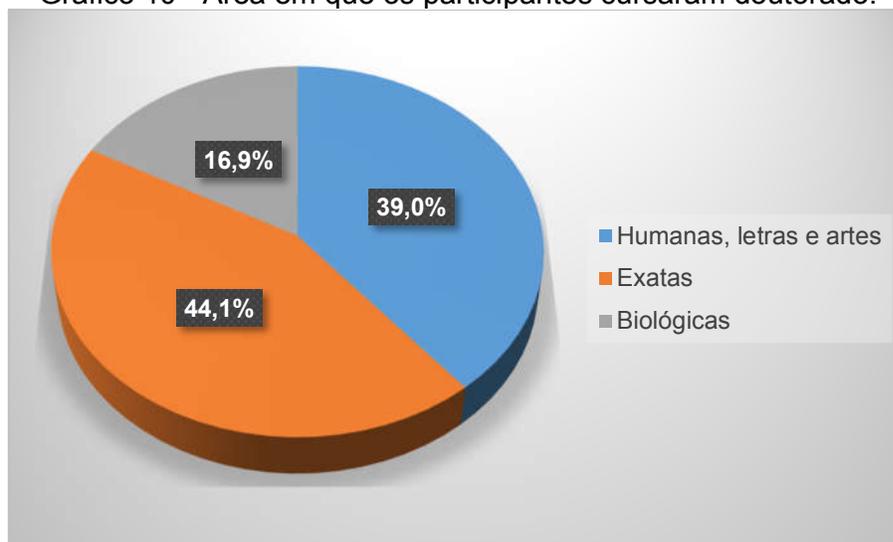
Ainda no que diz respeito ao compromisso do IFRN com a formação continuada de seus servidores, o Relatório de Gestão do IFRN de 2017, no Quadro 8 apresenta que as ações desenvolvidas pela instituição estão em conformidade com o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, de forma que, dentre as ações citadas estão aquelas previstas na Meta 16, que recomenda:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (IFRN, 2017, p. 57)

Dessa forma, é possível observar que as ações institucionais caminham no sentido de fazer cumprir o que determina a legislação que trata da formação de professores e demais servidores que atuam na educação, de maneira que possibilita os servidores a terem oportunidades para construir uma carreira profissional, através do acesso a insumos que fomentam a realização de uma formação continuada.

Quanto à área de realização dos 59 participantes que afirmaram possuir doutorado, podemos verificar, no Gráfico 10, que 26 participantes (44,1%) empreenderam estudos que se concentram na área das ciências exatas, 23 participantes (39,0%) nas ciências humanas, letras e artes e 10 participantes (16,9%) na área das ciências biológicas.

Gráfico 10 - Área em que os participantes cursaram doutorado.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Os dados do Gráfico 10 mostram que a maior parte dos participantes da pesquisa realizaram curso de doutorado na área das ciências exatas. Para compreender essa informação, é necessário relembrarmos os dados apresentados no Gráfico 2 e no Gráfico 8, (através dos quais verificamos que a formação inicial e continuada dos participantes ocorreu na área das ciências exatas), assim como compreender que a pós-graduação se configura como um momento de qualificação e atualização para as atividades que se efetivam no ambiente de trabalho.

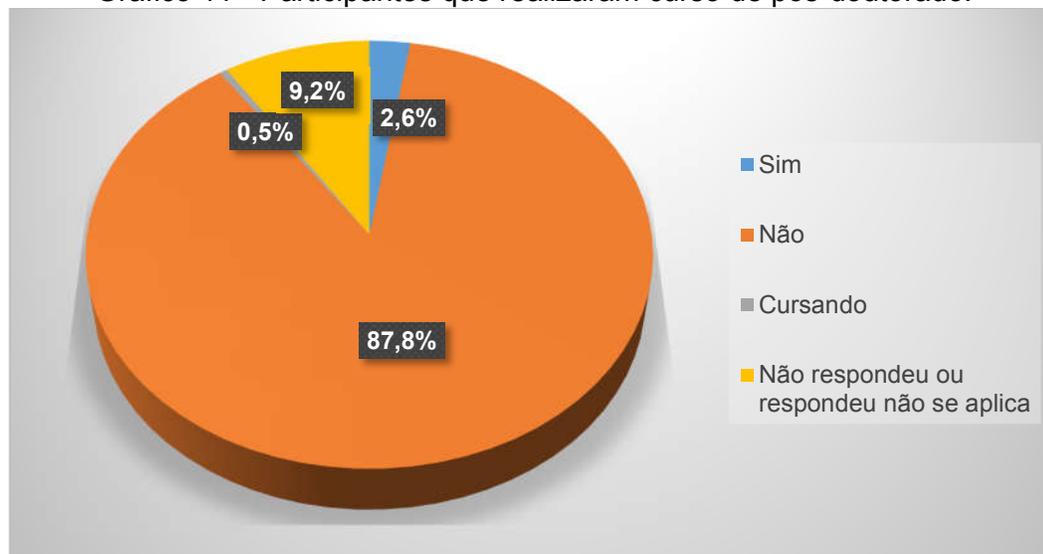
Assim, o fato de um número maior de participantes ter informado que cursou doutorado na área das ciências exatas, se justifica pela área de pesquisa dos professores do IFRN, bem como dos cursos e disciplinas em que estão lecionando. Sobre essa questão, foi possível verificar que:

Atualmente o IFRN conta com cerca de 109 cursos oferecidos nas áreas de Controle e processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Turismo; Hospitalidade e Lazer; Produção Industrial e Recursos Naturais. (IFRN, 2018).

Portanto, no âmbito do IFRN existe um considerável número de cursos na área de ciências exatas, o que corrobora as análises do Gráfico 10, o qual reitera a vinculação entre o grande número de participantes fazer o doutorado na área das ciências exatas e o fazer profissional que desempenham no IFRN.

No que concerne à questão de pós-doutoramento, os dados contidos no Gráfico 11 permitem visualizar que dos 196 participantes, 172 participantes (87,8%) informaram não ter cursado pós-doutorado, 18 participantes (9,2%) não responderam ou escreveram não se aplica, 5 participantes (2,6%) afirmaram que possuem e 1 participante (0,5%) declarou que está cursando o pós-doutoramento.

Gráfico 11 - Participantes que realizaram curso de pós-doutorado.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

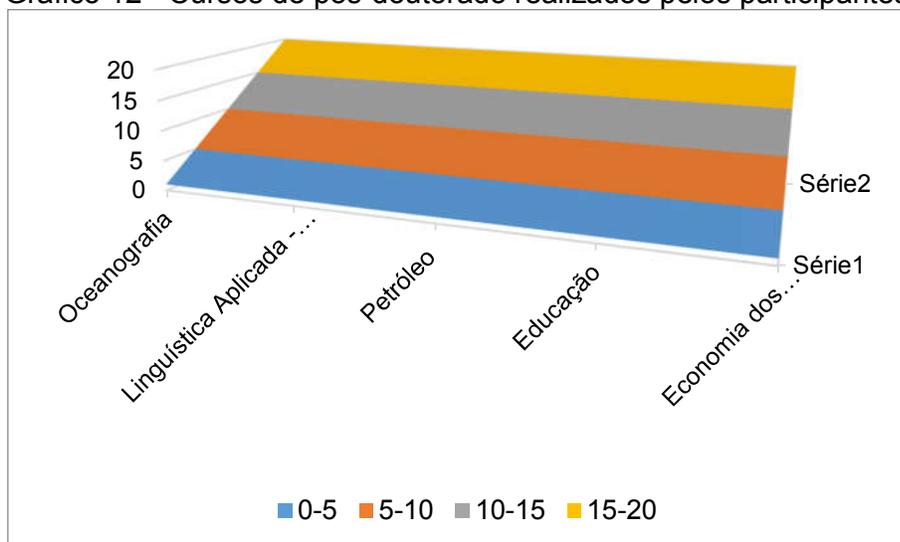
Os dados do Gráfico 11 mostram que 87,8% dos participantes da nossa pesquisa informaram não ter realizado curso de pós-doutorado, ao passo que 2,6% disseram ter realizado esse tipo de pós-graduação e 0,5% afirmaram estar fazendo curso de pós-doutoramento. Esses dados nos permitem verificar as iniciativas que estão sendo materializadas com a implantação da Política de Capacitação dos Servidores do IFRN, uma vez que, apesar de uma parcela de professores ter declarado não possuir pós-doutorado, existe um percentual de professores que concluiu e outro percentual afirmou está realizando esse tipo de formação continuada. No entanto, considerando-se que o pós-doutorado é uma formação que em essência é para a pesquisa, esse tipo de formação em uma instituição voltada para a pesquisa aplicada deve ser mais estimulado.

Cabe destacar que, conforme mencionado nas análises anteriores, a Política de Capacitação dos Servidores do IFRN prevê, entre outros incentivos à realização do pós-doutoramento, parcerias com universidades, bem como o afastamento dos servidores para capacitação, no caso dos professores, com garantia, inclusive, de

contratação de professor substituto. Entretanto, faltou mencionar que a maior parte dos *campi* do IFRN realizam processos seletivos, com editais<sup>31</sup> para selecionar os servidores, em sua maioria professores, que farão jus ao afastamento para capacitação, de modo que, entre as cláusulas contidas nos editais encontra-se a que dar preferência para o afastamento, àqueles servidores com menor grau de titulação.

Ao verificar os cursos de pós-doutoramento realizados por 5 participantes da pesquisa, foi possível constatar que aqueles são bem diversificados, como pode ser visualizado no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Cursos de pós-doutorado realizados pelos participantes.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Os dados do Gráfico 12 mostram que, para cada um dos participantes que respondeu ter realizado curso de pós-doutoramento, há uma área de estudo correspondente, de modo que, ao abordar a área em que realizaram seus estudos, citaram conforme visto no Gráfico 12 acima, o qual nos permitiu visualizar que a temática da inclusão da PcD no ambiente escolar, assim como das políticas de formação de professores para atuar na educação profissional da PcD não foram mencionadas.

Essa realidade nos permite afirmar que a temática da inclusão vem sendo estudada por sujeitos que decidiram pesquisá-la e/ou que exercem alguma militância

<sup>31</sup> Como o edital nº 11/2017-DG/MO-IFRN, que trata da inscrição e seleção de docentes do *campus* Mossoró/RN para afastamento com a finalidade de frequentar curso de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. (IFRN, 2017).

nesta seara, não sendo uma questão abordada em todas as graduações e pós-graduações desenvolvidas no país. Todavia, cabe considerar que os professores que atuam no IFRN necessitam dispor de uma formação para atuar de forma inclusiva com as PcD, uma vez que, de acordo com informações obtidas no dia 10 de outubro de 2018 junto ao Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão (e-SIC), o IFRN possui 236 discentes com deficiência, distribuídos nos 21 *campi* que compõem a rede. (BRASIL, 2018).

Quanto ao tempo de serviço na instituição pesquisada, dos 196 participantes, 69 (35,2%) afirmaram trabalhar há mais de três anos e até seis anos, 46 (23,5%) disseram ter acima de seis anos até nove anos de exercício, 28 (14,3%) afirmaram possuir acima de um ano e até três anos, 15 (7,7%) declararam trabalhar na instituição acima de vinte anos, 11 (5,6%) responderam que atuam acima de nove até doze anos e 3 participantes (1,5%) acima de doze até vinte anos no IFRN, conforme pode ser visualizado no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Tempo em que os participantes trabalham no IFRN.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Os dados do Gráfico 13 nos permitem refletir que, tendo em vista o maior percentual dos participantes ter informado trabalhar na instituição há mais de 3 anos, em detrimento de somente 12,2% ter informado que trabalha até um ano, cabe considerar que os participantes possuem condições de conhecer a área em que

atuam, assim como contam com possibilidades de fortalecimento de sua formação profissional, seja para aprimorar conhecimentos e metodologias; para refletir sobre as dificuldades enfrentadas na sua prática em sala de aula; para apreender formas de atuação e concepções que não foram vistas na formação inicial; para conhecer os avanços legais e normativos que trazem novas exigências para a seu fazer profissional, entre elas as concernentes na EP das PcD.

Como já vimos anteriormente, no âmbito do IFRN, o fortalecimento da formação continuada de seus servidores é fomentada por uma Política de Formação de Servidores, que além de incentivar, fornece os meios necessários a efetivação desta formação. Sobre essa questão Souza reitera:

O que temos em termos de condições de formação e de realização do trabalho docente nos Institutos Federais é (felizmente!) um exemplo que foge à regra, pois está bem acima da média padrão institucional e de trabalho realizado nas escolas públicas da EB. É notório e inquestionável que os IF e as Universidades públicas são a principal referência na produção do conhecimento e dos processos de formação humana em nosso país. (SOUZA, 2013, p. 390)

Assim, compreendemos que, no âmbito do IFRN, o tempo em que os professores trabalham na instituição somado à oferta de uma política de formação de servidores oportuniza o fortalecimento e a consolidação de uma formação continuada que os instrumentalize para o desenvolvimento de uma atuação profissional qualificada, como também uma prática profissional inclusiva com os discentes que possuem deficiência.

Ao verificar os *campi* de lotação dos 196 participantes da pesquisa, foi possível visualizar que todos os *campi* do IFRN estão representados no estudo, conforme pode ser observado na Tabela 01, a seguir. Cabe ainda citar que 1 (um) dos participantes não identificou o *Campus* do IFRN em que atua.

**Tabela 1 - Campi do IFRN em que os participantes da pesquisa estão lotados.**

<b>Campus</b>	<b>Quant.</b>	<b>%</b>
Santa Cruz	36	18,5
Natal - Central	31	15,9
Educação a Distância	11	5,6
Lajes	10	5,1
Pau dos Ferros	8	4,1
Ceará-Mirim	8	4,1
São Gonçalo do Amarante	8	4,1
Parnamirim	8	4,1
São Paulo do Potengi	8	4,1
Currais Novos	8	4,1
Nova Cruz	7	3,6
Ipanguaçu	7	3,6
Macau	7	3,6
Caicó	6	3,1
Mossoró	6	3,1
Natal - Cidade Alta	5	2,6
João Câmara	5	2,6
Canguaretama	4	2,1
Natal - Zona Norte	4	2,1
Parelhas	4	2,1
Apodi	3	1,5
Mais de um Campus (SC e CNAT)	1	0,5
<b>Total</b>	<b>195</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Essa participação efetiva de todos os *campi* do IFRN ratifica a validade e a importância desta pesquisa, uma vez que possibilita a apreensão de dados e informações da realidade concreta de cada *campus* no que diz respeito a inserção das PcD na instituição, como também permite desvelar as relações e experiências materializadas em cada localidade onde se situa o IFRN, especialmente como estão sendo tratadas as questões relativas às políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD.

No que diz respeito ao número de participantes da pesquisa por *campus*, é possível constatar que o maior quantitativo atua no *campus* Santa Cruz, com 36 respondentes (18,5%). O segundo maior quantitativo, com 31 respondentes (15,9%), atua no IFRN - Natal Central (CNAT), que detém o maior número de servidores, entre eles professores, e também é o *campus* que concentra o maior número de discentes com deficiência<sup>32</sup>. Logo, através desta pesquisa, tivemos a oportunidade de apreender como vem se materializando a inclusão dos discentes com deficiência no referido

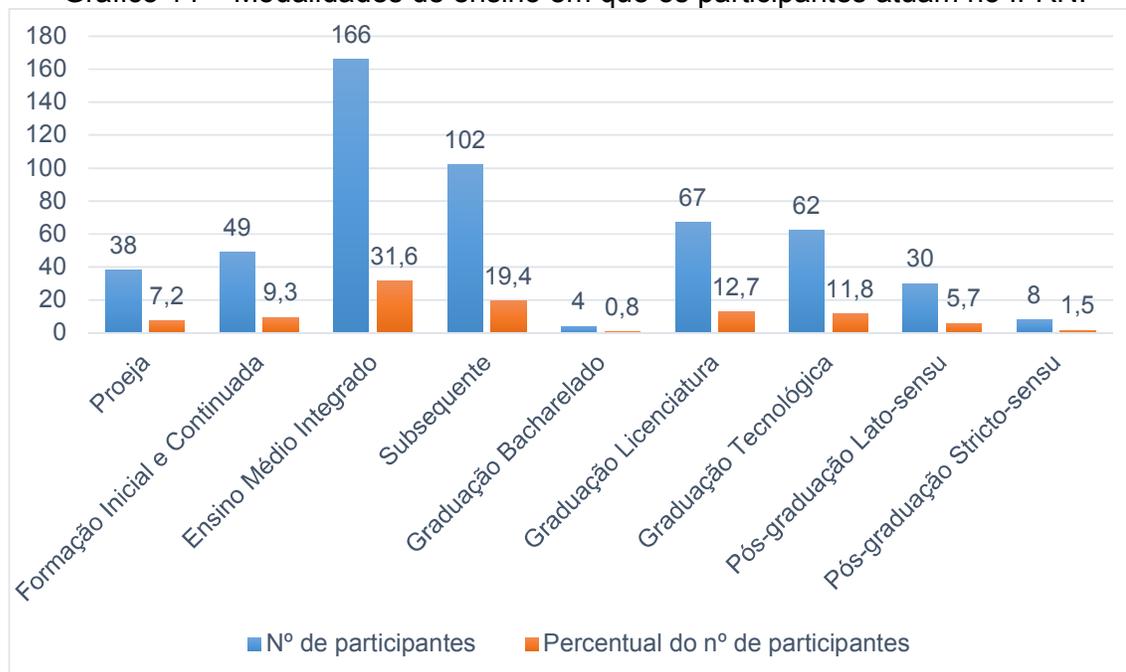
<sup>32</sup> De acordo com informações obtidas no dia 10 de outubro de 2018 junto ao Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão (e-SIC), o CNAT, atualmente, conta com 78 discentes que declaram ter uma ou mais deficiência. (BRASIL, 2018).

*campus*, sobretudo, a partir da formação de seus professores. Em seguida, com 11 participantes (5,6%) vem o *campus* da Educação à Distância, seguido com 10 respondentes (5,1%) do *campus* avançado de Lajes.

Portanto, a participação de todos os *campi* contribui não apenas para o desenvolvimento desta pesquisa, mas para a discussão mais geral acerca das políticas sociais, notadamente as que tratam da formação de professores para promover a inclusão das PcD nos espaços formativos.

No que diz respeito aos cursos em que os 196 participantes da pesquisa atuam, cabe considerar que estes responderam que trabalham em mais de um modalidade de ensino no IFRN, de maneira que, conforme pode ser visualizado no Gráfico 14, 38 participantes (7,2%) trabalham no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), 49 (9,3%) lecionam na formação inicial e continuada, 166 participantes (31,6%) declararam lecionar no ensino médio integrado, 102 (19,4%) afirmaram ensinar no curso subsequente, 4 (0,8%) atuam na graduação bacharelado, 67 (12,7%) informaram atuar nas licenciaturas, 62 (11,8%) ministram aulas nas graduações tecnológicas, 30 (5,7%) atuam na pós-graduação *lato sensu*, e 8 (1,5%) trabalham na pós-graduação *stricto sensu*.

Gráfico 14 – Modalidades de ensino em que os participantes atuam no IFRN.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Os dados do Gráfico 14 explicitam a realidade vivenciada pelos professores da carreira da educação profissional, científica e tecnológica (EBTT), uma vez que, diferente de outras carreiras de magistério, os professores da EBTT são chamados a atuar em diversos níveis e em diversas disciplinas concomitantemente, de maneira que ora lecionam a discentes do ensino médio, ora ensinam a discentes da graduação e da pós-graduação *lato e stricto sensu*, ora ministram aulas na educação de jovens e adultos e em curso FIC. Dentre os fatores que contribuem para essa conformação, Machado afirma que:

No Brasil, inclui-se na educação profissional: os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio; as variantes da formação inicial e continuada e do ensino técnico quando ministradas de forma articulada com a educação de jovens e adultos e a graduação tecnológica. (MACHADO, 2008, p. 17)

É possível verificar o quão dinâmico e complexo é o trabalho do docente que atua na educação profissional, uma vez que lida com diversos públicos, nos diferentes cursos, sejam eles, o ensino médio, o subsequente, a educação de jovens e adultos, a graduação, a pós-graduação e os cursos de curta duração, de formação inicial e continuada. O referido trabalho docente se torna ainda mais complexo quando pensamos que, com base nos documentos legais, este deve ocorrer de forma inclusiva, respeitando as diferenças e a diversidade de cada discente, entre eles as PcD, ao passo que em muitos casos, como veremos mais adiante, as políticas de formação de professores que tiveram contato não possibilitaram uma formação que os qualifique para o exercício dessa perspectiva de atuação profissional.

Ao tratar das especificidades do trabalho docente na educação profissional, Machado vai dizer que é fundamental ponderar, portanto, a complexidade que se conforma nas necessidades de cada uma das particularidades internas à educação profissional brasileira. Para exemplificar sua afirmação, apresenta a dinâmica no nível do ensino técnico, salientando que quando o docente atua:

no ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão; no ensino técnico concomitante ao médio, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis; e no ensino técnico subsequente ao médio, ele

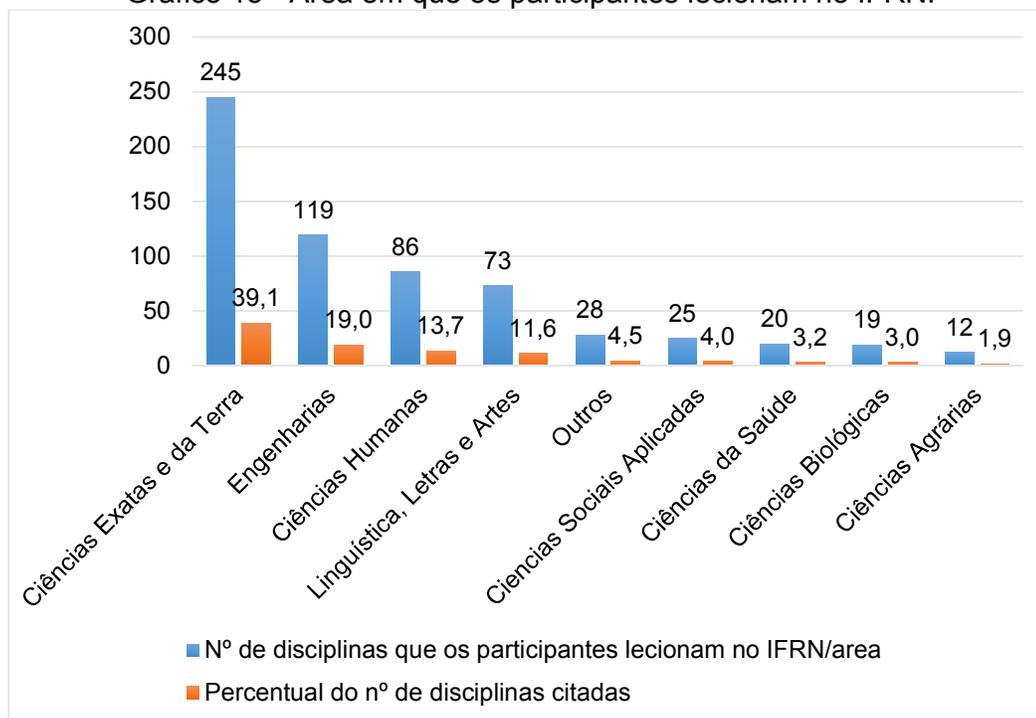
deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação. (MACHADO, 2008, p. 17)

O docente da educação profissional é chamado a atuar de forma crítica e propositiva, nos mais diversos cursos, com as mais variadas exigências formativas, com um alunado heterogêneo, integrando conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades concernentes às atividades técnicas de trabalho e de produção. Além de ser orientado a desenvolver uma atuação profissional inclusiva, *pari passu* a existência de fragilidades em seu processo formativo para realizar o intento ora mencionado, sobretudo, no que diz respeito a inclusão das PcD na seara da educação profissional, vale salientar que a sobrecarga de trabalho é um impeditivo para uma qualificação mais adequada à atuação com as PcD.

Nesse contexto, como podemos visualizar no Gráfico 14, os 196 participantes declararam lecionar em diversos cursos da educação profissional. Cabe destacar que um maior número de participantes, 166 (31,6%), declarou atuar no ensino médio integrado, o qual de acordo com informações obtidas no dia 16 de outubro de 2018 junto ao Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão (e-SIC), é o nível escolar que detém o maior número de discentes com deficiência, somando 104 discentes. Essa informação ratifica a importância desta pesquisa, uma vez que tivemos a oportunidade de conhecer a formação e, por conseguinte, a realidade apresentada pelos docentes que atuam com as PcD no âmbito do IFRN.

No que diz respeito às disciplinas em que os participantes lecionam nos referidos cursos, ao longo da tabulação das respostas obtidas, constatamos que os participantes lecionam mais de uma disciplina no transcorrer de seu fazer profissional cotidiano, logo a referida situação inviabilizou elencar cada uma das disciplinas mencionadas, o que nos impulsionou a agrupá-las de acordo com as áreas tipificadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), conforme o Gráfico 15, exposto a seguir:

Gráfico 15 - Área em que os participantes lecionam no IFRN.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Assim, pode ser observado no Gráfico acima, que dos 196 participantes da pesquisa, uma camada majoritária informou lecionar nas disciplinas que se concentram na área das ciências Exatas e da Terra, somando 245 disciplinas. Tal dado corrobora os dados interpretados no Gráfico 2, em que apresentamos a histórica situação da educação profissional ter se configurado como instância de formação profissional para o exercício do trabalho, mais especificamente, para o exercício de atividades laborativas que atendiam aos interesses do mercado de trabalho, cujos professores bacharéis ocuparam espaços significativos, dada as suas contribuições em ensinar o “como fazer”.

Com o passar dos anos, mesmo com a ocorrência de mudanças na perspectiva educacional ofertada, durante a materialização de processos de ensino, ainda há uma observância aos arranjos produtivos das regiões e cidades em que os *campi* do instituto se localizam. X. Sobre essa questão, foi possível verificar na Organização Didática do IFRN (2012) que:

Art. 4º. O IFRN tem as seguintes finalidades e características:

IV. orientar a oferta formativa em benefício da consolidação, do desenvolvimento e do fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e

culturais, identificados com base no mapeamento das potencialidades locais e regionais. (IFRN, 2012, p. 9)

Assim, pode-se verificar que os cursos do IFRN, apesar de possuírem uma perspectiva de formação humana integral, que visa proporcionar aos seus discentes conhecimentos nas diversas áreas do saber, com vistas à contribuir para a constituição de um indivíduo crítico e reflexivo perante o meio em que vive, mantém finalidades que orientam a oferta formativa em busca da consolidação dos arranjos econômicos nos locais em que se insere, o que implica na relevância dada aos cursos e disciplinas que preparam para o mercado de trabalho, entre elas as que se concentram na área de exatas e ciências da terra.

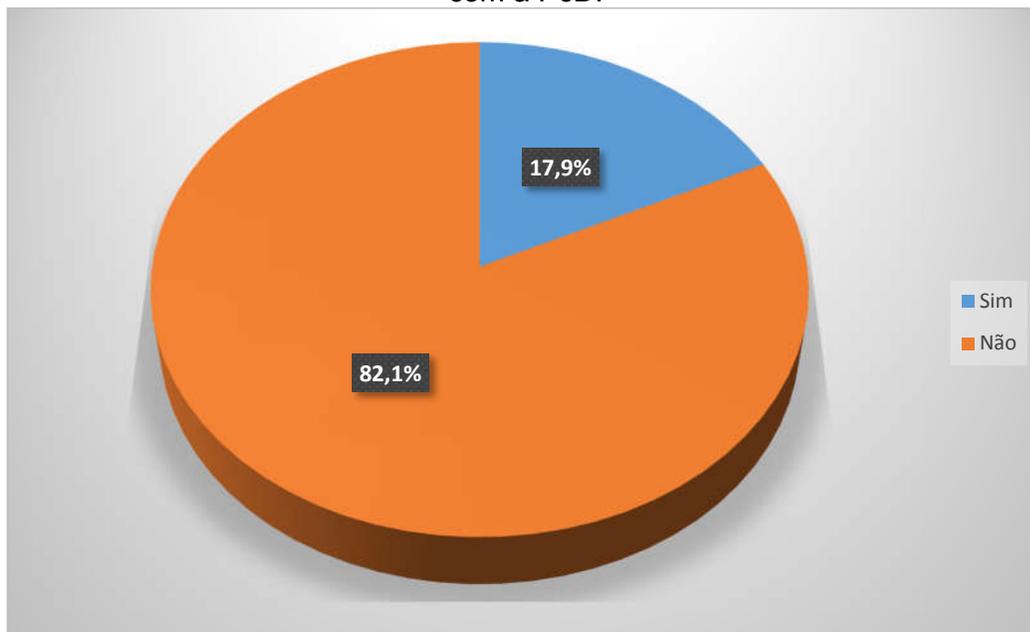
Merece destacar que, com 28 respostas (4,5%), foram elencadas disciplinas as quais, devido às suas naturezas, não foram passíveis de enquadramento nas áreas do CNPQ, o que se convencionou a denominar de outros, são elas: Elaboração de projetos culturais; Metodologia do trabalho científico; Monografia; TCC; Seminário de pesquisa; Seminário integrador; Estágio docente; Estágio supervisionado; A pesquisa científica com o apoio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

O tópico 4.2, a seguir, apresenta o resultado dos questionamentos feitos aos participantes da pesquisa no que diz respeito à formação realizada (seja ela inicial e/ou continuada) para atuar com a PcD.

#### 4.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

No que diz respeito à formação inicial, ao serem questionados sobre o estudo de alguma disciplina para o trabalho com a PcD no momento em que cursaram a graduação, dos 196 participantes, 35 (17,9%) responderam que sim ao passo que 161 (82,1%), informaram que não cursaram disciplina desta natureza, conforme podemos visualizar no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Participantes que cursaram disciplina(s) na graduação para trabalhar com a PcD.

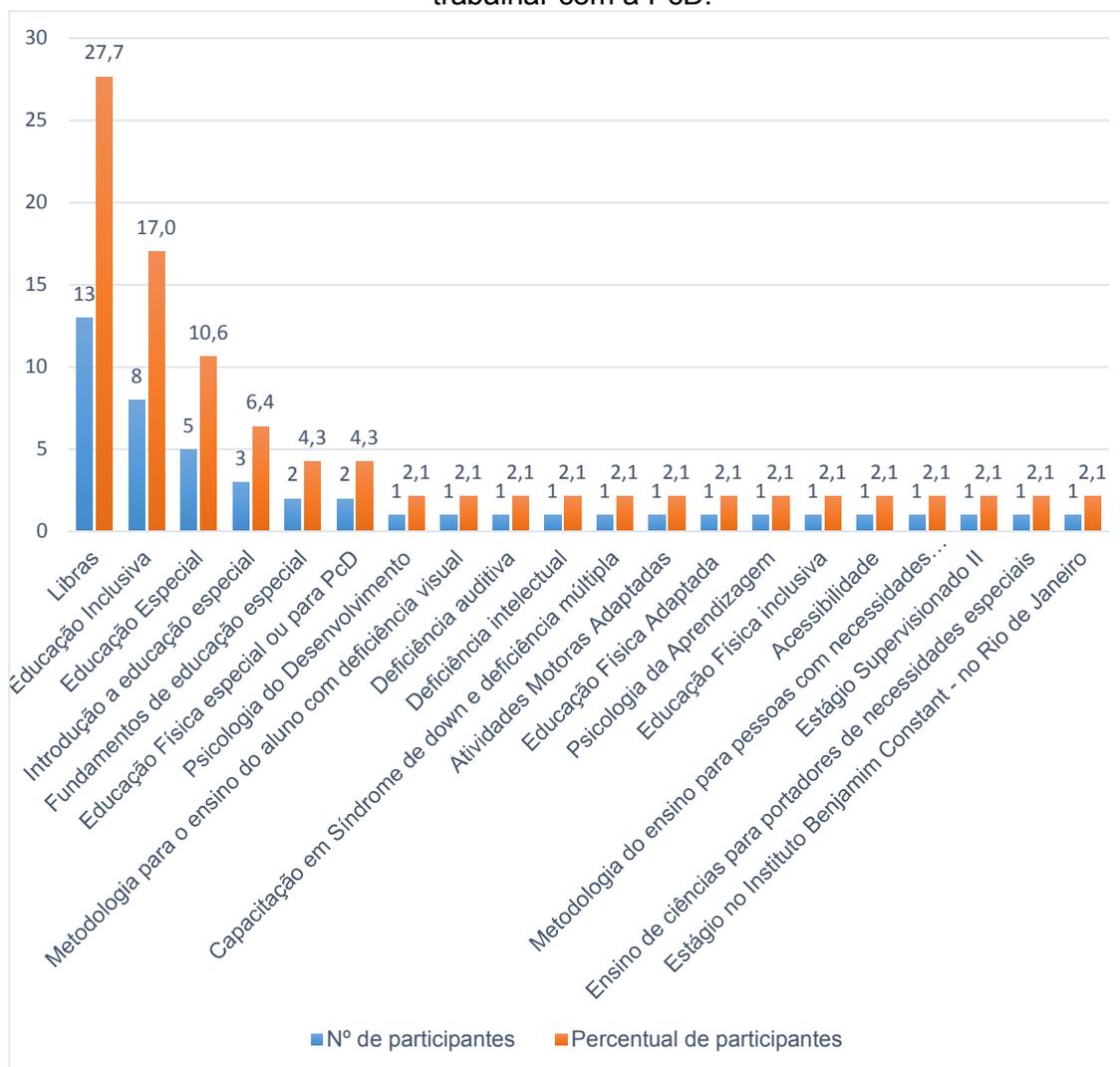


Fonte: Elaboração própria em 2018.

Os dados do Gráfico 16 permitem constatar que uma expressiva quantidade de participantes (82,1%) não teve acesso, durante a formação inicial, a alguma disciplina que contemplasse o trabalho com PcD e, por conseguinte, fornecesse conhecimentos que possibilitassem o exercício de uma atuação profissional inclusiva. A referida situação vai de encontro aos normativos legais, entre eles o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual, conforme já abordamos nos marcos histórico-legais das políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD (tópico 2.1), preconiza que a Libras se configure como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, devendo assim ser ofertada nas graduações que estejam formando professores.

O Gráfico 16 também mostra que 35 participantes (17,9%) informaram ter cursado pelo menos uma disciplina, na graduação, para trabalhar com a PcD. Ao questionarmos quais foram as disciplinas cursadas, obtivemos respostas que geraram o Gráfico 17.

Gráfico 17 - Disciplinas cursadas pelos participantes, durante a graduação, para trabalhar com a PcD.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Os dados do Gráfico 17 mostram que foram citadas 20 disciplinas. Pelos 35 participantes que responderam ter cursado uma ou mais disciplinas durante a graduação para trabalhar com PcD. Cabe verificar que a disciplina mais citada pelos participantes foi a Libras, mencionada por 13 participantes (27,7%). Dentre os fatores que contribuem para este fato, encontra-se a previsão legal materializada no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual determina que as instituições formativas assumam o dever de se organizar para garantir a oferta da Libras como disciplina curricular obrigatória, durante a execução dos cursos de formação de professores de pedagogia, de fonoaudiologia e de educação especial, bem como defende que a

Libras se configure como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.(BRASIL, 2005)

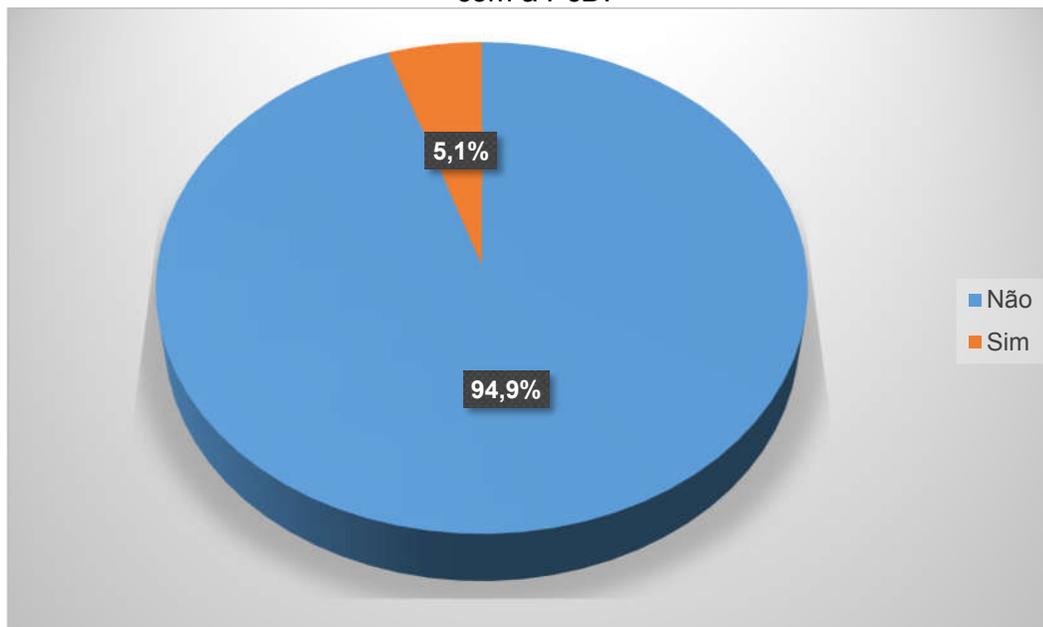
Ainda conforme os dados do Gráfico 17, 17% dos 35 participantes ora mencionados afirmaram ter cursado a disciplina “Educação Inclusiva” durante a graduação. Entretanto, ao avaliar a referida formação, estes descreveram as atividades como introdutórias e superficiais, de modo que não fornecem um suporte para a materialização de uma atuação profissional qualificada para atuar com a PcD. Essas conclusões apresentadas por 8 participantes corroboram o posicionamento de Fernandes; Magalhães e Bernardo, ao considerarem que:

[...] esta questão se apresenta como relevante na medida em que observamos atitudes diversas por parte dos professores que se deparam com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em suas salas de aula. Em comum, a maioria desses professores sustenta que não recebeu formação adequada e, por isso, não se sente capacitada para realizar um trabalho com esse alunado específico. Nesse sentido, parece muito razoável que a formação inicial possibilitasse ao professor uma série de conhecimentos, habilidades e competências para que este atuasse num contexto de diversidade. (FERNANDES; MAGALHÃES E BERNARDO, 2009, p. 46)

Dessa forma, assim como relatado pelos professores que participaram da pesquisa, os autores ora mencionados encontraram em seus estudos situações semelhantes, que revelam a falta e/ou incipiência de uma formação inicial que contemple a oferta de disciplinas que respaldem a atuação profissional do professor junto às PcD, o que poderá implicar em insegurança por parte do professor para lecionar à PcD, tornando imperativa a feitura de um curso voltado à inclusão da PcD, durante a formação continuada.

No que diz respeito à formação continuada, ao serem questionados se haviam cursado, na pós-graduação, alguma disciplina para trabalhar com a PcD, os 196 participantes da pesquisa responderam conforme o que consta no Gráfico 18.

Gráfico 18 – Participantes que cursaram disciplina na pós-graduação para trabalhar com a PcD.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

O Gráfico 18 mostra que 186 participantes (94,9%) afirmaram não ter cursado, ao longo da pós-graduação, alguma disciplina para atuar com a PcD, ao passo que 10 participantes (5,1%) declararam ter cursado pelo menos uma disciplina voltada para essa temática durante a realização da formação continuada. A situação observada no Gráfico 18 é preocupante ao considerar que, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores (DCN, 2015), a formação continuada se constitui como um momento de aprimoramento de saberes vistos na formação inicial e/ou de descoberta e de reflexão acerca de conhecimentos, conceitos e/ou situações que a formação inicial não contemplou. Logo, a formação continuada se configura como um momento de fundamental importância para a atuação profissional docente, sobretudo para o desenvolvimento de uma atuação profissional que se norteia pela inclusão de todos os discentes, entre eles, as PcD.

Assim, através da formação continuada, os docentes têm a oportunidade de refletir sobre os preconceitos e tabus historicamente vivenciados pelas PcD, assim como tem a possibilidade de reelaborar concepções e práticas acerca da atuação profissional com o segmento ora mencionado.

Dessa forma, ao verificar que 94,9% dos 196 participantes afirmaram não ter cursado, na pós-graduação, alguma disciplina voltada para a atuação com a PcD, e

ao ponderarmos que durante as respostas que conformaram o Gráfico 17, 17% dos 35 participantes (que declararam ter recebido uma formação, na graduação, para trabalhar com a PcD) mencionaram que a formação que obtiveram para lidar com a PcD não é satisfatória ao ponto de não dar um suporte para atuar de forma inclusiva, de modo que a situação ora mencionada torna indispensável o desenvolvimento de políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD, ou seja, coloca a referida temática na ordem do dia, para que de fato, hajam condições de materialização de uma educação profissional inclusiva.

As referidas políticas de formação de professores para atuar com a PcD se tornam ainda mais necessárias ao consideramos os dados obtidos junto ao Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão (e-SIC), segundo o qual atualmente o IFRN conta com 236 (duzentos e trinta e seis) discentes com deficiência, distribuídos em seus 21 (vinte e um) *campi*<sup>33</sup>. (BRASIL, 2018)

Ao tratar da questão da formação de professores, Bueno (1999) destaca que, através da formação, os professores se concentram nas potencialidades das pessoas com deficiência, em detrimento de suas “dificuldades”, como também passam a refletir e compreender a necessidade de lidar com as diferenças, sejam elas de gênero, raça, alterações orgânicas e/ou condições sociais. Ainda por meio da formação, os professores passam a entender que muitas dificuldades enfrentadas pelas PcD não se diferenciam das apresentadas pelas pessoas consideradas “normais”. Muitas vezes, são detectados que os problemas de aprendizagem são provenientes de processos pedagógicos inadequados.

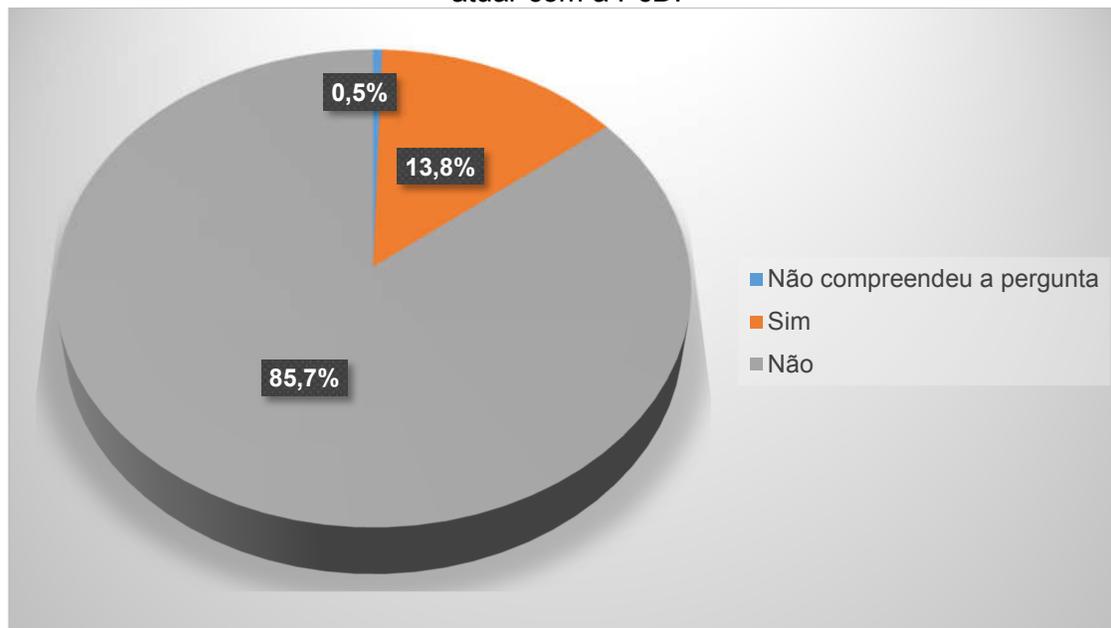
Com base na concepção apresentada pelas DCN (2015), de que o ambiente de trabalho é um local privilegiado para a realização da formação continuada, questionamos aos participantes se haviam realizado alguma formação, no ambiente de trabalho, para atuar com a PcD, de modo que os 196 participantes responderam o

---

<sup>33</sup> Segundo informações do Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão (e-SIC), no *campus* Natal - Central existem 78 discentes com deficiência; no *campus* de Mossoró 15 discentes com deficiência; nos *campi* de Currais Novos e Polo-EAD cada um possui 13 discentes com deficiência; o *campus* de Pau dos Ferros possui 11 discentes com deficiência; os *campi* de Caicó, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante possuem cada um 10 discentes com deficiência; os *campi* de, João Câmara e Canguaretama possuem cada um 9 discentes com deficiência; os *campi* de Santa Cruz, Natal- Zona Norte e Cidade Alta possuem cada um 8 discentes com deficiência; o *campus* de Nova Cruz possui 7 discentes com deficiência; os *campi* de Ipanguaçu e Apodi dispõem cada um de 6 discentes com deficiência; os *campi* de Macau e São Paulo do Potengi possuem cada um 4 discentes com deficiência; o *campus* de Ceará-mirim possui 3 discentes com deficiência; e os *campi* de Parelhas e Lajes possuem cada um 2 discentes com alguma deficiência. (BRASIL, 2018)

que está explícito no Gráfico 19. Cabe citar que nesta questão: 1 participante (0,5%) não compreendeu a pergunta.

Gráfico 19 – Participantes que realizaram formação, no ambiente de trabalho, para atuar com a PcD.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 19, 168 participantes (85,7%) responderam não ter participado de nenhum tipo de formação no ambiente de trabalho para atuar com a PcD. Com base nesse dado, podemos verificar a necessidade de refletir sobre a questão da inclusão da PcD nos espaços em que a formação continuada se efetiva, pois a negativa de mais de 80% dos participantes em relação a formação no ambiente de trabalho para lidar com o discente que apresenta deficiência é um indicativo da importância de serem realizados diálogos abordando a temática da inclusão dos diversos segmentos - entre eles as PcD - nos espaços educacionais.

No que diz respeito à essa reflexão, em que a questão norteadora da PcD não foi trabalhada no ambiente de trabalho, é preciso relembrar, conforme vimos no tópico 2.1, que trata dos marcos histórico-legais das políticas de formação de professores para atuar na EP da PcD, as contribuições de Dourado (2015), ao afirmar que as novas DCN apontam que a formação continuada possibilita o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, tendo como principal finalidade a reflexão sobre

a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Dessa maneira, o ambiente de trabalho se constitui como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento da formação continuada, seja através da organização de cursos que buscam trabalhar determinada temática e/ou nas reuniões pedagógicas, através da partilha de alguma situação inusitada que carece de discussão e construção de uma solução institucional ou até mesmo durante os momentos de orientação aos profissionais para lidar com novas perspectivas e realidades que adentram na escola contemporânea, como é o caso da inclusão das PcD, que implica não apenas na aceitação do referido segmento nos espaços da sociedade, mas na garantia de sua participação e protagonismo diante das relações sociais estabelecidas.

Nos respaldamos em Silva, quando enfatiza que a atuação docente numa perspectiva inclusiva perante a discentes com deficiência visual deve considerar alguns aspectos na consecução dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem, estabelecido entre o professor e o discente com deficiência no âmbito da sala de aula:

Conhecer as características dos alunos (história individual, resultados de diferentes testes, observações, entrevistas); realizar planejamento adequado, tanto no que se refere ao conteúdo, quanto aos métodos de ensino; prever os recursos necessários: metodologia, estratégias, materiais didáticos específicos, tempo, etc; avaliar de maneira contínua os resultados obtidos; avaliar os programas e métodos de trabalho, a fim de introduzir alterações quando necessário; preparar material em diferentes versões; considerar o grau de perda visual, o que o aluno sabe, as experiências que teve anteriormente, as oportunidades que lhes foram oferecidas; buscar estratégias diferenciadas para o trabalho com seus alunos, viabilizando a imaginação, a criatividade e outros canais de percepção [...]; estimular o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem através de ações compartilhadas com os colegas de classe. (SILVA, 2009, p. 141)

Desse modo, o professor, ao lidar com os discentes com deficiência, deve possuir um arcabouço de conhecimentos que norteie a sua prática profissional no intuito de contribuir para o processo de ensino aprendizagem, e esse acúmulo de conhecimentos é proveniente dos espaços de formação inicial e continuada, desenvolvidos por instituições formativas e/ou nos espaços de trabalho.

Em contrapartida, tivemos 27 participantes (13,8%) que afirmaram ter participado de cursos de formação, no ambiente de trabalho, para atuar com a PcD.

Nesse sentido, acerca das vivências experienciadas, os sujeitos da pesquisa declararam:

P20- Curso de Braille, curso de Libras. Atualmente estou fazendo o curso ministrado pela Secretaria Municipal de Educação sobre a acessibilidade e tecnologia assistiva para alunos com deficiência visual.

P22- Curso de férias no próprio *campus* de Macau, de libras básico para auxílio ao ensino de aluno deficiente auditivo.

P24- 1- Natação para pessoas com deficiência, 2- Dança para pessoas com deficiência, 3- Orientação e Mobilidade, 4- Esportes Adaptados, 5- Goalball, 6- basquete em cadeira de rodas, entre outros.

P25- Fiz um minicurso de Audiodescrição.

P196- Sim, apenas orientação nas reuniões pedagógicas. (Dados da pesquisa empírica, 2018)

Podemos perceber no relato do P20 que em seu ambiente de trabalho houve formação, com os cursos de Braille e Libras. O sujeito da pesquisa também demonstrou interesse em aprofundar seus conhecimentos acerca da temática mencionada ao longo da sua formação continuada enquanto professor do IFRN, pois atualmente está participando de um curso sobre acessibilidade e tecnologia assistiva para alunos com deficiência visual, desenvolvido por outra instituição (Secretaria Municipal de Saúde).

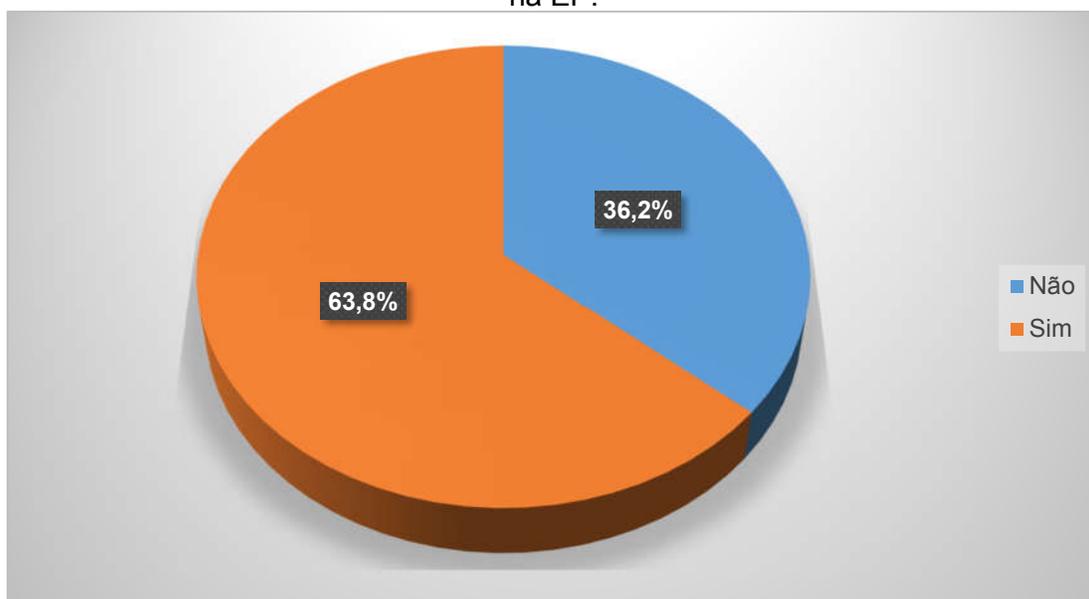
Já no relato de P22, fica explícito que o curso foi ofertado pelo IFRN, com o intento de promover a formação de seus professores para atuar no ensino do discente com deficiência auditiva. Nota-se que havia o objetivo do ensino direcionado para o referido segmento.

As experiências descritas pelos participantes P24 e P25 apresentam cursos que remetem para a deficiência visual, que de acordo com informações do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao cidadão (e-SIC), até o último semestre de 2018, o IFRN contava com 57 discentes com essa deficiência. Esse dado nos permite considerar que a oferta de cursos para professores envolvendo conhecimentos para lidar com a PcD demonstra um esforço da instituição para atender às demandas apresentadas por seus discentes.

Entretanto, ao defendermos a efetivação da inclusão no âmbito do IFRN, afirmamos que o referido instituto necessita rever as ações propostas sobre a temática ora mencionada, com vistas a contemplar um maior número de professores, durante as suas iniciativas, bem como buscar desenvolver uma formação continuada que aborde os aspectos mais reivindicados pelos professores no que tange à atuação na EP das PcD.

Nesta perspectiva, também foi questionado aos participantes se estes haviam participado de alguma atividade/evento (congresso, palestra, reunião pedagógica e /ou outras atividades afins) que tratasse do ensino para PcD no âmbito da educação profissional, de modo que os 196 participantes responderam, conforme consta no Gráfico 20.

Gráfico 20 – Participantes que realizaram atividade/evento sobre ensino para PcD na EP.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

O Gráfico 20 destaca que dos 196 participantes da pesquisa, 36,2%, ou 71, responderam que não participaram de nenhuma atividade/evento que tratasse do ensino para PcD no âmbito da EP. Em contrapartida 63,8%, ou 125, informaram que vivenciaram experiências que contemplavam a referida questão. Também teceram comentários de como essas atividades ocorreram, destacando suas impressões e percepções desses momentos. Devido ao número expressivo de participantes, optamos em mostrar alguns desses relatos, de modo que representem uma relação direta com o nosso objeto de pesquisa, que são as políticas de formação de professores para atuar com a PcD. Destacamos os seguintes:

P6- A falta de informação sobre esta lacuna e como os professores não estão preparados para atender a esta demanda, inclusive de RH  
P29- No Campus em que trabalho é comum ocorrer esses momentos, tendo em vista que temos um aluno surdo. Esses eventos me ajudaram a perceber a importância de dominarmos a linguagem de sinais e a necessidade de um direcionamento pedagógico específico nas aulas.

P43- Participei em reuniões pedagógicas no próprio Instituto. O que mais chamou minha atenção é o quanto desconhecemos esse universo e o quanto estamos despreparados para lidar com as situações que possam surgir.

P52- Algumas reuniões pedagógicas tiveram algumas palestras e discussões sobre o tema.

P67- Palestras e minicursos, especialmente voltados para surdos, autistas, disléxicos.

P72- Constatar que precisamos de formação para atuar com esse público.

P85- O que me chama atenção é, realmente, a falta de preparo que a maioria de nós, professores da instituição temos para lidar com os diferentes tipos de deficiência.

P127- Muitas vezes temos alunos que são portadores de deficiência e não temos conhecimento. Como não somos preparados para lidar com eles, especialmente os professores das áreas técnicas.

P144- Participei de Reuniões pedagógicas e palestras. A dificuldade de trabalhar com alunos com algumas limitações, pois não paguei nenhuma disciplina na graduação e a capacitação que participei sobre educação inclusiva não foi suficiente para aprender a trabalhar com determinados tipos de deficiências.

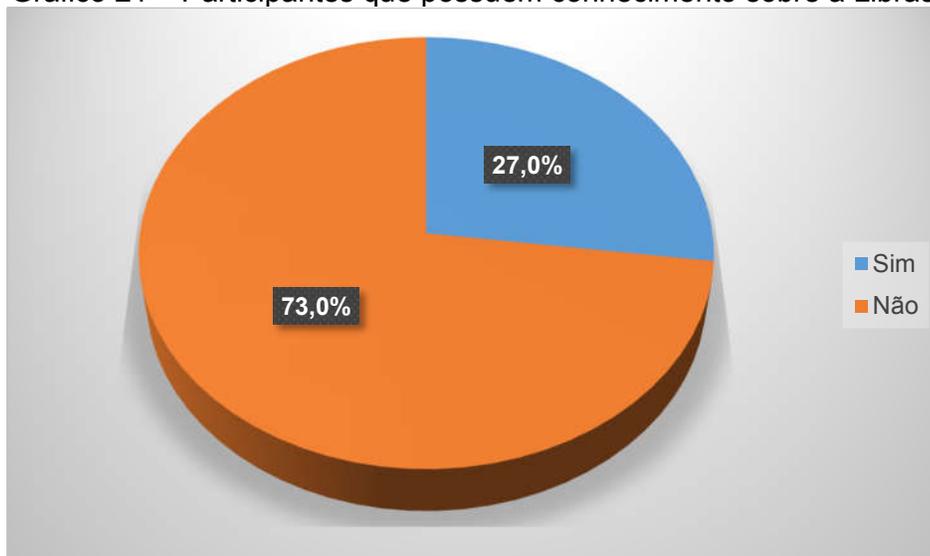
P167- No contexto do IFRN tive três formações em Reunião Pedagógica vinculadas ao tema e um curso de formação de 16h. No contexto da universidade participei de palestras, conferências e experiências artísticas que discutiam a experiência do sujeito surdo ou cego na cena. (Dados da pesquisa empírica, 2018)

Conforme pode ser visualizado nos relatos dos P6, P43, P72, P85, P127 e P144, há uma deficiência por parte dos professores no que diz respeito aos conhecimentos necessários à atuação com a PcD. Dentre os fatores que contribuem para essa deficiência, apontam a ausência/incipiência de informações sobre a temática durante a formação inicial. Logo, os referidos relatos reforçam a importância de serem desenvolvidas políticas de formação de professores para atuar na Educação Profissional da PcD.

Os relatos dos P29, P52, P67, P72 e P167 elencam as atividades e eventos que participaram e que tratavam do ensino à PcD no âmbito da educação profissional, neste contexto, o IFRN é mencionado como uma instituição que oferece capacitação aos seus servidores, seja através das reuniões pedagógicas, das palestras, dos minicursos e/ou das discussões que realiza sobre a temática.

No que diz respeito aos conhecimentos para lidar com as PcD, os 196 participantes foram questionados se possuíam alguma instrução sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), de maneira que responderam, conforme consta no Gráfico 21.

Gráfico 21 – Participantes que possuem conhecimento sobre a Libras.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

O Gráfico 21 mostra que a maioria dos participantes da pesquisa, 143 (73,0%) informou não ter conhecimentos da Libras, ao passo que 53 participantes (27,0%) afirmaram dispor de algum conhecimento sobre a referida Língua.

Esses dados vão de encontro aos preceitos legais que caminham na direção de que os professores tenham conhecimentos sobre a Libras, enquanto um instrumento salutar para a promoção da inclusão escolar de discentes que possuem alguma deficiência, sobretudo de discentes surdos. A referida primazia está presente na concepção que norteou a construção e a promulgação do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que preconiza a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério.

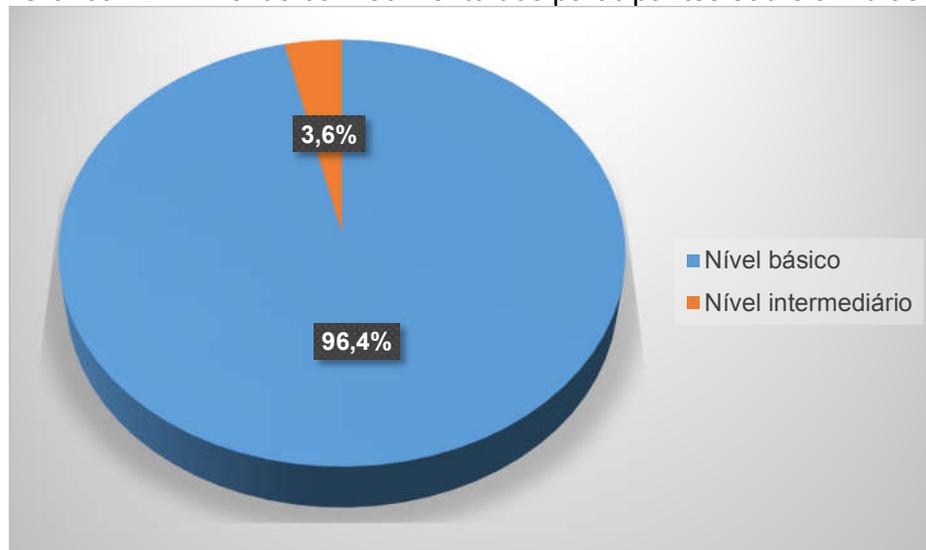
Assim, é possível inferir que a observância e o cumprimento da referida regulamentação contribuem para a minimização ou superação da realidade encontrada no IFRN e retratada no Gráfico 21, em que uma parte expressiva dos participantes, declarou não possuir conhecimentos acerca da Libras (73,0%).

A defesa legal para que os professores possuam o conhecimento da referida Língua reside, entre outros fatores, na compreensão de que a Libras tem a capacidade de potencializar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, materializado entre o professor e os discentes que possuem deficiência auditiva (surdos), uma vez que o uso da Libras instrumentaliza o professor a lançar mão de práticas profissionais alternativas que não necessitem da linguagem oral, de modo a permitir a comunicação e interação entre a díade professor e discente surdo. Assim,

a Libras se configura como um instrumento indispensável ao exercício profissional do docente que prima por uma atuação inclusiva.

Quanto aos 53 participantes (27,0%) que afirmaram conhecer a Libras, esses informaram o nível de conhecimento que detêm acerca da referida língua, de maneira que suas respostas conformaram o Gráfico 22.

Gráfico 22 - Nível de conhecimento dos participantes sobre a Libras.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Durante a contabilização das respostas que conformaram o Gráfico 22, verificamos que além dos 53 participantes que haviam respondido ter conhecimento da Libras na questão que gerou o Gráfico 21, mais 3 (três) participantes responderam a questão atual, de maneira que o Gráfico 22 comporta as respostas de 56 participantes (28,5%), os quais informaram o nível de conhecimento que possuem acerca da Libras.

Embora possamos ponderar que um número considerável de sujeitos respondeu conhecer a Libras, 56 dos 196 participantes da pesquisa, é preciso analisar que esse conhecimento ainda é frágil, pois de acordo com as respostas dos participantes, apenas 3,6% conhecem em nível intermediário. A maioria, ou seja, 96,4%, se encontram em nível básico.

Dentre os fatores que contribuem para esse dado, está a vigência de uma legislação que prima pela formação dos professores na referida área, prevendo inclusive a oferta da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura.

Ademais, conforme já apresentamos no tópico 2.1 desta dissertação, que trata dos marcos histórico-legais da formação de professores para atuar com as PcD, com a aprovação de leis e normas, assim como, em decorrência da realização de eventos nacionais e internacionais, conclamando a efetivação da inclusão nos espaços escolares, as instituições formativas estão expandindo suas iniciativas tanto no que diz respeito a adequar seus espaços, quanto a formar seus profissionais no intuito de promover condições para a materialização de seu papel inclusivo perante aos discentes, entre eles as PcD.

No âmbito do IFRN, cabe citar o trabalho realizado pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), o qual é responsável por fomentar e assessorar o desenvolvimento de ações de natureza sistêmica no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, com o intento de promover o cumprimento efetivo das Leis nº 10.098/2000<sup>34</sup> e nº 10.048/2000<sup>35</sup>, como também do Decreto nº 5.296/2004<sup>36</sup> e dos demais instrumentos legais que buscam garantir a efetivação dos direitos da PcD.

Dentre as atividades que estão sendo realizadas pelo NAPNE, cabe destacar a oferta do curso básico de libras para a comunidade interna do IFRN (servidores técnicos administrativos, docentes, terceirizados) e para a comunidade externa. A título de exemplificação, tomar-se-á por base o Plano de Ação do NAPNE/IFRN-*campus* Santa Cruz, o qual contempla no, seu tópico 3 - Plano de Atividades:

Realização do curso básico de Libras

- Curso de Extensão, com 60h, tendo como Instrutores a tradutora e intérprete de Libras e José Júlio “surdo voluntário da Comunidade”. Serão duas turmas, com 30 alunos cada. Foram reservadas vagas para os integrantes do NAPNE e para os núcleos de apoio da cidade, bem como para a UFRN. As demais vagas serão ofertadas, prioritariamente, para os servidores e alunos das licenciaturas; depois, para a comunidade;
- Curso de capacitação, pela COGPE, com foco nos docentes e técnicos administrativos.
- Curso de Extensão, com 75h, para 45 pessoas, aberto à comunidade e representantes de núcleos de apoio da cidade, bem como docentes e alunos. (IFRN, 2018)

---

<sup>34</sup> Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2000).

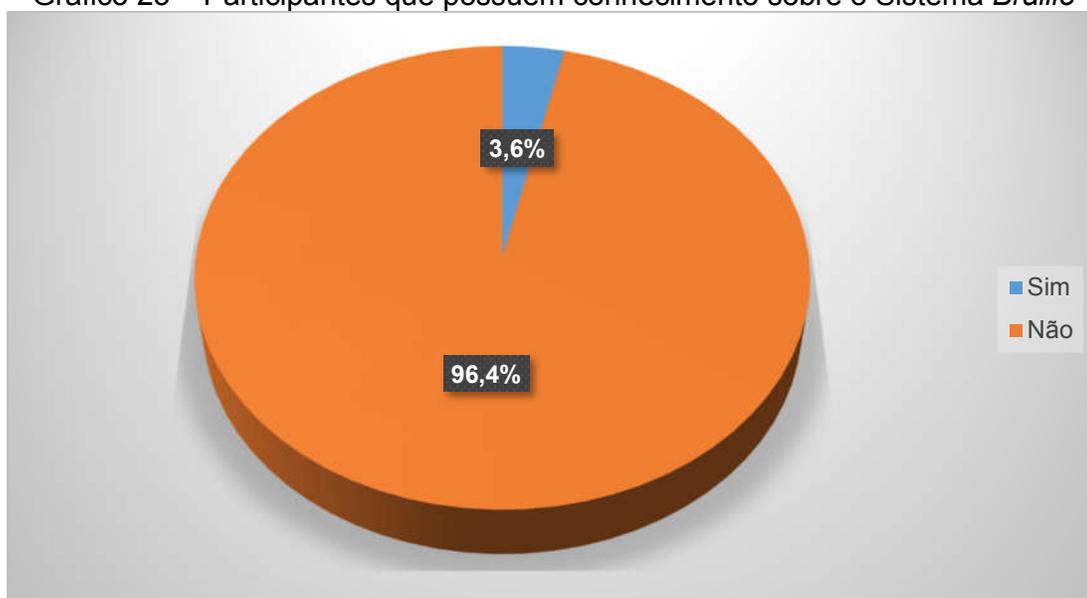
<sup>35</sup> Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências (BRASIL, 2000).

<sup>36</sup> Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2004).

Assim, as ações realizadas pelo NAPNE também contribuem para a formação continuada dos docentes do IFRN, sobretudo para as iniciativas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD, uma vez que, ao realizar cursos de capacitação, como os voltados para o conhecimento da Libras, o NAPNE está instrumentalizando o professor para ter melhores condições de desenvolver uma atuação profissional voltada a perspectiva inclusiva frente ao discente com deficiência.

Ao serem questionados se possuíam algum conhecimento sobre o Sistema *Braille*<sup>37</sup>, os 196 participantes responderam conforme consta no Gráfico 23.

Gráfico 23 – Participantes que possuem conhecimento sobre o Sistema *Braille*



Fonte: Elaboração própria em 2018.

O Gráfico 23 demonstra que 189 participantes (96,4%) declararam não possuir conhecimento do Sistema *Braille*, ao passo que 7 participantes (3,6%) informaram conhecê-lo. Essa situação revela o caráter especial/específico dado às pessoas com deficiência ao longo da história, uma vez que, apesar do Sistema *Braille* de leitura ter sido criado pelo educador francês Louis Braille em 1825, nos dias atuais, seu conhecimento ainda permanece restrito a um determinado segmento da população, não sendo amplamente divulgado ou ofertado nas escolas da educação básica ou considerado como algo a ser visto como disciplina obrigatória durante os cursos de formação de professores e nas licenciaturas, já que na condição de futuros

<sup>37</sup> Para um aprofundamento acerca do *Braille*, consultar Franco; Dias (2005).

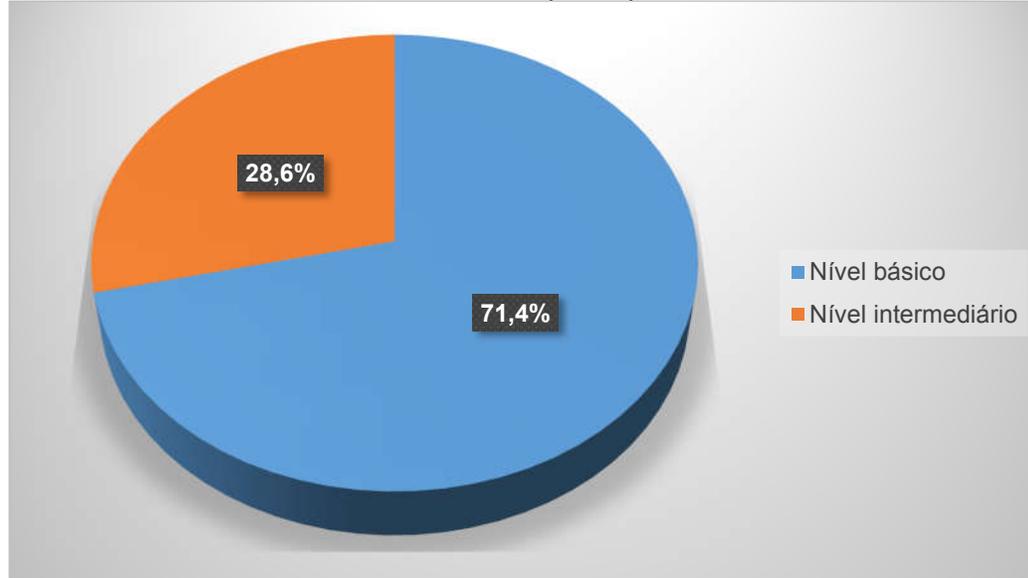
professores, os licenciandos poderão atuar no ensino da PcD. Essa constatação torna imperativo o desenvolvimento de políticas de formação de professores, que na busca do fomento de uma atuação profissional com a PcD, abordem a referida temática como assunto basilar à inclusão escolar de discentes com deficiência, sobretudo, de discentes cegos.

Nesta perspectiva, observa-se que a legislação prevê apenas a formação de profissionais para a interpretação da escrita em Braille e essa previsão ocorre somente em um artigo que trata dessa questão, sem não esclarece como e em quanto tempo isso deverá ocorrer, conforme pode ser visualizado no artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Assim, apesar de haver uma previsão legal que trata da oferta do ensino de *Braille*, essa é ensejada somente para a formação de profissionais intérpretes de escrita em *Braille* e não prevê obrigatoriedade de cumprimento por parte do poder público, tampouco contempla esclarecimentos de como, onde e quando o poder público deverá realizar tal iniciativa, o que contribui para a vigência de realidades como a exposta no Gráfico 23 (189 professores de uma instituição escolar pública como o IFRN não possuem conhecimentos sobre o Sistema *Braille*).

Dos 196 participantes, 7 (3,6%) declararam possuir conhecimentos sobre o Sistema *Braille*, de modo que ao serem questionados sobre o nível de conhecimento que possuem, estes responderam conforme pode ser visualizado no Gráfico 24.

Gráfico 24 - Nível de conhecimento dos participantes sobre o Sistema *Braille*.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Como pode ser visualizado no Gráfico 24, dos 7 participantes que declararam possuir conhecimento sobre o Sistema *Braille*, 5 (71,4%) afirmaram que o nível de conhecimento que possuem é básico e 2 (28,6%) revelaram que é intermediário, situação que reitera cada vez mais a premência do desenvolvimento de políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD, com vistas a garantir a materialização da inclusão do referido segmento nos espaços formativos.

Sobre o conhecimento de recursos para atuar com PcD, Kranz (2012, p. 109), reitera que “a disponibilidade desses recursos pode, muitas vezes, representar a diferença para o aluno com deficiência, no que se refere à equiparação de oportunidades para que ele possa aprender com e como os demais [...]”. Assim, podemos compreender que é fundamental que os professores conheçam as tecnologias assistivas, entre elas o Sistema *Braille*, para que, na sua atuação profissional com PcD, disponham de conhecimentos para lançar mão de recursos que viabilizem a aprendizagem do discente.

Mas o que estamos concebendo como tecnologia assistiva? No Brasil, o conceito de Tecnologia Assistiva (TA) vigente foi elaborado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), e instituído pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, através da Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, com o objetivo de apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de ajudas técnicas.

De acordo com o referido comitê, a TA se constitui em:

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que conglomerada produtos, metodologias, recursos, serviços, práticas e estratégias que visam promover a funcionalidade da participação de PcD, com incapacidade ou mobilidade reduzida, com o objetivo de garantir sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 09)

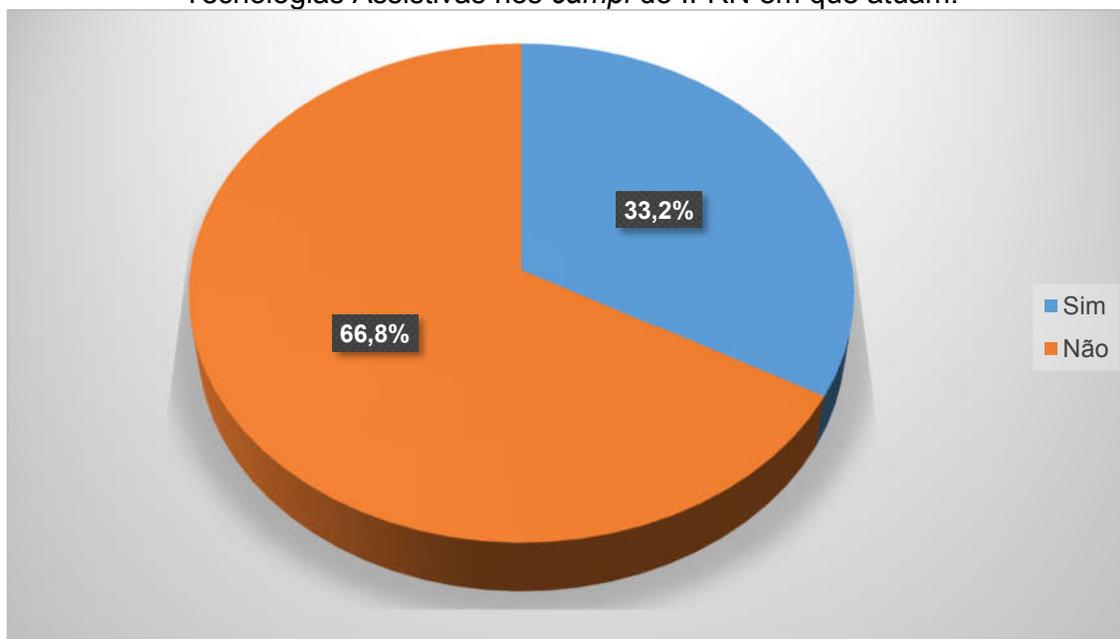
Desse modo, são tecnologias assistivas os recursos que favorecem a comunicação, a adequação postural, a mobilidade, a escrita alternativa, o acesso diferenciado ao texto, os recursos para cegos e surdos, as órteses e próteses, os projetos arquitetônicos para acessibilidade, e todos os recursos variados que promovem a independência em atividades cotidianas àquelas pessoas que apresentam alguma limitação.

Assim, as tecnologias assistivas se configuram como instrumentos importantes para a promoção e/ou o fomento do processo de inclusão. Kranz justifica:

Isso porque não só os serviços, mas também os recursos de Tecnologia Assistiva 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. (KRANZ, 2012, p. 108)

Nesse contexto, como pode ser visto no Gráfico 25, logo abaixo, os 196 participantes, ao serem questionados sobre o conhecimento acerca da existência de TA nos *campi* do IFRN em que atuam, responderam da seguinte forma:

Gráfico 25 - Participantes que possuem conhecimentos sobre a existência de Tecnologias Assistivas nos *campi* do IFRN em que atuam.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Dessa maneira, a maioria dos participantes, 131 (66,8%), responderam não conhecer a existência de TA nos *campi* em que atuam, ao passo que 65 participantes (33,2%) afirmaram ter esse tipo de conhecimento.

Isto posto, é preciso considerar que, apesar de o quantitativo de participantes que disseram não saber da existência de TA nos *campi* em que trabalham ser expressivo (66,8%), verificamos no capítulo 2 dessa dissertação, através dos Relatórios de Gestão do IFRN, que ao abordar a questão do atendimento às

necessidades das PcD, é explicitado que as estruturas físicas dos *campi* do IFRN, de um modo geral, são construídas e/ou adaptadas com base nas normas de acessibilidade, em conformidade com Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, e com as demais legislações em vigor, de forma que, desde as plantas de construção de seus *campi*, utilizadas durante o processo de expansão da rede, houve os planejamentos para adequar a estrutura física da instituição à inclusão das PcD.

Assim, ao considerarmos o conceito ampliado de TA, o qual engloba produtos, metodologias, recursos, serviços, práticas e estratégias que visam promover a funcionalidade da participação de PcD e, por conseguinte, contempla as questões de acessibilidade<sup>38</sup>, observamos algumas TA no âmbito do IFRN. Nesta perspectiva, o Relatório de Gestão do IFRN do ano de 2017 aponta que:

Em relação ao tema acessibilidade arquitetônica, durante o ano de 2017, foram executadas ações em diversos *campi*. Algumas delas ocorreram por meio da inserção de serviços de acessibilidade dentro das obras de engenharia executadas. (IFRN, 2017, p. 285)

Ratificamos nossas constatações ao verificar que o PPP do IFRN, ao tratar da política de educação inclusiva no fomento das TA, ressalta em suas diretrizes orientadoras:

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 acompanhamento da aprendizagem dos alunos (DANTAS; LIMA, 2012, p. 192).

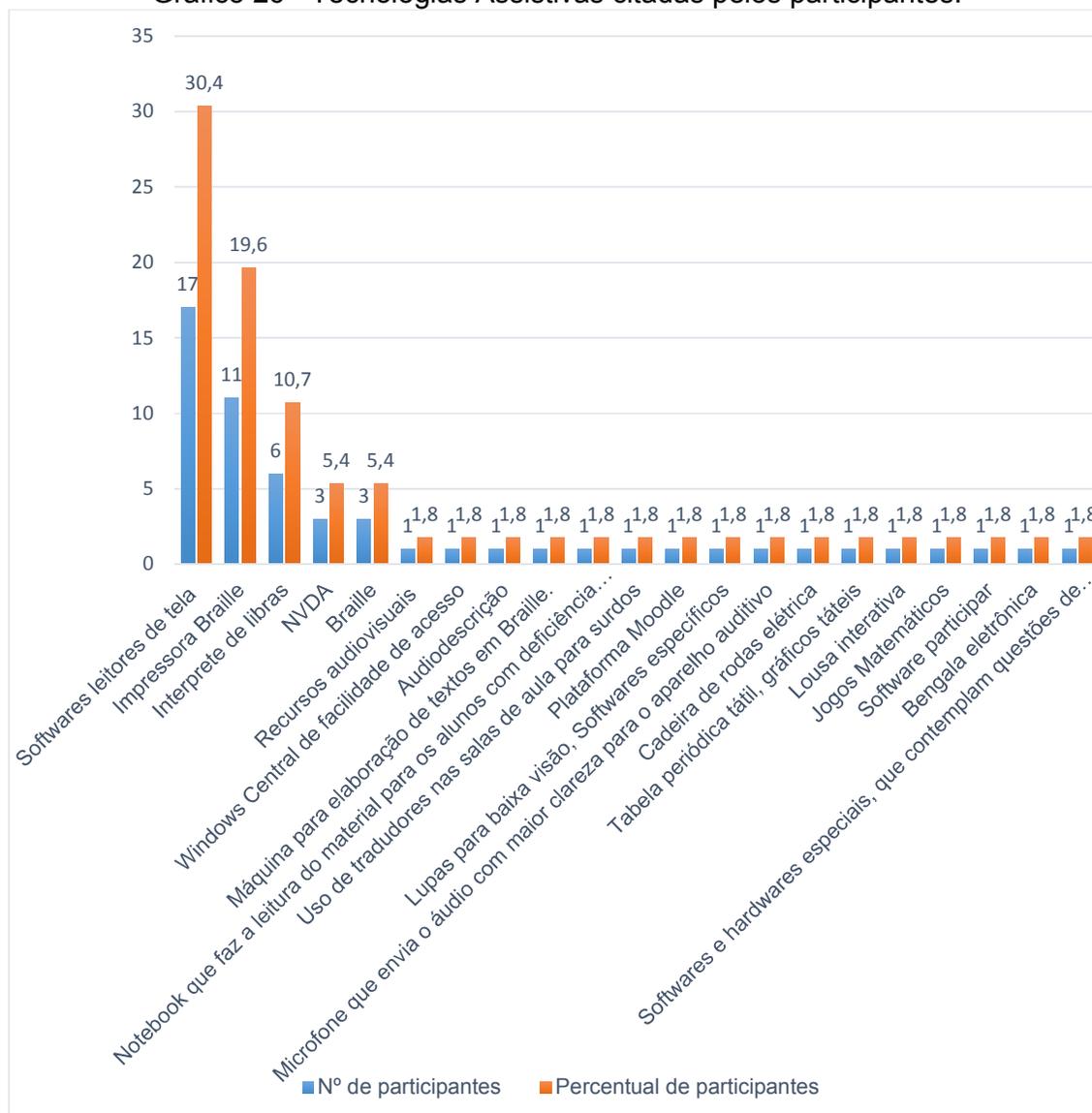
Assim, podemos visualizar que, apesar de 131 participantes terem informado que não sabiam da existência de TA no âmbito dos *campi* em que atuam, foi possível constatar o desenvolvimento, nesses espaços, de iniciativas, materializadas em produtos, metodologias, recursos, serviços, práticas e estratégias, que visam promover a inserção e participação das PcD, no âmbito do IFRN.

No que se refere aos 65 participantes (33,2%), que responderam possuir conhecimentos da existência de tecnologias assistivas nos *campi* em que trabalham, estes ainda citaram os tipos de TA encontradas, conforme consta no Gráfico 26.

---

<sup>38</sup> Para uma maior compreensão da questão da acessibilidade, ver Sasaki (2009).

Gráfico 26 - Tecnologias Assistivas citadas pelos participantes.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

De acordo com as informações contidas no Gráfico 26, os 65 participantes que afirmaram ter conhecimento da existência de T.A em seus *campi* elencaram 21 tipos de recursos encontrados, os quais foram mencionados por um ou mais participantes. Cabe ainda citar que 5 participantes citaram o Napne e 1 participante citou uma tecnologia que está sendo desenvolvida no laboratório de informática do *campus* que atua. A partir dos conceitos que estamos trabalhando, essas duas respostas não foram incluídas no Gráfico 26 que expõe as TA disponíveis.

Dentre os recursos de TA mais citados pelos participantes, merecem destaque os *Softwares* leitores de tela, que foram mencionados por 17 participantes (30,4%).

Em seguida, foram citadas por 11 participantes (19,6%) as impressoras de *Braille* e a terceira TA mais elencada pelos participantes foram os intérpretes de libras, mencionados por 6 participantes (10,7%).

Na pesquisa de mestrado de Alencar (2017), a autora constatou que no âmbito do IFRN as TA encontradas se baseiam no modelo de classificação Horizontal *European Activities in Rehabilitation Technology - HEART*, o qual dispõe de três áreas de formação em TA, quais sejam: os componentes técnicos (comunicação, mobilidade, manipulação e orientação), os componentes humanos e os componentes socioeconômicos. Para detalhar sua constatação, a autora exemplifica com alguns resultados encontrados, que por sua vez, corroboram os achados da nossa pesquisa:

No componente comunicação, o IFRN possui T.A para leitura e escrita para pessoas com deficiência visual, como impressoras Braille<sup>7</sup>, lupas e *softwares* específicos. Além disso, a Instituição conta com acesso a computadores adaptados, embora o sujeito da pesquisa não defina que tipo de adaptação. Percebemos T.A adquiridas para o atendimento de pessoas com deficiência visual e auditiva. No componente mobilidade, o IFRN possui acessibilidade física, cadeiras de rodas manuais e elétricas indicadas para a deficiência física. As bengalas se encaixam no componente mobilidade e orientação, no caso específico da deficiência visual. (ALENCAR, 2017, p. 99).

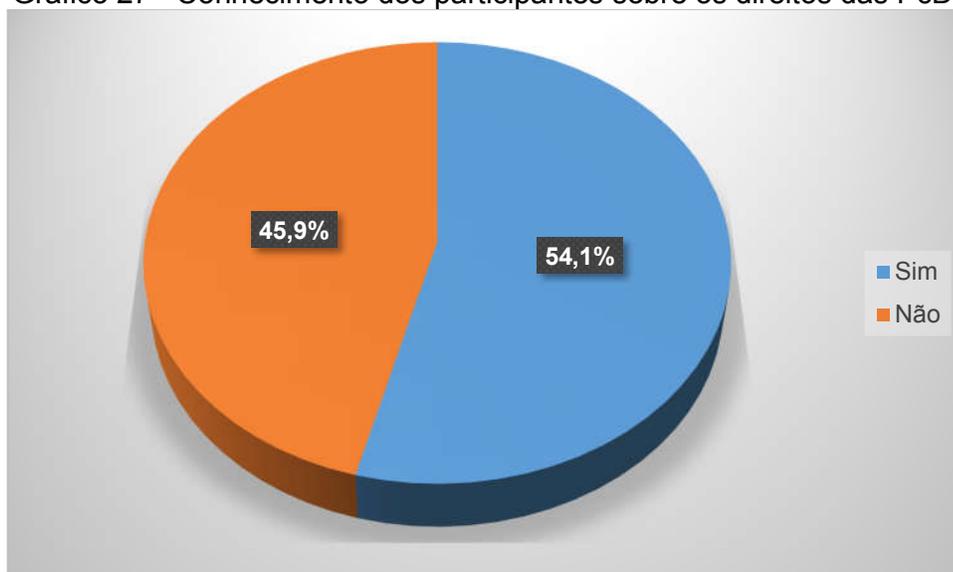
Dessa maneira, os resultados dispostos no Gráfico 26, assim como os achados obtidos por Alencar (2017) revelam que o IFRN, enquanto uma instituição multicampi, tem investido na criação e na utilização de tecnologias assistivas e assim, vem ensejando esforços para se constituir em um *locus* de formação cada vez mais inclusivo para os indivíduos que possuem alguma deficiência.

Ao tratar da utilização da TA, Galvão Filho (2009, p. 116) aponta: “Dispor de recursos de acessibilidade, a chamada Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura.”

Nesse sentido, as tecnologias assistivas disponíveis no IFRN contribuem para romper algumas barreiras geradas pela existência da deficiência e/ou, principalmente, pelo tabu que permeia as instâncias formativas (enquanto espaços da sociedade) no que tange as capacidades e aos potenciais das PcD em adquirir conhecimentos e lograr êxito nas atividades as quais se propõem a fazer, bem como se configuram como recursos potencializadores da atuação profissional dos docentes.

Mas, para que a inclusão se materialize, é imprescindível que os docentes também conheçam os direitos dos sujeitos com os quais atuam. Sobre essa questão, ao serem inquiridos sobre o conhecimento dos direitos das PcD, os 196 participantes responderam conforme consta no Gráfico 27.

Gráfico 27 - Conhecimento dos participantes sobre os direitos das PcD.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Com base na situação apresentada pelo Gráfico 27, em que quase metade dos participantes (90, correspondente a 45,9% do total) declararam não conhecer os direitos concernentes às PcD, é forçoso lembrar que, conforme explicitado nos capítulos anteriores desta dissertação, a legislação que trata dos direitos das pessoas com deficiência é histórica e, desde a sua origem, o Brasil se tornou signatário de suas orientações.

Nos dias atuais, as PcD dispõem de um Estatuto, o qual é regulamentado pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) cujos objetivos são os de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais à pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e a sua cidadania.

Para tanto, o Estatuto da Pessoa com Deficiência conta com 127 artigos que asseguram os direitos das pessoas com deficiências nas mais diversas instâncias da sociedade. No que diz respeito à educação, o referido estatuto contempla 03 artigos (27, 28 e 30, já que o 29 foi vetado).

Assim, a referida lei preceitua que o sistema educacional deve ser inclusivo para atender às PcD em suas necessidades e habilidades, o que pressupõe espaços físicos adequados e profissionais qualificados e esclarecidos para tal finalidade, de maneira que os professores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem conheçam não apenas os direitos das PcD, mas os instrumentos, métodos e técnicas que minimizarão ou resolverão os empecilhos gerados pela deficiência e/ou pelos preconceitos advindos com a falta de esclarecimentos acerca das PcD.

Nesse ínterim, também cabe citar que desde os anos 2000, o IFRN, enquanto constituinte da RFEPCT, assumiu o compromisso e a missão de se tornar uma instituição de referência, no que tange a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar e assim, garantir efetivação dos direitos do referido segmento em seus processos formativos. (CUNHA, 2016).

À vista disso, fica uma questão para reflexão: como assegurar a inclusão das pessoas com deficiência em um espaço onde ainda é possível encontrar profissionais que desconhecem os direitos dos sujeitos que serão incluídos?

Quanto aos 106 participantes (54,1%) que responderam possuir conhecimentos sobre os direitos das PcD, estes puderam elencar quais direitos conhecem e/ou o que consideram ser direitos, conforme exposto no Quadro 7.

Quadro 7 - Direitos das PcD citados pelos participantes

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>DIREITOS</b>
P1	PRAE <sup>39</sup>
P4	A instituição deve estar dentro das normas de acessibilidade para alunos com deficiência: O número máximo de alunos em uma sala de aula. Alunos com deficiência auditiva deve ter o acompanhamento de um intérprete.
P11	Ter atendimento adequado para que seja incluído, considerando suas necessidades educativas especiais.
P16	A pessoa com deficiência tem o direito de ser incluído. Tem o direito de acesso adequado (que atendam suas necessidades específicas) aos espaços públicos, desde o acesso ao transporte público até aos ambientes das edificações. Tem o direito a garantia de acesso ao mercado de trabalho e à educação pública através da reserva de vagas em concursos públicos e seleções. Tem isenção de impostos e taxas sobre produtos e serviços, como na compra de automóveis adaptados, por exemplo. Têm prioridade de atendimento em locais de acesso público.
P32	A lei das cotas para deficientes

<sup>39</sup> O Programa de Acessibilidade Especial - Porta-a-Porta (PRAE) consiste no transporte de pessoas com dificuldades de mobilidade e locomoção no trajeto casa/centro de tratamento/casa.

P36	Descontos na aquisição de veículos para deficientes, vagas especiais em estacionamentos, direito a auxiliar de aprendizagem para crianças deficientes ou com algum transtorno
P43	A pessoa com deficiência deve ser incluída no meio escolar e deve ser oferecido a ela todos os recursos e meios possíveis de acessibilidade, que auxiliem na manutenção dessas pessoas no ambiente escolar.
P56	Sei que o aluno com necessidades especiais tem direito a um auxiliar exclusivo durante as aulas e tem direito ao acesso às tecnologias assistivas. Conheço a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência e sei que posso consultá-la para tirar dúvidas e me orientar.
P62	Acessibilidade; Cotas em concursos públicos; Cotas no acesso ao ensino público; Direito à educação nas mesmas condições dos outros estudantes.
P68	Direito a uma hora de aula extra com o professor.
P70	O deficiente visual tem direito a fazer as avaliações em Braille.
P76	O estatuto, a declaração de Salamanca, a legislação de cotas específicas.
P139	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
P145	Individualização de Práticas Docentes, Adaptação de Instrumentos de Avaliação e Apoio Pedagógico Diferenciado.
P158	A pessoa com necessidade educacional especial tem total direito a educação e a inclusão em todos os ambientes, assim como um atendimento especializado no contra turno caso seja necessário.
P167	Lei nº 10.098/00, Decreto nº 7.611/11 e Lei nº 7.853/89

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Com base nas informações constantes no Quadro 7, é possível verificar que 106 participantes (54,1%) afirmaram conhecer os direitos das PcD, de maneira que citaram leis, programas e ações vigentes para o atendimento ao referido segmento.

Assim, o participante P1 citou o Programa de Acessibilidade Especial - Porta-a-Porta (PRAE), criado pelo decreto nº 8.519<sup>40</sup>, de 27 de agosto de 2008, no município de Natal/RN, que consiste em um serviço de transporte gratuito com veículos acessíveis e adaptados para o deslocamento de pessoas com mobilidade reduzida devido à idade, deficiência ou outra situação incapacitante.

O participante P4, entre os direitos que elencou, afirmou que o discente surdo tem direito a um interprete de Libras. O referido direito está previsto no artigo 14 do decreto nº 5.626<sup>41</sup>, de 22 de dezembro de 2005.

<sup>40</sup> O prefeito municipal do Natal, no uso de suas atribuições legais, e considerando as disposições da Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para prover a acessibilidade das pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida, regulamentadas pelo Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro 2004, e da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 – Estatuto do Idoso, cria o Programa de Acessibilidade Especial – PRAE – Porta a Porta na referida cidade. (NATAL, 2008)

<sup>41</sup> Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Os participantes P4, P43 e P167 trataram dos direitos à acessibilidade para alunos com deficiência, bem como dos direitos à inserção escolar e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Cabe citar que P4 e P43 elencaram os direitos das PcD concernentes às temáticas mencionadas, enquanto P167 citou os instrumentos legais que normatizam os direitos das PcD nas referidas questões, de maneira que cita a Lei nº 10.098/00, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências; citou o Decreto nº 7.611/11, de 17 de novembro de 2011, o qual dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; e também cita a Lei nº 7.853/89, que 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. No que diz respeito ao número máximo de discentes com deficiência por sala de aula, elencado pelo P4, não encontramos na legislação nacional<sup>42</sup>, a referida previsão, entretanto, verificamos que existem alguns projetos de lei que tratam da referida questão, assim como alguns estados brasileiros estão iniciando ações voltadas à essa temática, como podemos citar o estado de São Paulo/SP, que aprovou a lei nº 15.830, de 15 de junho de 2015, que prevê um número máximo de alunos por turma para aquela região.

Os participantes P11, P16, P43, P62 e P158, ao longo de suas explicações, apresentam que as PcD têm direito à inclusão nos espaços públicos da sociedade (esferas da saúde, educação, assistência, previdência, voltadas ao lazer e ao trabalho). Esses direitos estão expressos em ordenamentos jurídicos, entre eles, na constituição federal de 1988, na LBI, em normas e portarias específicas que se fundamentam nas preconizações advindas de marcos internacionais como as convenções de Salamanca, de Jontiem, de Copenhague, de Guatemala, entre

---

<sup>42</sup> No âmbito nacional, em 2007, foi aprovado na câmara os projetos de lei nº 597/07, do deputado Jorginho Maluly (DEM-SP), e nº 720/07, do deputado Leonardo Quintão (PMDB-MG), que estabelecem limite máximo de 25 alunos por professor, durante os cinco primeiros anos do ensino fundamental; e de 35, nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A proposta altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394/96), que atualmente não especifica o número exato de alunos por professor em sala de aula. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2007).

outras<sup>43</sup>, que reivindicaram e colocaram na agenda do dia a questão da inclusão da PcD.

Os participantes P16 e P36, no transcorrer de suas exposições, afirmaram que as PcD possuem direito à isenção de impostos sobre produtos industrializados (IPI), como na compra de automóveis. O referido direito está previsto, entre outros locais, nas leis nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, e nº 10.754, de 31 de outubro de 2003.

Os participantes P16, P32, P62 e P76 citaram como direito das PcD a lei de cotas para o referido segmento, contudo, cabe destacar que existem três tipos de direitos garantidos para o referido segmento, no que tange as cotas: o primeiro que elencamos é o que garante à PcD a reserva de vagas específicas em concursos públicos, a previsão legal do referido direito está presente no artigo 5, parágrafo 2º da lei nº 8.112<sup>44</sup>, de 11 de dezembro de 1990, que preconiza a destinação do percentual máximo de 20% do total de vagas do concurso para PcD. O direito à reserva de vagas específicas em concursos públicos para PcD também está presente no artigo 37, parágrafo 2º do decreto nº 3.298<sup>45</sup>, de 20 de dezembro de 1999, que trata da reserva do percentual mínimo de 5% do total de vagas do certame para PcD. O segundo direito consiste na reserva de vagas para PcD no âmbito da seleção para ingressar no mercado de trabalho, que está regulamentado no artigo 93 da lei nº 8.213<sup>46</sup>, de 24 de julho de 1991, prevendo que as empresas com 100 (cem) ou mais empregados estão obrigadas a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com PcD habilitadas. O terceiro direito a cotas alcançados pelas PcD diz respeito à destinação de vagas específicas para o referido segmento ingressar em instituições federais, normatizado pela lei nº 13.409<sup>47</sup> de 28 de dezembro de 2016.

Dentre os direitos citados pelos participantes P16, P36, P56, P68, P145, P158 e P168, estes disseram que as PcD possuem direito ao atendimento educacional especializado (AEE), que é regulamentado pelo decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 e está previsto, conforme vimos no tópico 2.1 desta dissertação, na

---

<sup>43</sup> Para um maior aprofundamento, consultar o tópico 2.1 desta dissertação, que trata dos marcos legais da formação de professores para atuar na educação profissional da PcD na EP.

<sup>44</sup> Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

<sup>45</sup> Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

<sup>46</sup> Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

<sup>47</sup> Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

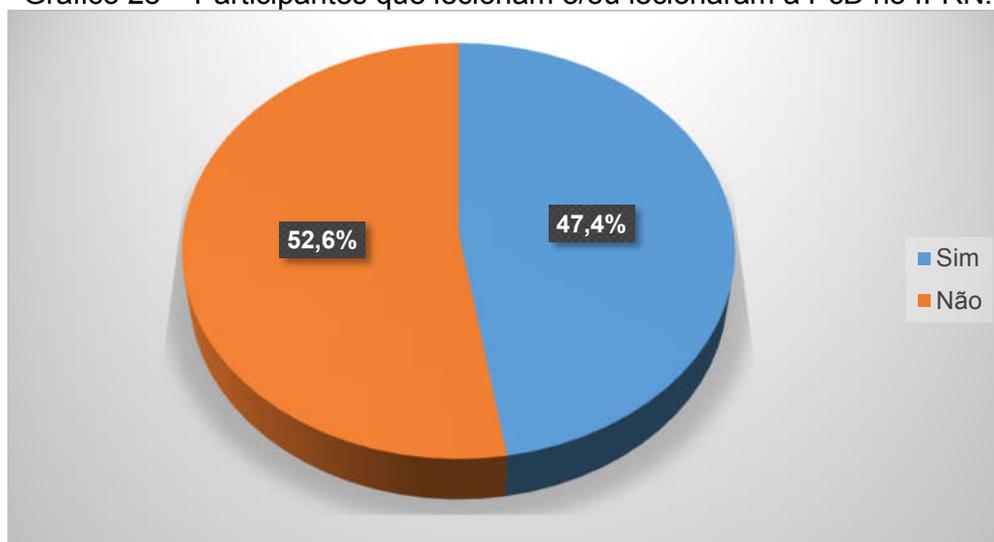
Constituição Federal de 1988 (art.208) e na LDB/1996, entre outros documentos regulamentam a educação brasileira.

Os Participantes P56, P76 e P139 mencionaram a LBI, ou estatuto da PcD, regulamentado pela lei nº 13.146<sup>48</sup> de 6 de julho de 2016, o qual conta com 127 artigos que preveem direitos para as PcD nas mais diversas políticas sociais e caracteriza como crime as práticas excludentes e discriminatórias direcionadas ao segmento ora mencionado.

Os participantes P4, P68, P70, e P145 mencionaram ações e práticas que estão tipificadas no artigo 28 da LBI, que ao tratar do direito a educação para as PcD, contempla um arcabouço de iniciativas que devem ser realizadas e/ou fomentadas pelo estado brasileiro para a garantia da inclusão escolar do segmento ora mencionado. Neste artigo, merece destaque que o inciso X, trata da adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado, ou seja, há um reforço à questão da formação inicial e continuada de professores, com vistas à qualifica-los à realizar uma prática profissional inclusiva.

No que diz respeito ao ensino à PcD, ao serem questionados se lecionam ou haviam lecionado a algum discente com deficiência, os 196 participantes responderam consoante ao que pode ser visto no Gráfico 28.

Gráfico 28 – Participantes que lecionam e/ou lecionaram à PcD no IFRN.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

<sup>48</sup> Para um maior aprofundamento, consultar o tópico 2.1 desta dissertação.

Com base nos dados do Gráfico 28, 52,6% dos participantes (103) declararam não lecionar ou ter lecionado a algum discente com deficiência, ao passo que 47,4% (93 participantes) quase metade dos sujeitos, afirmaram trabalhar ou ter lecionado a PcD.

Logo, a situação visualizada no Gráfico 28 reflete o cenário de mudanças vivenciado no âmbito do IFRN, que, com o passar dos anos, vem absorvendo cada vez mais alunos com deficiência<sup>49</sup>, seja pela reserva de vagas específicas para este segmento em seus editais<sup>50</sup>, ou outras modalidades de ingresso, como no caso dos cursos FIC. (IFRN, 2018)

Essa informação nos permite constatar a formação de uma demanda em potencial para a atuação profissional do docente, tendo em vista o crescimento no número de discentes que estão adentrando no instituto, de forma que, atualmente, 93 participantes (47,4%) declararam ter lecionado pessoa com deficiência. Com base no número de alunos que estudam na instituição neste ano (2018), e fazendo uma média entre os anos anteriores, houve um crescimento exponencial no número discentes ingressos com deficiência no período de 2014 a 2018, mesmo considerando a diminuição no ano de 2016, o que permite a previsão do aumento do número de professores que irão lecionar a discentes com deficiência e, assim, irão necessitar de uma formação que os oriente e qualifique para atuar de forma inclusiva perante as potencialidades dos discentes com deficiência.

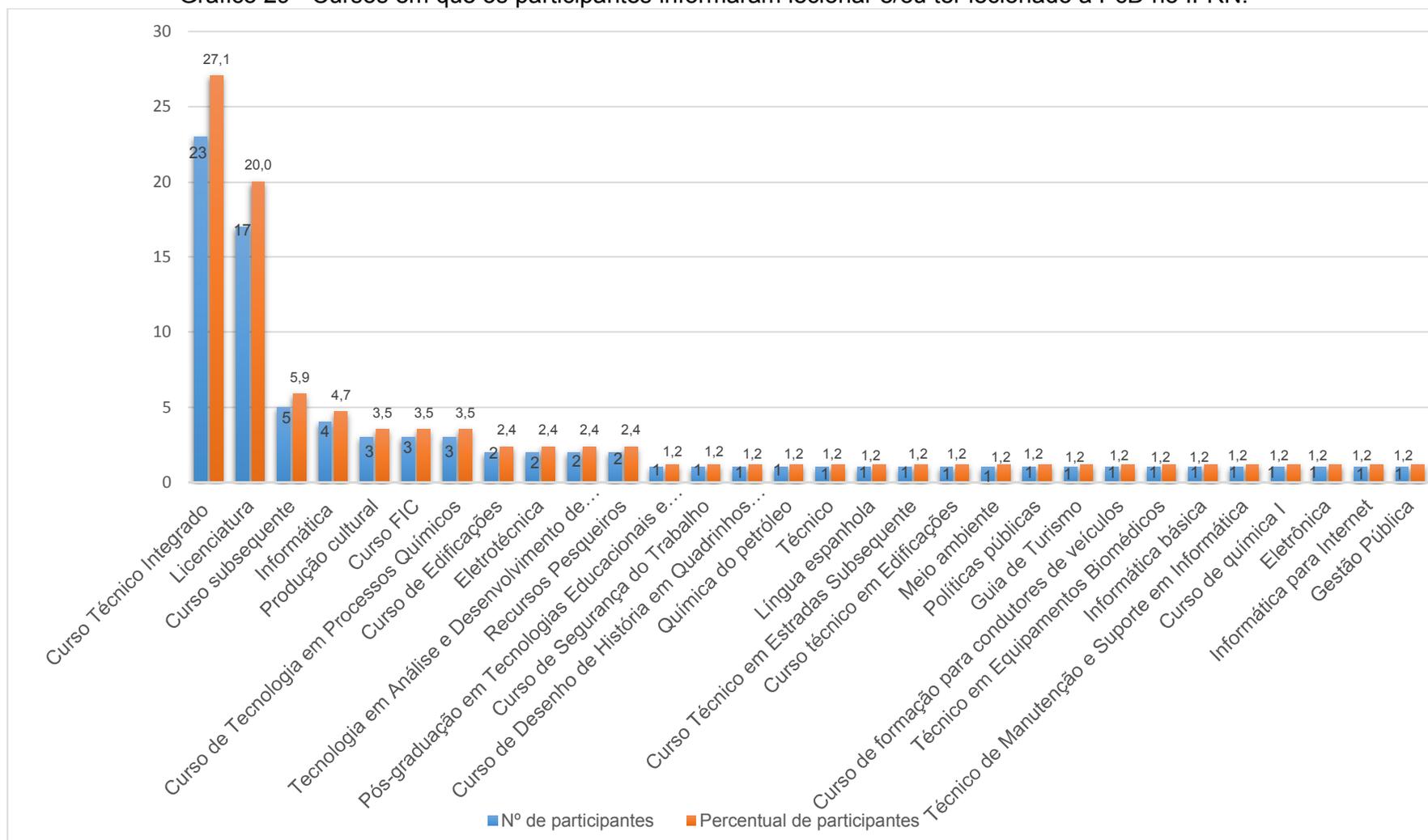
Ao verificar os cursos em que os 47,4% dos participantes informaram lecionar ou ter lecionado à PcD, constatou-se o que pode ser visualizado na Gráfico 29.

---

<sup>49</sup> Conforme dados obtidos no dia 10 de outubro de 2018 junto ao Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão (e-SIC), o IFRN, no ano de 2014, contabilizou o ingresso de 01 (um) aluno com deficiência; no ano de 2015, contou com 04 (quatro) matrículas; em 2016 foram 02 (duas) novas matrículas; em 2017 foram detectadas 60 (sessenta) novas matrículas e em 2018 foram contabilizados 218 (duzentos e dezoito) ingressos de pessoas com deficiência no âmbito do IFRN (BRASIL, 2018).

<sup>50</sup> Como no Edital nº. 06/2017-PROEN/IFRN que trata do processo seletivo para cursos superiores de graduação. Para maiores detalhes consultar site do IFRN (IFRN, 2018).

Gráfico 29 - Cursos em que os participantes informaram lecionar e/ou ter lecionado à PcD no IFRN.



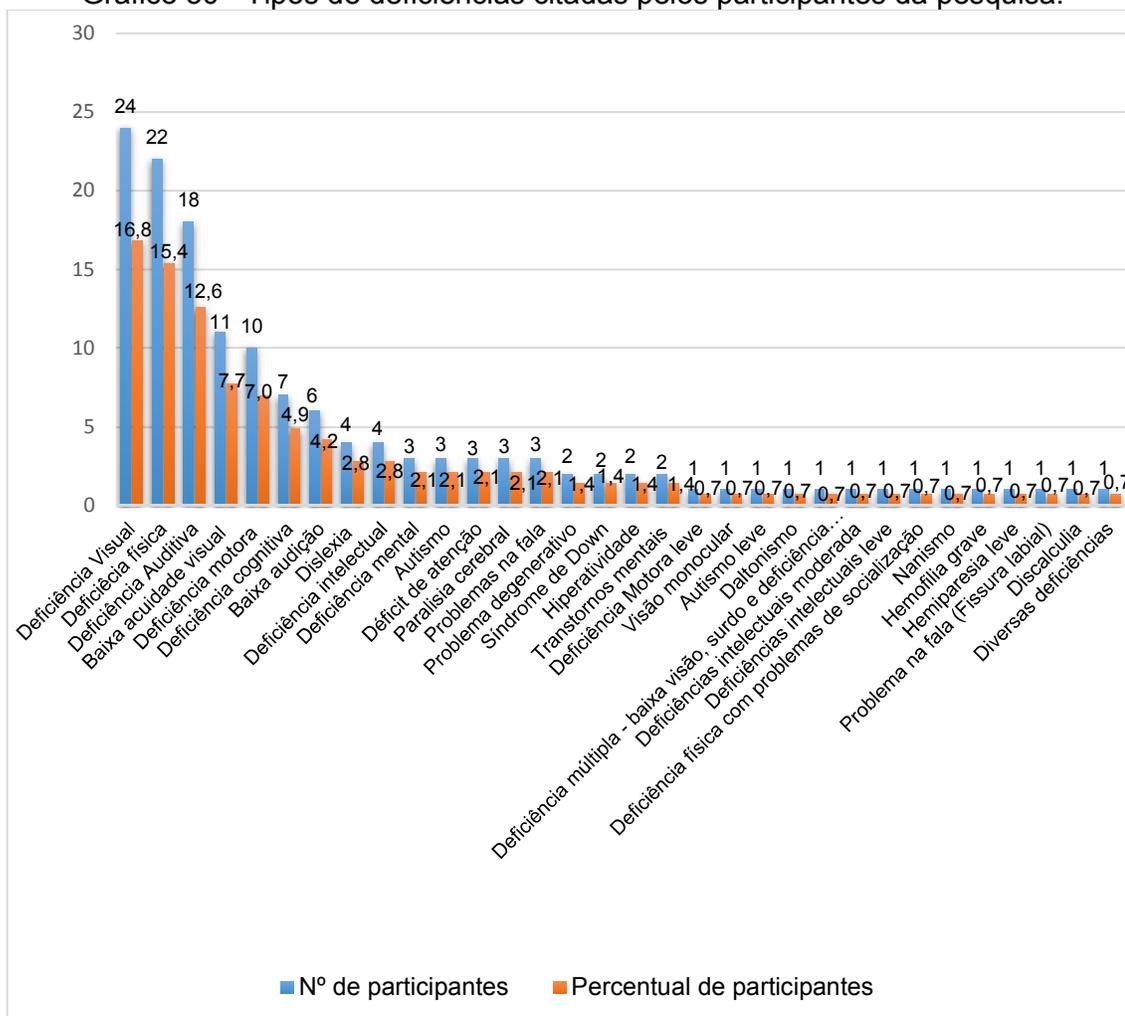
Fonte: Elaboração própria em 2018.

Os dados dispostos na Gráfico 29 revelam que o curso técnico integrado obteve o maior número de menções por parte dos participantes (27,1%) como o *locus* em que houve a atuação junto a discentes com deficiência. Tal constatação ganha relevância ao verificarmos que, de acordo com informações obtidas no dia 16 de outubro de 2018 junto ao Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão (e-SIC), este é o curso que concentra o maior número de discentes com deficiência no âmbito do IFRN, totalizando cento e quatro (BRASIL, 2018).

Diante desses dados, reitera-se a importância de serem desenvolvidas políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD, como forma de fomentar a materialização da inclusão do referido segmento nos espaços formativos e, assim, lhes proporcionar condições efetivas de concretude do processo de ensino-aprendizagem, bem como para minimizar e/ou equalizar as dificuldades e os desafios enfrentados pelo discente com deficiência e pelo docente na vivência da inclusão escolar.

Quanto aos tipos de deficiência apresentados pelos discentes, os 93 participantes (47,4%) que informaram lecionar ou ter lecionado para PcD estão expostos no Gráfico 30.

Gráfico 30 - Tipos de deficiências citadas pelos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Com base nos dados da Gráfico 30, verificamos que os 93 participantes citaram 32 tipos de deficiências vivenciadas pelos discentes, com os quais haviam trabalhado e/ou trabalham atualmente, de modo que a deficiência mais citada pelos participantes foi a visual (16,7%), seguida da deficiência física (15,3%) e da deficiência auditiva (12,5%). Algumas deficiências foram citadas por apenas 1 participante, como no caso de hemofilia, nanismo, entre outras.

Ao analisar os dados contidos no Gráfico 30, nos chama atenção a diversidade de deficiências citadas pelos participantes, o que conseqüentemente vai exigir do professor diferentes conhecimentos, habilidades e recursos, com vistas a garantir a inclusão das PcD no ambiente escolar, assim como para fomentar o protagonismo desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, em sala de aula. A referida

situação nos permite refletir sobre a necessidade e a importância de serem materializadas políticas de formação de professores para atuar com as PcD, uma vez que, conforme aponta Martins (2011, p. 21), para ensinar a discentes com deficiência, “o professor deve ter como base da sua formação, tanto inicial, como continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos”. Aqui, conhecimentos específicos, entendidos como aqueles concernentes aos direitos e as estratégias possíveis de serem adotadas para realizar um trabalho inclusivo com as PcD.

Logo, as políticas de formação de professores para atuar na EP das PcD ocupam um lugar de destaque enquanto fomentadoras e potencializadoras para a concretização da escola inclusiva, posto que Matarazzo elucida:

Para se ter uma ideia melhor do que seria ideal para ter uma escola realmente inclusiva, é preciso levar em conta não apenas o que ela oferece em termos de espaço e acessibilidade, mas também o preparo de seus professores para atender a alunos com todos os tipos de necessidades. (Matarazzo, 2009, p. 120)

A autora ainda complementa reiterando que uma escola profissional aspirante a ser inclusiva precisa rever seus projetos pedagógicos e sua sistemática de avaliação, deve flexibilizar o currículo e ampliar as condições de acesso das PcD em seus cursos, notadamente, levando em consideração a legislação e as possibilidades legais para capacitar e avaliar pessoas com deficiência. Essas questões perpassam pela materialização das políticas de formação de professores. (MATARAZZO, 2009)

De acordo com Jesus (2003, p. 70), “para se alcançar um currículo inclusivo, as boas práticas devem ser apropriadas por todos os alunos, de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada um deles”. Para tanto, é indispensável que o docente possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferenciados de conhecimentos prévios.

No livro “A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente” Manica e Caliman ao tratarem da atuação do docente na EP das PcD, afirmam que:

Para que qualquer aluno, especialmente o aluno com deficiência, possa pensar e possa crescer no ambiente escolar, o docente deve propiciar espaços para propostas e atividades diferenciadas, em que os alunos vivam

experiências multidisciplinares, raciocinem criticamente sobre os conteúdos, aprendam a solucionar problemas e, principalmente, acreditem que são agentes ativos no processo. (MANICA E CALIMAN, 2015b, p. 73)

Assim, observamos que o docente desempenha um papel salutar na efetivação da inclusão escolar das PcD, o que implica na necessidade de capacitação e qualificação prévia, com vistas a instrumentalizá-lo a pensar e a agir, nesta perspectiva.

Após verificar os cursos em que os professores atuam e/ou atuaram junto a PcD, bem como visualizar os tipos de deficiências dos discentes cujos participantes informaram lecionar ou ter lecionado, foi solicitado que esses fizessem uma relação entre a formação inicial e continuada que possuem e a atuação na educação profissional de alunos com PcD, no intuito de que falassem se teriam dificuldades para realizar essa prática, e, caso haja, quais seriam as principais. Ao constatar a quantidade de respostas e verificar que muitos relatos, apesar de particulares, se repetiam, selecionamos vinte relatos que apresentavam relação com o objeto de pesquisa, conforme pode ser visualizado no Quadro 8.

Quadro 8 - Dificuldades dos participantes para atuar na educação profissional das PcD.

PROF.	DIFICULDADES
P2	A dificuldade é selecionar conteúdos que sejam possíveis à integração da PcD em todas as atividades da disciplina.
P19	Dificuldades em como preparar material didático específico para transmissão de conteúdo de forma clara.
P25	Acessibilidade do ambiente virtual. Adequação dos materiais didáticos para as pessoas com deficiência. Montagem da disciplina (estruturação dos recursos e atividades) pensando no acesso desse aluno.
P36	Compreender como é possível facilitar a construção do conhecimento por parte desses alunos, sem mexer com a individualidade, sem parecer que estou fazendo distinção entre o aluno com deficiência e os demais, além da dificuldade em conhecer os meios para explorar ao máximo o potencial que estes alunos podem ter para conseguir destaque.
P50	De como lidar com as diferentes deficiências, quando é uma deficiência física ou auditiva é até mais fácil por ter interprete. Mas um aluno cego, ou um aluno com algum tipo de deficiência mental requer outros cuidados que eu não me sinto preparado e não sei como lidar
P52	Falta de formação e capacitação continuada sobre diversos temas de ensino-aprendizagem adaptada para pessoas com deficiência
P59	Ter que ensinar pessoas com deficiência e sem deficiência de forma padronizada, sem prejudicar o andamento da turma e inclui-los de fato, pois na hora dos trabalhos, muitos colegas não querem fazer com quem tem mais dificuldade de entender e participar na construção do saber, mas aos poucos estamos quebrando esses paradigmas e incluindo de fato.

P60	Não me sinto preparado e nem seguro em como lidar e como adaptar minha metodologia para os alunos com deficiência. Por isso entrei para o NAPNE do meu <i>campus</i> , pois tenho interesse em contribuir e me capacitar.
P65	Acredito que deveria haver mais momentos de capacitação no IFRN para nossa formação e um trabalho em conjunto com a assistência estudantil e pedagogia.
P91	Não tenho qualquer capacitação para trabalhar com esse público. Esse é um grave problema de formação que enfrento e noto que a maioria dos meus colegas professores também. Estamos, cada vez mais, preparando nossa instituição para receber, merecidamente, pessoas que possuem dificuldades especiais, mas não temos uma formação geral que capacite nossos docentes e técnicos para lidar de forma satisfatória com as necessidades desse público.
P92	Em minha formação não houve contato com disciplinas voltadas para o ensino de pessoas com deficiência, de modo que não possuo conhecimento específico para desenvolver uma didática ou estratégias de ensino voltadas para esse tipo de situação
P93	São tantas, mas indico uma: falta de formação básica para lidar com pessoas com deficiência.
P94	A maior dificuldade é não me sentir preparada para trabalhar com um aluno com deficiência. Eu precisaria me aprofundar mais, aprender o que fosse preciso para lidar com esse meu aluno.
P99	São intensas as dificuldades relacionadas ao trabalho com portadores de deficiência, nas suas diversas modalidades, considerando que os diagnósticos são complexos e muitas vezes não estão completos, há influência direta de familiares (mães etc) que acompanham o deficiente, não tive formação inicial ou continuada sobre as diversas deficiências (leque amplo de deficiências),
P117	A dificuldade maior está relacionada justamente ao fato de não ter tido, ao longo de minha formação, o preparo para trabalhar com esse público. Assim, quando nos deparamos com esse público, temos o desafio de aprender na prática, sem qualquer formação prévia, o que pode acarretar em prejuízos, especialmente para os alunos.
P138	Não tenho formação adequada e não me sinto preparada para trabalhar com pessoas com deficiência. A sensibilização ajuda, mas acredito que precisaria de uma formação mais contínua e sistematizada, e também com conhecimentos técnicos.
P144	Falta de formação continuada que nos capacite para lidar com determinados tipos de deficiência, pois apenas com a prática é que aprenderemos a trabalhar com casos específicos nos quais os alunos apresentem determinada limitação, seja ela física ou intelectual.
P152	A minha formação não teve oportunidade de ter disciplinas ou curso voltado a trabalhar com pessoas com deficiência
P163	São grandes as dificuldades. Não tive o preparo para isso na universidade, então preciso me capacitar fazendo cursos nesse sentido.
P196	Todas, uma vez que não temos capacitação para lidar com essas questões, apesar de saber e reconhecer que educação é para todos.

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Com base nas informações do Quadro 8, os participantes declararam possuir dificuldades ou não sabem atuar na educação profissional das PcD, seja no que diz respeito à adequação dos materiais didáticos e metodologias para transmitir os conhecimentos concernentes à disciplina que lecionam (P2, P19, P25, P60); à falta de conhecimentos para ensinar, ao mesmo tempo, às pessoas com deficiência e sem deficiência (P36, P59); à ausência/incipiência de formação inicial e/ou continuada para lidar com a educação profissional da pessoa com deficiência (P52, P65, P91, P92,

P93, P94, P117, P138, P144, P152, P163, P196 ) ou a falta de conhecimentos e habilidades para lidar com as diversas deficiências apresentadas pelos discentes (P50, P99).

Desse modo, os relatos presentes no Quadro 8 mostram que os participantes não se percebem preparados para o trabalho inclusivo com alunos (as) com deficiência no ambiente formativo, tendo em vista a ausência e/ou incipiência de formação (inicial e/ou continuada) recebida para a realização do referido trabalho. Essa situação nos permite afirmar que, apesar dos avanços legais alcançados no que tange as políticas de formação de professores para atuar na EP da PcD (explicitados no capítulo 2 desta dissertação), a realidade ainda encontra-se permeada por muitos desafios para a efetivação das referidas políticas, de maneira que ainda é possível encontrar professores lecionando a PcD sem qualquer formação específica para tal ofício.

De acordo com a pesquisa feita por Manica e Caliman no ano de 2011, junto aos docentes que atuam na educação profissional de PcD nos SENAI de todo o Brasil, os dados são alarmantes quanto à qualificação específica para atuar na educação profissional com alunos que tenham algum tipo de deficiência, pois:

apesar de os docentes atuarem com esse tipo de aluno, eles não possuem preparo para tal. Aproximadamente 70% responderam que nunca receberam nenhum tipo de preparação diferenciada para atuar com alunos que tenham deficiência. (MANICA e CALIMAN, 2015b, p. 173)

Assim, observamos que, na realidade, a questão da formação de professores para a educação profissional das PcD tem se materializado de uma forma que, embora não se distancie dos preceitos legais que tratam dos direitos concernentes a PcD, não o atende em sua plenitude, o que vai de encontro às preconizações dos instrumentos legais que normatizam as políticas de formação de professores no Brasil.

Com essa percepção, pensar em medidas que solucionem ou minimizem essas discrepâncias entre o que está na lei e o que ocorre na realidade, assim como que garantam aos professores um maior preparo para atuar na EP da PcD, requer o desenvolvimento de políticas de formação de professores pelo Estado brasileiro, uma vez que a oferta de formação possibilita o contato com conhecimentos e orientações referentes ao trabalho com a PcD.

Essa afirmação se ancora na compreensão de que a formação continuada possibilita ao docente repensar acerca da atuação profissional cotidianamente implementada pelas possibilidades de mudanças e para o alcance dos objetivos almejados, uma vez que a formação continuada do docente, segundo Fonseca:

deverá orientá-lo no sentido de que ele desfrute de conhecimento profissional que lhe permita: desenvolver habilidades básicas das estratégias de ensino em um contexto determinado, no diagnóstico dos alunos, no planejamento de ensino e na avaliação da aprendizagem. (FONSECA, 2012, p. 106-107)

Portanto, a participação em momentos de formação continuada possibilita ao docente o desenvolvimento de habilidades básicas e estratégias de ensino para perceber as limitações dos discentes com deficiência visando fomentar as potencialidades para que estes participem ativamente ao longo do processo formativo, uma vez que, conforme apontam Manica e Caliman:

Será fundamental que o docente que atua na educação profissional inclusiva possua conhecimento sobre interação social, saiba lidar com as diferenças, seja um docente que valorize a diversidade e seja responsável por dar crédito às potencialidades e não somente às dificuldades apresentadas pelo aluno. Entendemos que esse é o papel de cada ator envolvido no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, atores esses pertencentes à mesma comunidade escolar. Será necessário também que o docente possa entender que o aluno é um aprendiz, indivíduo único, compreendido e valorizado como tal e que – por meio da mediação com o outro (professor ou não), contando com meios adequados e a partir das condições oportunizadas – poderá construir seu conhecimento. (MANICA E CALIMAN, 2015b, p. 71)

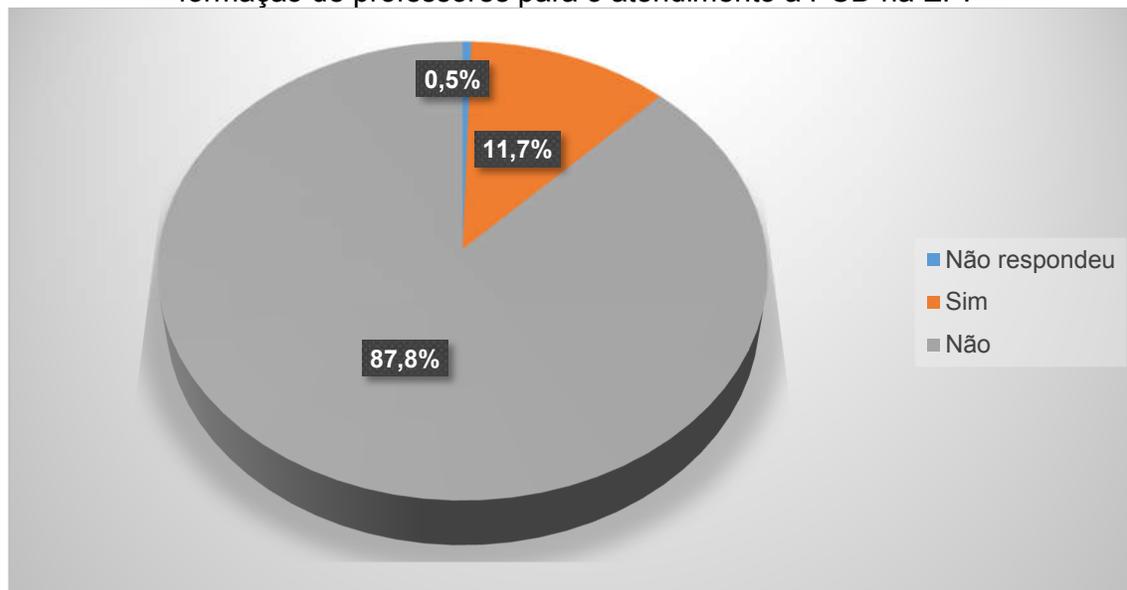
Dessa forma, podemos inferir que, tendo em vista as exigências necessárias à atuação docente para atuar, de forma inclusiva, na EP das PcD, é imprescindível que o Estado brasileiro forneça as condições básicas para que os docentes tenham possibilidades para efetivar seu trabalho, o que pressupõe, entre outras iniciativas, o desenvolvimento de políticas de formação de professores para essa área específica, considerando o conhecimento das deficiências que acometem os alunos.

#### 4.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesse sentido, ao serem questionados sobre o conhecimento de políticas nacionais de formação de professores para o atendimento à pessoa com deficiência

na educação profissional, os 196 participantes da pesquisa responderam conforme está apresentado no Gráfico 31.

Gráfico 31 - Conhecimento dos participantes sobre alguma política nacional de formação de professores para o atendimento à PCD na EP.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Os dados do Gráfico 31 apresentam que 87,8% dos participantes (172) declararam não possuir conhecimentos sobre a existência de políticas nacionais de formação de professores para o atendimento à PcD na educação profissional.

Essa informação, apesar de dizer respeito à realidade vivenciada no IFRN, reflete os dilemas e conformações da realidade brasileira, uma vez que até o presente momento, ainda não se efetivou, em âmbito nacional, uma política de formação de professores para atuar com a PcD na Educação Profissional<sup>51</sup>. Contudo, existem programas, ações e serviços, inclusive, nacionais de atendimento as pessoas com deficiência, que entre outras iniciativas, preveem a formação de professores para atender ao referido segmento. Nessa questão, cabe citar o Programa TEC NEP, que vem sendo materializado através das ações que são desenvolvidas pelo NAPNE, no âmbito do IFRN.

<sup>51</sup> Entre os fatores determinantes e constituintes desta questão, encontram-se as conformações do estado brasileiro que, sobretudo, a partir da década de 1990, incorporou os preceitos e direcionamentos do capitalismo neoliberal, cuja primazia encontra-se na rentabilidade econômica e na diminuição de seu tamanho no que diz respeito a oferta e ao fomento das políticas sociais. Para um maior aprofundamento dessas questões consultar (MOURA, 2010).

Neste sentido, essas políticas de atendimento às PcD, que contemplam a formação de professores, são compreendidas como atividades emanadas do Estado com vistas a responder a um conjunto de necessidades da vida social de uma determinada comunidade, localidade, cidade, estado, país (...) visa, antes de tudo, atender a uma série de objetivos da vida coletiva de um povo ou de um determinado segmento social. (OUTHWAIRE; BOTTOMORE, 1996).

Desse modo, apesar do Estado brasileiro ainda não ter consolidado uma política nacional de formação de professores para atuar na Educação Profissional das PcD, estão se materializando, no dia-a-dia, regulamentações, programas, projetos e serviços que se configuram em políticas e contribuem para a formação de professores com vistas a atuar com o referido segmento no âmbito da educação profissional.

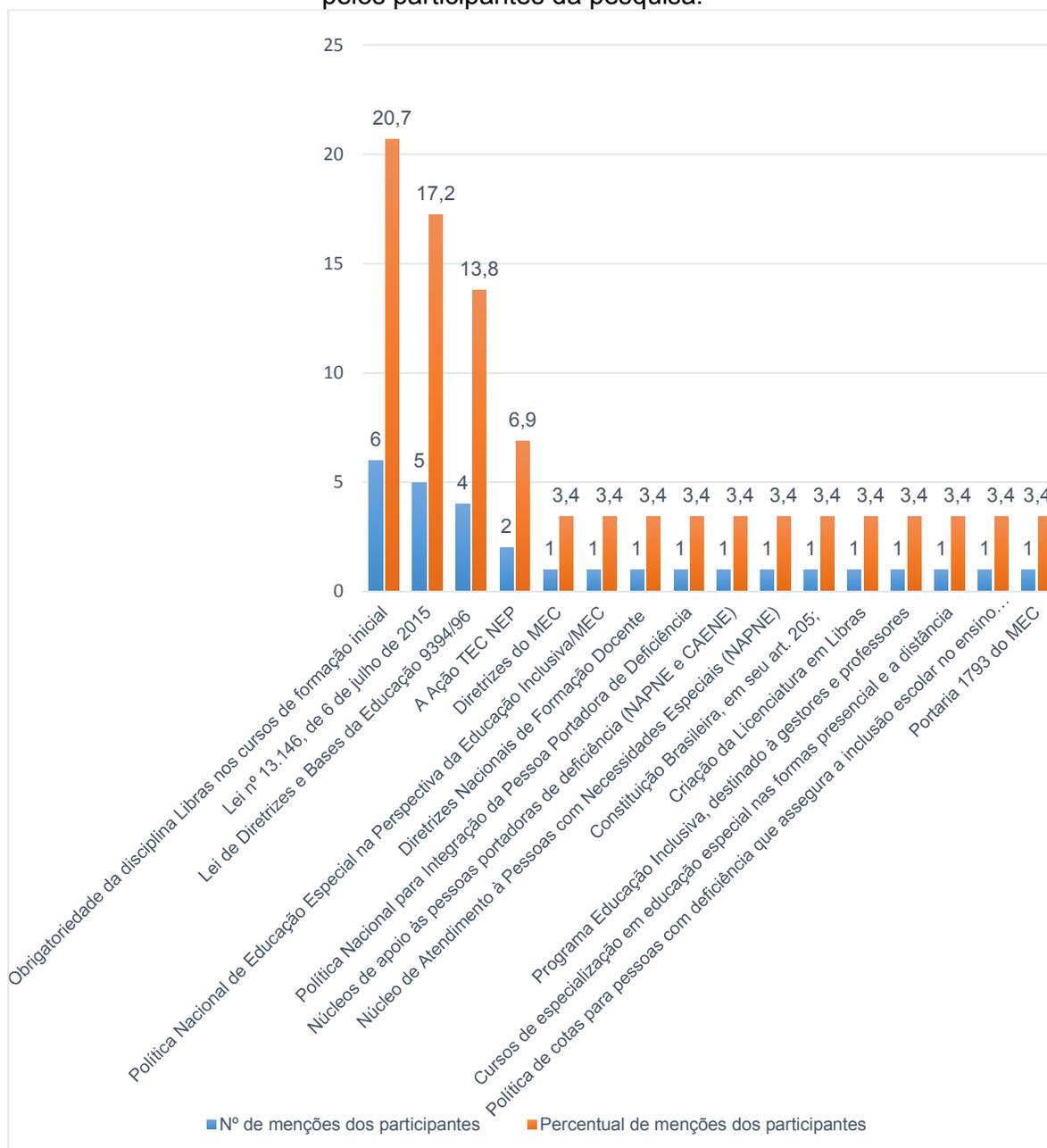
No que diz respeito às políticas voltadas para a PcD no âmbito do IFRN, o Relatório de Gestão de 2010<sup>52</sup> expõe as ações desenvolvidas no instituto no ano em questão, de modo que ocorreram, desde a oferta do Curso FIC de Libras no *campus* Caicó à realização do curso de Libras para pessoas com deficiência auditiva, professores e pais que precisam se comunicar, no *campus* Natal - Central. Também foram realizadas discussões sobre políticas e ações no âmbito da educação inclusiva, com vistas a contemplar esta temática, durante a construção do Projeto Político-Pedagógico Institucional. Ainda foi realizada uma mesa-redonda, no *campus* Natal - Central, com transmissão por videoconferência para os demais *campi*, sobre a temática “Políticas e ações para educação inclusiva”. Neste relatório, também foi explicitada uma palestra que houve no *campus* Natal-central, com os professores, acerca da educação inclusiva (IFRN, 2010, p. 241)

No que tange as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional de PcD, dos 196 participantes, 23 (11,7%) disseram conhecê-las e citaram algumas delas, conforme pode ser visualizado na Gráfico 32, a seguir:

---

<sup>52</sup> Os Relatórios de Gestão dos anos seguintes também vão contar com ações voltadas a pessoa com deficiência, entre elas, ações destinadas a formar professores para lidar com o referido segmento. Os referidos relatórios foram analisados no capítulo 2 desta dissertação. Para um maior aprofundamento, consultar o *site* oficial do IFRN.

Gráfico 32 - Políticas de formação de professores para atuar na EP da PcD, citadas pelos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

De acordo com os dados do Gráfico 32, 23 participantes (11,7% dos 196 participantes) fizeram 29 menções a 16 políticas, ações, leis e normas criadas pelo Estado brasileiro, com vistas a promover a formação de professores para atuar na EP das PcD e assim fomentar iniciativas que possibilitem a inserção de discentes com deficiência em espaços escolares inclusivos, como podemos citar a aprovação da lei nº 10.436/02 que preconiza a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras nos

cursos de formação inicial, sobretudo nos cursos de formação de docentes. Cabe salientar que esta política obteve 20,7% das menções realizadas pelos participantes.

A segunda política mais mencionada pelos 23 participantes (obteve 17,2% das menções) foi a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, mais conhecida como Estatuto da PcD, o qual, ao tratar do direito à educação no capítulo IV, expõe nos X e XI do artigo 28 que o Estado brasileiro deve promover e fomentar a formação de professores para atuar de maneira inclusiva perante as PcD, seja através da formação inicial e/ou continuada.

A terceira política mais citada pelos 23 participantes da pesquisa, mencionada por 4 participantes (13, 8%) foi a LDB, Lei nº 9.394/1996, que ao tratar da formação de professores para atuar com a PcD, contempla em seu artigo 59, no inciso III, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado e/ou para o ensino regular, capacitados para a integração dos educandos nas classes comuns. Logo, podemos inferir que, enquanto integrante da educação básica, a educação profissional também está normatizada pela referida lei, de modo que seus professores devem ser capacitados para atuar na educação profissional das PcD.

A TEC NEP foi a quarta política elencada, citada por 6,9% dos 23 participantes, ao serem questionados sobre a existência de políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD. No que diz respeito à referida política, Cunha (2016) constatou em sua pesquisa de mestrado que a TEC NEP, ao ser implementada no âmbito da RFEPCT, constatou a incipiência de profissionais qualificados para atuar com os discentes com deficiência, sobretudo de docentes para atuar na EP das PCD, de modo que a “TEC NEP tenta modificar esses indicadores, com a oferta de formação de recursos humanos especialmente voltados para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência.” (CUNHA, 2016, p. 155). A referida autora ainda cita que as temáticas mais trabalhadas durante a realização dos cursos de formação foram Libras, Braille e Educação Inclusiva.

O NAPNE também foi citado como uma política de formação de professores para atuar na EP da PCD. Sobre o referido Núcleo, é importante destacar que foi criado a partir da TEC NEP, no âmbito da RFEPCT, com o objetivo de criar, nas instituições federais de educação, a cultura da “educação para a convivência”, por

meio da aceitação da diversidade e da adoção de iniciativas inclusivas perante as PcD (CUNHA, 2016).

Assim, com vistas a alcançar seus objetivos, o NAPNE realiza ações de acompanhamento aos discentes que possuem alguma deficiência; presta orientações a professores no que diz respeito ao material a ser utilizado durante o planejamento das aulas e suas execuções, como também executa atividades de esclarecimentos, orientações e mobilizações, junto aos profissionais que compõem o corpo funcional da RFEPECT, como os institutos federais.

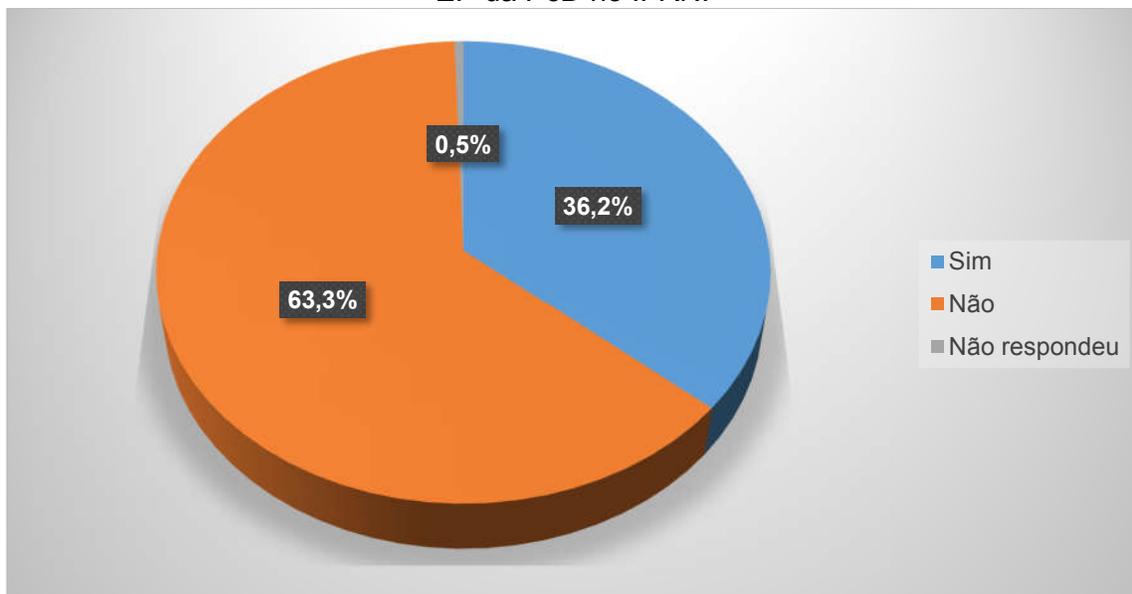
É mister notar que no âmbito do IFRN, de acordo com o Relatório de Gestão de 2015, foram realizadas oito reuniões por videoconferência e um encontro de formação para os integrantes dos NAPNE e Intérpretes de Libras-Língua Portuguesa com o objetivo de proporcionar atendimento inclusivo às PcD (IFRN, 2015, p. 77).

Ainda no que diz respeito ao questionamento que fizemos aos participantes da pesquisa sobre a existência de políticas de formação de professores para atuar na EP da PcD, houve menção (1 participante) ao Programa Educação Inclusiva, o qual tem o objetivo de: “Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (MEC, 2018). O referido programa prevê ainda a realização de Seminários Nacionais de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; a prestação de apoio técnico e financeiro, bem como a orientação e a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; e ainda prevê a disponibilização de referenciais pedagógicos para a formação regional.

Dentre as demais políticas citadas por 1 participante da pesquisa (3,4%), merece destaque a Portaria do MEC nº 1.793, de 16 de dezembro de 1994, a qual ao considerar a existência da necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais; e a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto referido decreto, recomenda a inclusão da disciplina: “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, assim como preconiza a oferta da referida disciplina nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

No que diz respeito à formação de professores para a educação profissional da PcD no IFRN, ao serem questionados se possuíam algum conhecimento acerca da realização deste tipo de atividade no IFRN, os 196 participantes responderam conforme está disposto no Gráfico 33.

Gráfico 33 – Participantes que conhecem a oferta de formação de professores para EP da PcD no IFRN.



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Os dados do Gráfico 33 revelam que uma camada majoritária, 124 participantes (63,3%), assegurou não ter conhecimento das iniciativas voltadas à formação de professores para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência, realizadas no âmbito do IFRN. Enquanto uma parcela menor, 71 participantes (36,2%), informou conhecer a existência das referidas iniciativas.

Para analisar os dados ora citados, tomamos por base a pesquisa que realizamos junto aos relatórios de gestão do IFRN, de modo que ao observarmos os relatórios de gestão dos últimos cinco anos, pudemos observar que, através das ações e iniciativas executadas pelo NAPNE, o IFRN vem realizando ações voltadas à inclusão das PcD, nos moldes preconizados pelo TEC NEP. Para tanto, foram executados cursos e momentos de formação para seus servidores, sejam esses técnicos administrativos ou docentes, integrantes dos NAPNE ou não, bem como para a comunidade em geral.

Conforme pudemos visualizar no Relatório de Gestão de 2014, no referido ano, o NAPNE realizou cinco reuniões presenciais e seis reuniões por videoconferência, transmitidas para todos os *campi*, para tratar de temáticas concernentes à inclusão escolar das pessoas com deficiência no âmbito do IFRN; também realizou um Curso de Formação para Coordenadores de NAPNE e Tradutores/ Intérpretes de LIBRAS, almejando uma maior apropriação dos participantes do curso acerca da inclusão e de seus condicionantes. (IFRN, 2014, p. 118).

No que diz respeito às ações de formação e capacitação sistêmicas, sobre temas relacionados à inclusão escolar de PcD, no referido ano também foi realizada uma capacitação em inclusão e diversidade, para integrantes do NAPNE. (IFRN, 2014, p. 119)

Por conseguinte, o Relatório de Gestão de 2018, apresenta que dentre as ações de formação de professores para atuar com a PcD desenvolvidas pelo IFRN naquele ano, merece citar a realização da IV Jornada Sobre Acessibilidade e Inclusão (JORDAI), que consistiu em um evento de caráter formativo, mobilizador de atividades reflexivas e viabilizador de ações propositivas no campo da acessibilidade e inclusão, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus* Santa Cruz, e foi composto por mesas-redondas, palestras, oficinas e minicursos, ministrados por pesquisadores e estudiosos da área, bem como por pessoas que apresentam alguma especificidade que a caracterize como público alvo da educação especial, além de apresentações artísticas com grupos compostos por pessoas com deficiências, grupos locais, e estudantes da instituição (IFRN, 2018).

A partir da constatação de discrepâncias no que foi apresentado pelos participantes da pesquisa e dados obtidos nos documentos oficiais do IFRN pudemos refletir que, apesar do referido instituto estar realizando atividades formativas para seus profissionais, entre os quais, os professores, para atuar na educação profissional das PcD, ainda é considerável o número de professores que desconhecem essa realidade (63,3%), o que nos possibilita questionar a natureza e a amplitude dessas atividades.

Tal situação nos impulsiona a sinalizar para a necessidade de divulgação e fortalecimento das ações de formação desenvolvidas no instituto, com vistas a torná-las mais visíveis, e assim mais acessíveis a todos os servidores que se interessam em participar de momentos de formação e capacitação que potencializem a inclusão das PcD na EP.

No questionário, perguntamos aos participantes da pesquisa como se traduziam, nas ações do IFRN, as políticas sobre a questão da relação entre a formação de seus professores e a inclusão das PcD no âmbito da educação profissional, de modo que os 196 participantes responderam conforme consta no Quadro 9, a seguir. A partir da visualização do número de relatos apresentados pelos participantes e dos objetivos desta dissertação, decidimos selecionar as exposições que se coadunam com o objeto de pesquisa, que são as políticas de formação de professores para atuar na EP da PcD:

Quadro 9 - Como os participantes percebem nas ações do IFRN a relação entre a formação de seus professores e a inclusão das PcD na EP

Prof.	Relação entre a Formação de professores no IFRN e a inclusão das PCD na EP
P2	Acho que precisa ser ampliada, não basta termos um intérprete de Libras, o ideal seria que os professores também se apropriassem da língua, por exemplo no trato com deficientes auditivos. E uma sugestão seria o espaço da Reunião Pedagógica para esse fim também.
P5	Acho muito ínfima. Creio que o IFRN está sendo desafiado com a chegada de cada vez mais alunos com deficiências das mais variadas formas, e isso requer mais discussões nas reuniões pedagógicas, mais leituras, cursos de capacitação nas diversas deficiências e suporte pedagógico para enfrentar as demandas que são uma realidade.
P12	Em linhas gerais, se restringem ao trabalho dos NAPNE e ao trabalho dos intérpretes de Libras e a ações isoladas em cada campus quando do ingresso de alunos com deficiência.
P19	Precisa ser cada vez mais aperfeiçoada. Minha sugestão seria uma capacitação profunda desde o momento em que o novo servidor entra na instituição.
P22	Vejo que há um esforço para inclusão das pessoas com deficiência, mas falta mais informação e até preparação dos professores. Poderiam ser oferecidos cursos para capacitação nos <i>campi</i> . Não adianta colocar um curso de capacitação no campus natal central, se os professores dos outros <i>campi</i> não poderão participar.
P38	Ainda de forma muito experimental e sem profundidade. Em minha opinião é necessário estabelecer um planejamento de formação para os professores que aborde a inclusão dos alunos com deficiência.
P43	A meu ver, com exceção de algumas ações pontuais por parte de alguns <i>campi</i> , os professores do instituto, em sua maioria, não possuem formação para realizar, de fato, a inclusão das pessoas com deficiência na EPT. Então, acredito que essa relação precisa ser consolidada, pois é praticamente inexistente.
P131	O IFRN proporciona capacitações docentes no intuito de aproximar/capacitar estes a tratar do ensino docente com pessoas com necessidades especiais, porém, vejo que a falta de interesse vem dos próprios docentes em participar destas capacitações.
P148	Percebo que há bastante pesquisas no âmbito de ações para com pessoas com alguma deficiência, mas que não se estendem à formação continuada para os professores em como se portar com a pessoa com deficiência.
P178	O ambiente escolar está preparado em termos tecnológicos para receber os alunos, mas os professores não. Eu me deparei com uma enorme dificuldade ao lecionar a disciplina de <i>design</i> para um deficiente visual.
190	No IFRN tem minicursos, palestras, orientações a professores que atuam no ensino de pessoas com deficiência e isso ajuda bastante os docentes nestas disciplinas, mas que falta uma formação melhor para que possamos tratar melhor essa questão com maior naturalidade ao invés de ficarmos sem saber como agir em muitas situações recorrendo sempre a equipe da pedagogia.
192	Creio que deveria ser melhor, principalmente no tocante à capacitação local (em cada <i>campus</i> ).

Fonte: Elaboração própria em 2018.

De acordo com os relatos sistematizados no Quadro 9, é possível verificar que os doze participantes os quais tiveram suas explicações selecionadas abordaram que, apesar do IFRN ensejar iniciativas voltadas à formação de professores para atuar na EP da PcD, suas ações ainda são principiantes perante a falta e/ou incipiência de informações/conhecimentos que seus professores possuem para lidar com a PcD. Desse modo, em cada um dos relatos expostos, é possível visualizar a afirmação dos participantes de que a relação entre formação de professores e inclusão da PcD precisa ser melhorada no âmbito do IFRN. Para tanto, reivindicam em suas respostas que sejam efetivadas, no âmbito do Instituto ora mencionado, políticas próprias de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD.

Dessa maneira, verificamos que:

a) 4 participantes (P2, P5, P22 e P192) destacaram que as ações desenvolvidas no IFRN com vistas a formação de professores para atuar com a PcD são ínfimas, carecendo de maior planejamento, sobretudo, em nível local de cada *campus*, de maneira que os participantes P2 e P5 sugerem que a reunião pedagógica se constitua em um espaço de materialização das iniciativas voltadas à formação de professores acerca da referida temática;

b) 2 participantes (P19, P38) ao afirmarem que a relação entre formação de professores e inclusão da PcD na EP é experimental e, portanto, precisa ser aperfeiçoada, sugerem um planejamento para o desenvolvimento dessas atividades de capacitação. Para complementar sua sugestão, o P19 defende que as atividades dessa natureza sejam organizadas para ocorrer no momento em que o professor ingressa no IFRN, ou seja, no momento em que o servidor é convocado;

c) 3 participantes (P2, P12, P43) disseram que o IFRN precisa ampliar as ações pontuais que executa em cada *Campus*, de modo que o P12 ainda complementa sua opinião reafirmando que as atividades concernentes à inclusão da PcD devem ocorrer para além do NAPNE e da oferta de intérprete de Libras, dada a necessidade de realização da formação de professores para a atuar de forma inclusiva perante os discentes com deficiência;

d) 3 participantes (P148, P178, P190) afirmam em seus relatos que o IFRN ensejou esforços com vistas a garantir a inclusão das PcD, seja através do investimento em tecnologias, no desenvolvimento de pesquisas, na realização de minicursos, palestras, orientações a professores, mas não consolidou uma política

específica de formação de professores para atuar com a EP da PcD, de maneira que os professores não se sentem preparados para tal ofício;

e) 1 participante (P131), ao abordar a questão da realização da formação de professores por parte do IFRN para atuar com a PCD, assegurou que o Instituto realiza as devidas capacitações e formações com vistas a orientar os professores acerca da referida temática, contudo, há uma falta de interesse por parte de alguns professores em participar desses momentos de capacitação.

Durante a análise dos dados do Quadro 9, observamos que ao longo das exposições dos doze participantes, a falta e/ou incipiência de conhecimentos por parte dos professores para lidar com a EP da PcD é citada de forma recorrente. De forma mais explícita:

a) os participantes P43, P178 e P190 relataram que os professores do IFRN não estão e/ou não se sentem preparados para o trabalho inclusivo com os discentes com deficiência no ambiente formativo. Para exemplificar essa questão, o P178 relatou: “Eu me deparei com uma enorme dificuldade ao lecionar a disciplina: *Design* para um deficiente visual”;

b) o participante P190 afirmou que: “Falta uma formação melhor para que possamos tratar melhor essa questão com maior naturalidade ao invés de ficarmos sem saber como agir em muitas situações recorrendo sempre a equipe da pedagogia.

A análise desses dados revela a realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa e reforça o caráter exploratório desta. Pela análise, é possível constatar que ocorreram avanços legais no que diz respeito às normas e regulamentos que tratam do direito das PcD e da necessidade de realização da formação docente para atuar na EP da PcD. Contudo, na realidade, as referidas leis encontram severas dificuldades para se materializarem em ações emanadas pelo Estado brasileiro, embora saibamos que essas regulamentam as políticas educacionais com vistas a formar professores, entre outros profissionais, capazes de contribuir com o processo de inclusão das PcD nas instituições escolares e demais espaços da sociedade.

Cunha (2016) constatou em sua pesquisa de mestrado, realizada no IFRN, que nesta instituição havia uma ausência de preparo pedagógico da equipe dos NAPNE e dos professores para realização das adaptações necessárias à inclusão da PcD na EP. A referida autora ainda nos possibilitou verificar que esta é uma realidade nacional, ao citar Melo *et al.*, que cita outros autores para expor que:

na grande maioria das escolas brasileiras, uma das questões essenciais que se apresenta de maneira expressiva, e que já foi constatada por diversos estudos (BUENO,1999; GLAT,1995;2000; MAZZOTTA, 1994; GOFFREDO, 1992), diz respeito à falta de recursos humanos, especificamente de professores de classes regulares, preparados para lidar com o atendimento pedagógico de educandos com deficiência, em sala de aula regular (MELO; MARTINS; PIRES, 2006, p. 142).

Assim, constatamos que a falta de conhecimentos para lidar com as PcD por parte dos professores é uma problemática que merece ser enfrentada pelo Estado brasileiro e suas instituições de atividades-fim, como o IFRN, através da implantação permanente de políticas públicas, sobretudo quando se almeja a consolidação da inclusão escolar, uma vez que, conforme apontam Fernandes; Magalhães; Bernardo:

A constituição de uma escola inclusiva requer um olhar atento para a diversidade. Isto implica em novas formas de organização da prática pedagógica, dos processos curriculares e de avaliação. Recai, ainda, na formação e prática dos docentes porquanto exigir novos saberes e habilidades. (FERNANDES; MAGALHÃES; BERNARDO, 2009, P. 45)

Nesse sentido, o IFRN, enquanto uma instituição que prima pela inclusão de discentes com deficiência, deve fomentar o desenvolvimento de políticas de formação de professores para atuar na EP das PcD, tendo em vista o papel que estas desempenham no processo de efetivação da inclusão escolar das PcD nos espaços formativos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivamos analisar as políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil, tendo como referentes a história expressa nos marcos legais e a formação dos professores que atuam no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), com vistas a verificar as conexões que confluem para a compreensão de uma formação docente que possibilite atuar de forma inclusiva na educação profissional das PcD.

No sentido objetivado e declarado na pesquisa, vimos a existência de algumas ações demandadas por políticas públicas institucionais de formação de professores para atuar na Educação Profissional das PcD, como o TEC NEP.

Assim, com o intento de compreender como estão sendo desenvolvidas essas políticas e o que se tem produzido acerca das tecnologias assistivas, procuramos averiguar se os professores do IFRN possuem formação específica (inicial e continuada) para atuar na educação profissional das PcD; e por último, tentamos identificar se os docentes do IFRN se percebem preparados para o trabalho inclusivo com as PcD no ambiente formativo, observando avanços e desafios experienciados pela formação de professores que a aproximam ou a distanciam dos preceitos legais que tratam dos direitos concernentes as PcD e que regulamentam suas políticas, sobretudo, as políticas de formação de professores para atuar na EP da PcD.

Com esta perspectiva, no primeiro capítulo apresentamos os marcos histórico-legais das políticas de formação de professores para atuar na EP das PcD, visualizando que em cada período essas políticas foram norteadas por um arcabouço legal que regulamentou cada forma de ação executada, bem como estabeleceu processos de mudança e de conformação de parâmetros e perspectivas a serem seguidos em sua maioria engendrados a partir de parcerias e compromissos internacionais.

Assim, pudemos verificar que as políticas de formação de professores para atuar no âmbito da educação profissional, até o final do século XIX, eram quase inexistentes e ocorriam de forma assistemática, uma vez que as escolas de educação profissional se configuravam mais em obras de caridade que instituições de ensino.

Seguindo adiante, do início do século XX até a década de 1980, as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional da pessoa com deficiência estão voltadas para compreender as deficiências, sinais e sintomas

apresentados pelos discentes, com vistas a intervir nos seus “desajustes” para integrá-los aos processos de ensino, assim como, integrá-los ao mundo do trabalho e a sociedade. Em fins da década de 1980 e início da década de 1990, com as efervescências sociais dos movimentos que lutavam pela garantia dos direitos das PcD, assim como com a ocorrência de eventos (convenções, conferências, declarações, entre outros) internacionais que conclamavam os países a reconhecerem e a fornecerem as condições para a garantia dos direitos das PcD, entre eles, o direito a todas as formas de inclusão, o Brasil se tornou signatário dessas recomendações e passou a ofertar e gerenciar políticas de formação de professores para atuar de forma inclusiva com este segmento. Essas sempre com eixo norteador vinculados a legislações e regulamentos que preconizam a qualificação do professor para estimular e promover o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência.

O segundo capítulo expõe os caminhos que percorremos para desvelar as políticas de formação de professores para atuar na EP da PcD, de modo que realizamos pesquisas bibliográficas junto a autores que escrevem sobre esse tema e pesquisas documentais nos documentos do IFRN (Relatórios de Gestão, PPP, entre outros). Também fizemos uma pesquisa no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, com vistas a conhecer a produção do conhecimento empreendida na pós-graduação, acerca da temática que estávamos estudando. Ainda realizamos pesquisas no Portal do IFRN, assim como junto a setores que continham informações sobre o objeto de estudo. Ao verificar que ainda não dispúnhamos de dados suficientes para compreender como as políticas de formação de professores para atuar na EP da PcD se materializavam no âmbito do IFRN, decidimos aplicar um questionário eletrônico, via *internet*, junto aos professores do IFRN.

No terceiro capítulo, trazemos uma breve caracterização do IFRN, enquanto instituição centenária que oferta educação profissional para jovens e adultos e que atualmente vem ensejando esforços para se constituir como uma escola inclusiva, sobretudo, com o ingresso de PcD. No referido capítulo também apresentamos o questionário eletrônico como instrumento de pesquisa, descrevendo suas potencialidades e fragilidades, assim como elucidamos suas contribuições para a pesquisa, tendo em vista a quantidade de sujeitos, o tempo disponível para a efetivação da pesquisa e a distância geográfica de cada *campus* que compõe o IFRN.

O quarto capítulo contempla uma discussão acerca das políticas de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD, tomando por base a formação inicial e continuada apresentada pelos 196 professores do IFRN que participaram da nossa pesquisa. Os resultados obtidos ao longo do estudo foram analisados considerando o quadro mais geral das políticas de formação de professores conduzidas pelo Estado brasileiro, em sua fase de acumulação flexível que prima pela rentabilidade econômica, em detrimento da valorização do ser humano.

Nesse capítulo, pudemos constatar que a maior parte dos participantes (82,1%) informou não ter obtido conhecimentos acerca da atuação profissional com a PcD, na formação inicial, de modo que somente 17,9% dos participantes informaram ter cursado alguma disciplina tratando da PcD. Entretanto, esses participantes, ao avaliarem os conhecimentos adquiridos nas disciplinas, consideraram que a formação inicial que realizaram não contemplou conhecimentos satisfatórios para o trabalho inclusivo com pessoas com deficiência, reiterando a importância de serem desenvolvidos momentos de formação continuada seja no ambiente de trabalho ou não. Sobre essa questão, vale salientar que este estudo traz a sugestão de participantes no sentido de que a temática da inclusão escolar da PcD ocorra nas reuniões pedagógicas dos *Campi* em que atuam.

Também pudemos verificar que os participantes declararam possuir obstáculos ou não saber atuar na educação profissional das PcD, seja na dificuldade para adequação dos materiais didáticos e metodologias para transmitir os conteúdos das disciplinas que lecionam; seja na falta de conhecimentos acerca da PcD, tendo em vista a ausência/incipiência de formação inicial e/ou continuada para lidar com a educação profissional do referido segmento; seja pela falta de conhecimentos e habilidades para lidar com as diversas deficiências apresentadas pelos discentes; e/ou seja no que diz respeito a falta de conhecimentos para conciliar o ensino concomitante, às pessoas com deficiência e sem deficiência.

Na mesma medida, também pudemos observar que o enfrentamento dessas dificuldades, assim como a busca pela mudança dessa realidade, requer o desenvolvimento de políticas de formação de professores para atuar na EP da PcD, numa perspectiva de formação continuada, uma vez que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, como também possibilita um repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, cuja primazia

encontra-se na reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Ainda, nesse quarto capítulo, pudemos constatar que apesar de 66,8% dos participantes terem informado não saber da existência de Tecnologias Assistivas no âmbito do IFRN, foram citados 21 (vinte e um) tipos de recursos disponíveis no IFRN para atuar com a PcD, por 33,2% dos participantes. Isso nos permite concluir que o IFRN dispõe de tecnologias assistivas para serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem que se estabelece entre docentes e discentes.

A partir dos dados analisados no referido capítulo, consideramos que, no âmbito do IFRN, estão sendo implementadas políticas institucionais de formação de professores a partir da Política de Formação Continuada e de Desenvolvimento Profissional dos Servidores, e no que tange a formação de professores para atuar na Educação Profissional das PcD, há um destaque para as ações que estão sendo realizadas nos *Campi* pela Ação Tec Nep, através dos NAPNE, enquanto instâncias indutoras e promotoras da inclusão.

Contudo, essas políticas desenvolvidas no âmbito do IFRN precisam ser aprimoradas e consolidadas com vistas a superar o quadro atual, que conforme já apontamos anteriormente por meio dos resultados da pesquisa, informa que os participantes/professores do IFRN não possuem formação específica para atuar na educação profissional das PcD. Como consequência, estes não se percebem preparados para o trabalho inclusivo com o referido segmento nos ambientes formativos, de modo que alguns professores relataram não saber o que fazer caso sejam chamados a lecionar a PcD e, assim, reiteraram a necessidade de o IFRN implementar uma Política de Formação de Professores para atuar com a Educação Profissional das PcD, que contemple cursos cujas temáticas estejam voltadas para as particularidades dessas pessoas, mas que contemplem, principalmente, as questões pedagógicas do fazer profissional docente, entre elas, a utilização das tecnologias assistivas.

Consideramos que os avanços legais alcançados pelas políticas de formação de professores para atuar de forma inclusiva na EP da PcD refletem em suas ações obstáculos para concretização. Logo, essa superação ainda é um desafio a ser alcançado, pois, na realidade, as políticas de formação de professores para a inclusão na EP da PcD ainda se distanciam dos preceitos legais que tratam dos direitos concernentes a este segmento. Desse modo, é fundamental ampliar a discussão e

ensejar esforços para a consolidação de políticas de formação de professores para atuar na EP das PcD.

Para solucionar e/ou minimizar esse cenário, é imprescindível que o Estado brasileiro desenvolva e fomente políticas de formação de professores para atuar de forma inclusiva no âmbito da educação profissional das PcD, uma vez que o processo de formação possibilita a reflexão e a consequente mudança de postura durante o exercício do processo de ensino-aprendizagem junto aos discentes com deficiência. Ademais, também é fundamental compreender que a consolidação do processo de inclusão ocorre pela oferta de condições para que o discente com deficiência participe de forma ativa dos processos formativos no qual se insere, e para que isso ocorra é necessário, entre outros aspectos, que os professores estejam qualificados, seja através de políticas de formação e/ou da participação de outros momentos de qualificação.

Frisamos que as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional da PcD se configuram como uma temática importante, porém, em construção, de modo que conta com poucos trabalhos publicados na área e que assim, suscita o desenvolvimento e a contribuição de novas pesquisas, com vistas a fornecer insumos indispensáveis ao processo de consolidação da inclusão.

Salientamos que, ao longo da execução desta pesquisa de mestrado, houveram algumas dificuldades para a sua materialização, cabendo citar a falta de interesse por parte dos professores para responder a uma pesquisa via questionário eletrônico; a falta de interesse por parte dos professores pela temática, de modo que foi necessário haver um trabalho extenuante de mobilização (e-mail, mensagens de texto no celular, redes sociais) para que se pudesse alcançar um quantitativo satisfatório de respondentes.

Portanto, os dados alocados nos fizeram compreender que as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional da PcD se configuram como uma temática central para a efetivação da inclusão escolar dessas pessoas, logo, nos fez compreender que o esforço empreendido para o alcance dos resultados desta pesquisa foi ínfimo perante a sua contribuição para a área da inclusão escolar, sobretudo para os professores que almejam desenvolver uma prática profissional inclusiva.

Para finalizar, reiteramos que é preciso que os professores se envolvam cada vez mais em pesquisas e atividades de extensão que abordem a temática da pessoa

com deficiência, enquanto constituinte do seu fazer profissional. Também é preciso que compreendam a necessidade de participarem de pesquisas, sejam elas eletrônicas ou não, uma vez que antes de serem professores, são pesquisadores da educação.

## REFERÊNCIAS

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.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2017.141f. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/discover>. Acesso em: 10 jul.2018.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei nº 15.830, de 15 de junho de 2015.** Autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15830-15.06.2015.html>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854a.** Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854b.** Cria nesta Corte um Instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.901, de 12 de janeiro de 1901.** Aprova o regulamento do Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3901-12-janeiro-1901-585395-publicacaooriginal-108422-pe.html>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911.** Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918.** Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182547/DECRETO%20N%C2%BA%2013.064%20DE%2012%20JUN.%20DE%201918.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7970, de 15 de outubro de 1927.** Aprova o regulamento do ensino primário. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105945>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8162, de 20 de janeiro de 1928.** Aprova o regulamento do ensino normal do estado de Minas gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104810>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm): Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer nº 977/65.** Definição dos cursos de pós-graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

BRASIL. **Lei n. 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. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação especial:** dados estatísticos – 1974, Brasília: MEC/CENESP, Apex, vol. I. 1975.

BRASIL. **Constituição de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao1988](http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988). Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. **Lei 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.080 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm). Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm). Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993. 120p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. **Lei 8.745 de 09 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8745cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8745cons.htm). Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. **Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994**. Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as licenciaturas, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Medida provisória nº 765, de 16 de dezembro de 1994**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/MPV/1990-1995/765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/1990-1995/765.htm). Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 1.643, de 26 de setembro de 1995**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério do Trabalho e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 26 set. 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1995/D1643.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1995/D1643.htm). Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. **Decreto Lei nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1997, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Diário Oficial da União. Brasília, 26 jun. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. **Presidência da República. Resolução CNE/CEB nº. 03, de 26/06/1998**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf). Acesso em: 29 maio. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04 de dezembro de 1999**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Leis/L10048.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L10048.htm). Acesso em: 30 set. 2018

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em: 30 set. 2018.

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

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 02 out. 2017.

BRASIL. **Resolução cne/ceb nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2018

BRASIL. **Parecer cne/ceb nº17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf). Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. **Resolução cne/cp nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de

Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 20 maio. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Adota para todo o País uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa. Disponível em:  
[https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA\\_N\\_2\\_678\\_DE\\_24\\_DE\\_SETEMBRO\\_DE\\_2002\\_15247494267694\\_7091.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N_2_678_DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf). Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741.htm). Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 jul. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Proposta em Discussão. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em:  
[http://www.agenda2020.org.br/arquivos\\_Proposta](http://www.agenda2020.org.br/arquivos_Proposta).  
Anexos/93Arquivo\_EDUC\_15\_Educacao\_Profissional.pdf. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador.: Brasília, DF, 2005. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1). Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, ONU. Conferência Nacional de Educação Básica: Documento Final. Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 maio. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, 12 jul. 2007. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11502-11-julho-2007-556654-norma-pl>. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2007a. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC. 2007b.43p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 01 de nov.2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: MEC. 2007c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [http://http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em: 08 set. 2014.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 186 de 09 julho de 2008**. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo

facultativo, assinados em nova iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/legislacao/detalhasigen.action?ld=592443>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892). Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: [http://http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução cne/cp nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 20 maio. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União. Brasília, 12 de nov. 2009. Disponível em: <http://www.andi.org.br/infancia-e-juventude/legislacao/emenda-constitucional-59>. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009. 138 p. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). Acesso em: 20 maio.2018.

BRASIL. **Resolução cne/cp nº 4, de 02 de outubro de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Conselho Nacional de

Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 20 maio. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192). Acesso em: 20 maio. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 20 maio. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Qualificação (PNQ)**: Termo de Referência. Brasília, 28 de junho de 2012. Disponível em: <http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Termo-de-Refer%C3%Aancia-1.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei

nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm). Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. **Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm). Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. **Lei 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. **Lei 12.852 de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. **Políticas de inclusão de pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: relatório das ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 a 2013 – Ação TECNEP, elaborado pela Assessoria de Ações Inclusivas, da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/Setec. Brasília: [s.n.], 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 20 set. 2018

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. **Resolução cne/cp nº 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 maio. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm). Acesso em: 20 maio. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 20 maio. 2018.

BRASIL. **Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão (e- SIC).** Versão 2.9.2. Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/sistema/Pedido/DetalhePedido.aspx?id=gbmtbT5SUnA=>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 01 out. 2018.

BEHRING, E. R; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história.** 9ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** In: Revista Brasileira de Educação Especial. vol.3, nº.5. São Paulo: ABPEE, 1999.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 2. ed. São Paulo: Educ, 2004. 187p.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Educação aprova número máximo de alunos em sala de aula.** Câmara Notícias: Educação e cultura, 12 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/113530.html>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CARNEIRO, H. D. Os cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Belo Horizonte, n. 34, p. 51 – 52, 1970.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva - alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L. O.; DALL´ACQUA, M. J. Inclusão Escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí, Paco Editorial, 2012. p. 7-24.

CASTELLS, M. **Internet y la sociedade red: lección inaugural del programa de doctorado sobre sociedade de la información y del conocimiento em Universitat Oberta de Catalunya (UOC).** Disponível em: <http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain2.html>. Acesso em: 20 abril. 2018.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº. 20, de 26 de outubro de 2005.** Aprova o Regulamento da Política de Capacitação dos Servidores do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/conselho-diretor/resolucoes/2005/resolucao-no-20-2005>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ClAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Niterói: EDUFF, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGN3.htm>. Acesso em: 29 maio. 2017.

ClAVATTA, M.. A Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: Perspectiva Histórica e Desafios Contemporâneos. In: KUENZER, Acácia Zeneida. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica. Brasília:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coleção Educação Superior em Debate, v. 8. 2008.p. 41-65. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.4>. Acesso em: 20 jun. 2018.

COSTA, G. M. A. **Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE):** ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

COSTA, N. do R. **Políticas públicas, justiça distributiva e inovação:** saúde e saneamento na agenda social. São Paulo: Hucitec, 1998.

COSTIGAN, J. F. Trees and Internet Reserch. In: Jones. S. (ed). **Doing Internet Research**. Critical Issues na Methods for Examining the Net. London: Sage, 1999.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2005a.

CUNHA, L. A **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005b.

CUNHA, A. L. B. de M.. **O Programa TEC NEP e sua Implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** Ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2016.177f. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br>. Acesso em: 29 maio. 2017.

DAKUZAKU, R. Y. **De deficiente a trabalhador:** reabilitação profissional na perspectiva da pessoa com deficiência- Um estudo de caso. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCAR, 1999. 148p. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3787/456.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jul. 2017.

DANTAS, A. C. da C; LIMA, N. M. de. (Org.). **Projeto Político Pedagógico do IFRN:** uma construção coletiva. Natal: IFRN, 2012.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DE SOUZA, A. A.; ROCHA, J. M.; FREITAS, J. K. de F.; SILVA, L. L. S.. **Formação de professores para atuar com pessoas com deficiência: a produção encontrada no banco de teses e dissertações da capes (1999-2016)**. Práxis Educacional (online), v. 14, p. 62, 2018.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 01 out. 2018.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para a internet**. Porto Alegre: Sulina, 2015.239p.

FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. da S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. *In.*: Revista Benjamin Constant. **“A visão do tato”**: trabalho coletivo dos participantes da Oficina de Cerâmica do IBC. 30.ed.[sem paginação], abr. de 2005. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FERNANDES, M. de L. C. N.; MAGALHÃES, R. de C. B. P.; BERNARDO, C. M. C. Formação Docente para Processos de Educação Inclusiva: descortinando concepções. *In.*: RAMOS, Lúcia de Araújo; MARTINS, Luzia Guacira dos Santos Silva (Organizadoras). **Múltiplos Olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.p. 45-55.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 1961. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/327224020/FONSECA-Celso-Suckow-Historia-do-Ensino-Industrial-no-Brasil-pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

FONSÊCA, M. do S. G. O “x” da inclusão na rede regular de ensino. *In.*: SILVA, Luzia Guacira dos Santos [et al.]. **Educação inclusiva e formação continuada de professores: diálogos entre teoria e prática.v.1**. Natal/RN: EDUFRN, 2012. p. 93-113.

FREITAS, H. C. L. de. **As novas políticas de formação dos educadores**. *In.*: Formação do educador, Educação, demandas sócias e utopias. Ijuí: Editora Unijuí, 2007,23p.

FREITAS, J. K. de F.; ROCHA, J. M.; OLIVEIRA, S. K. R.; SILVA, L. L. S. **Planejamento e políticas educacionais do estado brasileiro e suas implicações na educação profissional (1930-1970)**. *In.*: V Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores., 2017, Fortaleza/CE. V Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, 2017.

FREITAS, J. K. de F.; ROCHA, J. M.; SILVA, L. L. S. **A secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (secadi) e suas políticas para pessoas com deficiência em busca da educação profissional**. *In.*: o II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação., 2017, Natal/RN. Anais da II Jornada Ibero-

Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, 2017.

FREITAS, J. K. de F.; ROCHA, J. M.; SILVA, L. L. S. **O direito à educação profissional para pessoas com deficiência nos marcos legais do Brasil de 1994 a 2015**. In: V Seminário Nacional do Ensino Médio, 2018, Mossoró-RN. Anais do V Seminário Nacional do Ensino Médio: A escola que persiste: Desafios pela inclusão, diversidade e qualidade do ensino na escola pública em tempo de crise, 2018. p. 279-292.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio Cesar F. (org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

GADAMER, H.G. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GARCIA, R. M. C. **A proposta de expansão da educação profissional: uma questão de integração?** [Sl.: s.n], 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1599409506699.doc>. Acesso em: 15 set. 2017.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação: Fundação Carlos Chagas. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.57-186p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 184p.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>. Acesso em: 20 abril. 2018.

GOMIDE, D. C. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Revista Histedbr: Unicamp,2016. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_si\\_mposio\\_2\\_45\\_dcgomide@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_si_mposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf). Acesso em: 12 out. 2018.

GUANABARA. Conselho Estadual De Educação. **Parecer nº 1.374 – Reconhecimento de Cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil (Proc. nº**

**03/45353/70**). Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro, n. 39, p. 42-45, jul. 1973.

HALAVAIS, A. Prefácio. In: FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para a internet**. Porto Alegre: Sulina, 2015.239p.

HONNETH, A. **Kampf um Anerkennung**: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão**: Exercício 2000. 2000. 22p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoinformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/2000-relatorio-de-gestao/view>. Acesso em: 03 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão**: Exercício 2001. 2001. 34p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoinformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2001.pdf/view>. Acesso em: 03 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão**: Exercício 2002. 2002. 42p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoinformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2002.pdf/view>. Acesso em: 03 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão**: Exercício 2003. 2003. 26p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoinformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2003.pdf/view>. Acesso em: 03 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão**: Exercício 2004. 2004. 42p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoinformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2004.pdf/view>. Acesso em: 03 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão**: Exercício 2005. 2005. 53p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoinformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2005.pdf/view>. Acesso em: 03 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão**: Exercício 2006. 2006. 60p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoinformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2006.pdf/view>. Acesso em: 03 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão**: Exercício 2007. 2007. 116p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoinformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2007.pdf/view>. Acesso em: 03 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão:** Exercício 2008. 2008. 182p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2008.pdf/view>. Acesso em: 03 de maio de 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão:** Exercício 2009. 2009. 170p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2009.pdf/view>. Acesso em: 03 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão:** Exercício 2010. 2010. 367p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2010.pdf/view>. Acesso em: 03 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão:** Exercício 2011. 2011. 376p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2011.pdf/view>. Acesso em: 03 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 67/2011-CONSUP/IFRN, de 22 de dezembro de 2011.** Aprova a atualização do Regulamento da Política de Capacitação dos Servidores desta instituição, aprovado pela resolução nº 20/2005- CD/CEFET- RN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2011/resolucao-no-67-2011/view>. Acesso em: 01 set. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 21 de março de 2012.** Aprova a Organização Didática do IFRN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-3-organizacao-didatica>. Acesso em: 01 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão:** Exercício 2012. 2012. 254p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2012.pdf/view>. Acesso em: 03 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em geografia na modalidade presencial.** 2012.129p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-plena-em-geografia/view>. Acesso em: 01 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em física na modalidade presencial.** 2012.129p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-plena-em-fisica/view>. Acesso em: 01 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em espanhol na modalidade presencial.**

2012. 129p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-em-espanhol/view>. Acesso em: 01 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão:** Exercício 2013. 2013. 233p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2013.pdf/view>. Acesso em: 04 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 31/2014-CONSUP/IFRN, de 31 de outubro de 2014.** Aprova normas e valores de bolsas para servidores do IFRN participantes de Programas de pós-graduação no âmbito do Programa de Cooperação Internacional entre o Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Rio Grande do Norte e a Universidade do Minho, de Portugal. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2014/resolucao-no-31-2014/view>. Acesso em: 16 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão:** Exercício 2014. 2014. 272p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2014.pdf/view>. Acesso em: 05 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional:** Programa Especial de Formação Pedagógica- Modalidade Presencial. IFRN, 2015. Disponível em: [http://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/graduacao/2015/edital-no-08-2015-proen-ifrn\\_curso-de-formacao-pedagogica-de-docentes-para-a-educacao-profissional/documentos-publicados/resolucao-e-plano-de-curso](http://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/graduacao/2015/edital-no-08-2015-proen-ifrn_curso-de-formacao-pedagogica-de-docentes-para-a-educacao-profissional/documentos-publicados/resolucao-e-plano-de-curso). Acesso em: 28 set. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão:** Exercício 2015. 2015. 319p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2015.pdf/view>. Acesso em: 05 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão:** Exercício 2016. 2016. 309p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2016.pdf/view>. Acesso em: 06 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Edital nº 11/2017-DG/MO-IFRN.** Trata da inscrição e seleção de docentes do campus Mossoró/RN para afastamento com a finalidade de frequentar curso de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/mossoro/arquivos/edital-para-afastamento>. Acesso em: 28 set. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão:** Exercício 2017. 2017. 308p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2017.pdf/view>. Acesso em: 06 maio. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de ação:** Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE/IFRN-SC. Santa Cruz.2018. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/santacruz/noticias/plano-de-acao- napne>. Acesso em: 01 out. 2018.

JANNUZZI, G. de M. **Algumas concepções de educação do deficiente.** Revista Brasileira de Ciências e Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

JESUS, S. N. de; MARTINS, M. H.; ALMEIDA, A. S. Da educação especial à educação inclusiva. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação especial em direção à educação inclusiva.** Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2003. p. 65-82.

JORGE, T. A. **Políticas públicas de qualificação profissional no Brasil:** Uma análise a partir do PLANFOR e do PNQ. Belo Horizonte, MG, 2009. Dissertação apresentada no programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: [http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/41/Dissertacao\\_TiagoJorge.PDF](http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/41/Dissertacao_TiagoJorge.PDF). Acesso em: 15 jul. 2018.

JUNIOR, J. M. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso:** instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 3. ed. Petropolis (RJ): Vozes, 2009. 222p.

KRANZ, C. R. Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva: importância e análise de uma realidade. In: VARELA, Maria da Conceição Bezerra [et al.]. **Educação inclusiva e formação continuada de professores:** diálogos entre teoria e prática. v.2. Natal/RN: EDUFRRN, 2012.p. 105-127.

KUENZER, A. Z; MORAES, M. C. M. de. **Temas e tramas na pós-graduação em educação.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362. dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27284.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

KUENZER, A. Z. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica. Brasília:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coleção Educação Superior em Debate, v. 8. 2008.304p

LEMOS, E. R. **A educação de excepcionais:** evolução histórica e desenvolvimento no Brasil. 1981. 197p. Tese (Livre-Docência). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1981.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola.** Teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf). Acesso em: 15 jul. 2018.

MACHADO, L. R. de S. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA**. Revista Educação e Sociedade. Campinas: UNICAMPI, CEDES v, 32, n.116, p. 689- 704, jul.-set. 2011.

MACHADO, L. R. de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 347-362.

MANFREDI, S. M. **A educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANICA, L. E.; CALIMAN, G. **Inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e no trabalho: limites e possibilidades**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015a.

MANICA, L. E.; CALIMAN, G. A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente. Brasília: Liber Livro, 2015b.280p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232079>. Acesso em: 05 jan. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos**. Revista Integração, Brasília, nº 20, 1998, p. 29-32.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. de A. R. Formação docente frente à proposta da educação Inclusiva. *In*: SILVA, Luzia Guacira dos Santos (Org.). **A formação docente e a inclusão escolar**. Natal: Editora da UFRN, 2011.

MATARAZZO, C. **Vai encarar?** A nação (quase) invisível de pessoas com deficiência. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2009. 216 p.

MAZZOTTA, M.J.S. **Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira**. Movimento: Revista de Educação, Niterói, n.7, p. 1-18, 2003.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELAZZO, E. S. **Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão**. Revista Tópos. V. 4, Nº 2, p. 9 - 32, 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/topos/article/viewFile/2253/2062>. Acesso em: 12 out. 2018.

MELO, F. R. L.V.; MARTINS, L. A. R.; PIRES, J. Experiências de intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral: constatações a partir de uma pesquisa- ação. *In*: MARTINS, L.A.R. *et al* (orgs.). **Inclusão**: compartilhando saberes .Petrópolis: Vozes, 2006.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbetes Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MICHALISZYN, M. S.; TOMASINI, R. **Pesquisa**: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro (RJ): Vozes, 2008. 215 p.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec,2013.

MIRANDA, T. G. Formação Docente Continuada: Uma exigência frente à proposta da educação inclusiva. *In*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos [*et al*]. **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal/RN: EDUFRN, 2009.p. 113-123.

MORATO, A. **A constituição da educação especial destinada aos excepcionais no sistema público de ensino do Estado de Minas Gerais na década de 1930**. Belo Horizonte, 2008. Dissertação (Mestrado do programa de pós-graduação em educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

MOURA, D. H. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, DF, MEC, SETEC, v.1, n.1, jun. p. 23-38. 2008.

MOURA, D. H. **A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010**: possibilidades e limites para a construção do Novo Plano Nacional de Educação. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 out. 2017.

MOURA, D.H. (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 347-362.

MOURÃO, L. **Avaliação de programas públicos de treinamento**: um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de renda. Tese de doutorado apresentada no Programa de pós-graduação da universidade de Brasília. Brasília, 2004.

MÜLLER, T. M. P. **A Primeira escola especial para crianças anormas no Distrito Federal**: o Pavilhão Bourneville (1903-1920). Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Universidade Estadual Paulista (UNESP), vol. 6, n. 1, p. 79-97, 2000.

NASCIMENTO, F. C. do; FARIA, R. A. Questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. *In*:

NASCIMENTO, F. C. do; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. da. (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NATAL, Prefeitura Municipal de. Decreto nº. 8.519, de 27 de agosto de 2008. Dispõe sobre o Programa de Acessibilidade Especial – PRAE – Porta a Porta. Disponível em: [http://portal.natal.rn.gov.br/\\_anexos/publicacao/legislacao/decreto\\_8519.pdf](http://portal.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/legislacao/decreto_8519.pdf). Acesso em: 20 dez. 2018.

NOGUEIRA, L. M. A.; ROCHA, J. M.; SILVA, L. L. S.. A inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional no século XXI: o que dizem os indicadores? *In*: IV colóquio Nacional e I Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, 2017, Natal/RN. Anais do IV Colóquio Nacional e I Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional., 2017. v. 4.

ODA, A. M. G. R.; DALGALARRONDO, P. **História das primeiras instituições para alienados no Brasil**. Revista História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 12, n. 3, p. 983- 1010, set.-dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12n3/19.pdf>. Acesso em: 10 fev.2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Tailândia,1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS- UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=6&queryId=N-EXPLORE-4c1a6595-0d85-4eb3-a2bb-bca160629efd>. Acesso em: 01 nov. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS- UNESCO. **Declaração e Programa de Ação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social - Copenhague -1995**. Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social. Copenhague, Dinamarca. 06 à 12 de Março de 1995. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%A2ncias-de-C%C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/declaracao-e-programa-de-acao-da-cupula-mundial-sobre-desenvolvimento-social.html>. Acesso em: 01 nov. 2018.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. Disponível em: [http://www.academia.edu/15355538/DICION%C3%81RIO\\_DO\\_PENSAMENTO\\_SOCIAL\\_DO\\_S%C3%89CULO\\_XX\\_-\\_WILLIAM\\_OUTHWAITE\\_TOM\\_BOTTOMORE](http://www.academia.edu/15355538/DICION%C3%81RIO_DO_PENSAMENTO_SOCIAL_DO_S%C3%89CULO_XX_-_WILLIAM_OUTHWAITE_TOM_BOTTOMORE). Acesso em: 01 out. 2018.

PEGADO, E. A. da C. (Org.). **A Trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2.ed- Natal: IFRN, 2010.132p.

PIRES, N. **Educação Especial em Foco**. Rio de Janeiro: INEP, 1974

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as sociedades pestalozzi e a educação especial no brasil**. 2011. 319f. Tese (doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2261?show=full>. Acesso em: 11 fev. 2018.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e básica. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROCHA, J. M.; FREITAS, J. K. de F.; SILVA, L. L. S. **A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior: do assistencialismo à inclusão**. *In*: IV Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior: os desafios da graduação e pós-graduação em tempos de crise, juntamente com o VI Seminário Integrado de Pesquisa sobre Expansão, Acesso e Permanência na Educação Superior, 2017, João Pessoa- PB. **Caderno de resumos**, 2017a. p. 01-151.

ROCHA, J. M.; FREITAS, J. K. de F.; SILVA, L. L. S.. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência no Brasil constantes na SETEC/MEC (2000-2015)**. *In*: IV Colóquio Nacional e I Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: a reforma do ensino médio e suas implicações para a educação profissional., 2017, Natal/RN. **Anais do IV Colóquio Nacional e I Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: a reforma do ensino médio e suas implicações para a educação profissional.**, 2017b. v. 4.

ROCHA, J. M.; FREITAS, J. K. de F.; SILVA, L. L. S. **Prolegômenos Históricos da Formação de Professores para a Educação Profissional da Pessoa com Deficiência no Brasil**. *In*: V Seminário Nacional do Ensino Médio e II Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade, 2018, Mossoró-RN. **Anais do V Seminário Nacional do Ensino Médio: A escola que persiste: Desafios pela inclusão, diversidade e qualidade do ensino na escola pública em tempo de crise**, 2018. p. 105-120.

RODRIGUES, J. S. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. São Paulo: Cortez, 1998.

ROSA, V. F. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão à partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2011.137f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

REBELLO, Y. **Contribuição dos cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano X, n. 27, p. 74 – 76, 1955.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA editora, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, SP, v. 2, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SCHELBAUER, A. R. **Fonte para o estudo da história da educação brasileira: o congresso da instrução do rio de janeiro.** I Congresso Brasileiro de História da Educação (I CBHE). Campinas, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/022\\_analete\\_regina.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/022_analete_regina.pdf). Acesso em: 11 fev. 2018.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa.** Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Revista atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, L. G. dos S. O processo de ensinar e aprender de educandos com deficiência visual. *In*: RAMOS, Lúcia de Araújo; MARTINS, Luzia Guacira dos Santos Silva (Organizadoras). **Múltiplos Olhares sobre a inclusão.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.p. 121-143.

SILVA, I. M. de A. da. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência.** 2011. 209f. Tese (doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8M4M2S/tese\\_izaura\\_silva\\_2011.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8M4M2S/tese_izaura_silva_2011.pdf?sequence=1). Acesso em: 11 fev. 2018.

SILVA, V. L. de M. **Manual: como elaborar um questionário.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. 68p.

SORDI, M. R. L. de. Apresentação. *In*: CAIDADO, Katia Regina Moreno. Aluno com deficiência visual na escola: Lembranças e depoimentos. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUZA, A. L. L. de. Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Profissional: A Política e a Produção do Conhecimento para a Emancipação. *In*: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 385-407.

TAMBARA, E.; ARRIADA, E. (Org.) **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro**: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz-1854; Reforma Leôncio de Carvalho – 1879. Pelotas, RS: Seiva, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**: 2018. Editora Moderna. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/20180824-Anuario\\_Educacao\\_2018\\_atualizado\\_WEB.pdf?utm\\_source=conteudoSite](https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite). Acesso em: 10 nov. 2018.

VANTI, N. **Links Hipertextuais na Comunicação Científica**: uma análise webométrica. Natal/RN: EDUFRN, 2011.288p.

## APÊNDICE- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E QUESTIONÁRIO

### **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS CONEXÕES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO IFRN**

Prezados participantes,

Esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil, tendo como referentes: a história expressa nos marcos legais e a formação de professores que atuam no IFRN, visando desvelar as conexões que confluem para a compreensão de uma formação docente que convirja para a atuação na educação profissional das pessoas com deficiência. Desse modo, a presente pesquisa almeja, especificamente, compreender como estão sendo desenvolvidas as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional do segmento supracitado, tendo como lócus de pesquisa - o IFRN. Para tanto, necessitamos da colaboração de todos os docentes, com vistas a desvelar os avanços e os desafios que envolvem a problemática ora mencionada. Cabe citar que o presente estudo se configura como uma etapa crucial para a construção de uma dissertação para conclusão de curso de mestrado. Sendo assim, reforçamos a importância da contribuição de cada um, pois o seu conhecimento é material para nossa análise, mas também reflexão nova, que ajudará na leitura e construção da profissão docente calcada no paradigma da inclusão de pessoas com deficiência na educação e no trabalho. Por fim, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos através de nossos e-mails: mestranda: Josanilda Mafra Rocha-[josanilda.mafra@gmail.com](mailto:josanilda.mafra@gmail.com) / orientadora: Lenina Lopes Soares Silva-[leninasilva@hotmail.com](mailto:leninasilva@hotmail.com)

Agradecemos desde já sua colaboração.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para o(a) Sr.(a) participar da pesquisa: Políticas de formação docente e suas conexões para atuação na educação profissional das pessoas com deficiência: um estudo exploratório no IFRN. Tal projeto teve a anuência do Magnífico Reitor do IFRN, o senhor Wyllys Abel Farkatt Tabosa, bem como teve o aval dos demais setores competentes, conforme o Processo nº 23421.053360.2017-13.

Caso o(a) Sr.(a) decida participar, deverá responder a esse questionário que contém perguntas abertas e fechadas, enviado eletronicamente (on line). Para respondê-lo levará cerca de 15 a 20 minutos.

Este trabalho prevê a obtenção de dados quantitativos e qualitativos. Em virtude disso, deixa-se claro a confidencialidade das respostas, como condição sine qua non, para a garantia do não prejuízo da participação dos sujeitos da pesquisa. Desse modo, está assegurado o anonimato.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas contatando com Josanilda Mafra Rocha, através do e-mail [josanilda.mafra@gmail.com](mailto:josanilda.mafra@gmail.com)

O questionário é auto explicativo. O(A) Senhor (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios para o senhor(a) ou para as pesquisadoras.

#### CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS

A participação no estudo não acarretará custos e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional.

#### DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

Ao preencher este questionário, declaro que concordo em participar desse estudo e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Endereço de e-mail\*

---

#### 1 PERFIL DOS PARTICIPANTES:

1.1. Informe seu nome (os dados não serão divulgados).

---

1.2. Informe sobre sua formação:

a) Graduação (Informe quantas graduações, se foram em licenciatura, bacharelado ou técnico, bem como, descreva o nome do curso) EX: 2 graduações; 1- Licenciatura em Matemática; 2- Técnico em Redes de computadores.

---

b) Aperfeiçoamento (Informe quantos cursos de aperfeiçoamento, bem como, os cite) EX: 2 cursos; 1- O ensino da matemática para alfabetizando; 2- Atualização de softwares.

---

c) Especialização (Informe quantos cursos de especialização, bem como, os cite) EX: 2 cursos; 1- O ensino de ciências naturais e matemática; 2- Educação e contemporaneidade.

---

d) Mestrado (Informe quantos cursos de mestrado, bem como, os cite) EX: 2 cursos; 1- Educação Profissional; 2- Sociologia.

---

e) Doutorado (Informe quantos cursos de doutorado, bem como, os cite) EX: 2 cursos; 1- Educação Profissional; 2- Sociologia.

---

f) Pós-doutorado (Informe quantos cursos de pós-doutorado, bem como, os cite) EX: 2 cursos; 1- Educação Profissional; 2- Sociologia.

---

1.3. Há quanto tempo o(a) senhor(a) trabalha no IFRN?

---

1.4. Em qual Campus do IFRN é lotado(a)?

---

1.5. Marque os cursos nos quais atua como docente no IFRN. Pode marcar mais de um.

- Ensino Médio Integrado
- Subsequente
- PROEJA
- Formação Inicial e Continuada (FIC)
- Graduação Bacharelado
- Graduação Licenciatura
- Graduação Tecnológica
- Pós-graduação lato-sensu
- Pós-graduação stricto-sensu

1.6. Qual(is) disciplina(s) leciona? Informe:

---

## 2 FORMAÇÃO PARA O ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA:

2.1 O(A) senhor(a) cursou alguma disciplina direcionada para o trabalho com pessoas com deficiência em sua formação na graduação? Qual(is)? Informe.

---

2.2 O(A) senhor(a) cursou alguma disciplina direcionada para o trabalho com pessoas com deficiência em sua formação na pós-graduação? Qual(is)? Informe:

---

2.3 O(A) senhor(a) tem alguma formação para o ensino de pessoas com deficiência feita nos espaços de atuação como professor(a)? Caso afirmativo, qual(is) o(s) nome(s) do(s) curso(s) do(s) qual(ais) participou?

---

2.4 O(A) senhor(a) já participou de alguma atividade (exemplo: congresso, palestra, reunião pedagógica e/ou outras atividades afins) que tratasse do ensino para pessoas com deficiência na educação profissional? Comente sobre sua participação e o que mais chamou sua atenção.

---

2.5 O(A) senhor(a) tem algum conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras)?

- Sim
- Não

2.5.1 Caso tenha respondido sim na questão anterior, informe o nível:

- Nível básico
- Nível intermediário
- Nível avançado

2.6 O(A) senhor(a) tem algum conhecimento de Braille?

- Sim  
 Não

2.6.1 Caso tenha respondido sim na questão anterior, informe o nível:

- Nível básico  
 Nível intermediário  
 Nível avançado

2.7 O(A) senhor(a) tem conhecimento sobre a existência de alguma tecnologia assistiva (para atendimento às pessoas com deficiência) dentro do IFRN, no Campus em que atua? Qual(is)? Sabe usá-la(a)?

---

2.8 O(A) senhor(a) tem algum conhecimento sobre os direitos da pessoa com deficiência?

- Sim  
 Não

2.8.1 Caso tenha respondido sim na questão anterior, informe quais conhecimentos possui:

---

2.9 O(A) senhor(a) leciona ou já lecionou para algum aluno com deficiência no IFRN?

- Sim  
 Não

2.9.1 Caso tenha respondido sim na questão anterior, informe em qual(is) curso(s) e qual(is) tipo(s) de deficiência(s):

---

2.10 O(A) senhor(a) poderia explicar, tendo como parâmetro sua formação docente (inicial e continuada), quais seriam suas dificuldades para trabalhar na educação profissional com pessoas com deficiência?

---

### 3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

3.1 O(A) senhor(a) conhece alguma política (nacional) de formação de professores para o atendimento a alunos com deficiência na educação profissional? Se sim, qual(ais)?

---

3.2 O(A) senhor(a) tem conhecimento sobre a oferta, pelo IFRN, de formação continuada de professores para atuar na educação profissional com a pessoa com deficiência?

---

3.3 Na sua concepção, como se traduz - nas ações desenvolvidas no IFRN - a relação entre a formação de seus professores e a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da educação profissional?

---