

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

JUDITHE DA COSTA LEITE ALBUQUERQUE

**FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: DESAFIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA  
COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS DO  
INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RN**

NATAL

2020

JUDITHE DA COSTA LEITE ALBUQUERQUE

**FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: DESAFIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA  
COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS DO  
INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante.

NATAL

2020

Albuquerque, Judithe da Costa Leite.

A345f Formação docente e inclusão : desafios à prática pedagógica com estudantes com deficiência nos cursos técnicos do Instituto Metrópole Digital da Universidade Federal do RN / Judithe da Costa Leite Albuquerque. – Natal, 2020.

113 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.

Orientador (a): Dra. Ilane Ferreira Cavalcante

1. Educação Profissional. 2. Educação inclusiva – Pessoas com deficiência. 3. Formação docente – Inclusão. I. Cavalcante, Ilane Ferreira. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU: 377

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu filho, pela paciência e compreensão, pelos momentos em que precisei dividir o tempo entre o papel de mãe e o de pesquisadora.

A Deus, pelo amor e determinação que sempre me direcionou.

À minha orientadora, por não só acreditar na proposta deste trabalho, mas também por se dedicar com afinco à sua concretização.

Ao professor Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, secretário da SIA, pelo amor e dedicação à causa das pessoas com deficiência.

## RESUMO

A temática da inclusão das pessoas com deficiência já vem sendo discutida, segundo registros históricos, desde os anos de 1940, quando ocorreu o primeiro movimento mundial em defesa da igualdade entre os indivíduos, através do qual os países partícipes, incluindo o Brasil, firmaram o compromisso de assegurar o cumprimento deste princípio. Em 1961, o país se posicionou, neste contexto, através da Lei n.º 4.024, trazendo por ineditismo a abordagem da educação destinada às pessoas com deficiência. Porém, decorridas seis décadas da instauração deste dispositivo legal, observa-se que há ainda muito a se fazer para a efetivação da proposta inclusiva. Prova disto está no Censo Escolar realizado em 2018, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), através do qual se constatou que das matrículas realizadas na Educação Básica, somente 24,74% correspondia a de pessoas com deficiência. Desta maneira, imperativo se faz investigar os fatores que podem estar interferindo nesse caminho, e é com este intuito que se apresenta a pesquisa em tela, convidando a comunidade acadêmica e a sociedade em geral a refletir sobre o papel que os professores desempenham neste contexto. Os moldes da formação docente precisam ser continuamente analisados, tanto aquele que os introduz na profissão, quanto o realizado ao longo da carreira, contemplando, contudo, todas as modalidades, níveis e etapas de ensino. Pensando nisso, o objetivo geral deste estudo é o de compreender a formação e as percepções dos docentes dos cursos técnicos do Instituto Metrópole Digital (IMD), unidade acadêmica especializada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no que tange à sua atuação junto a estudantes com deficiência, à luz de uma perspectiva inclusiva na Educação Profissional. A escolha pelo *lócus* de pesquisa deve-se tanto por ter sido constatada demanda por atendimento inclusivo neste instituto, no período de estudo, quanto pelo fato de a pesquisadora deste trabalho julgar pertinente conciliar seu vínculo acadêmico com o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), com sua atuação profissional (UFRN). A metodologia eleita para fundamentar a pesquisa caracteriza-se por ser do tipo qualitativa-explicativa, assim como empírica, por trabalhar também com estudo de caso. No tocante à coleta de dados, fez-se uso do levantamento bibliográfico e do documental. Por referencial teórico optou-se por trabalhar com Gil (2008), no que concerne à metodologia; com Grassi (s.d.), Lins (2004), Souza (2004) e Lira e Medeiros (2013), para se posicionar acerca do que se entende por inclusão. Já para trabalhar a formação docente no âmbito da educação inclusiva, analisaram-se os estudos de Schram e Carvalho (2008), Glat e Nogueira (2003), Mendes (2004), Pozzatti e Reali (2007) e Santos et. al. (2014). No capítulo destinado à historicização deste movimento, apontaram-se as contribuições de Ramos Martins (2004), Jannuzzi (2006), Bernardes (2000), Lanna Júnior (2010), Tonatto e Moraes (2015) e Lima (2015). Como a relação entre a Educação Profissional e a inclusão configurou-se como um dos propósitos da pesquisa, Medeiros (2016) e Redig e Glat (2017), foram apontados como norteadores da análise. Por fim, a Educação Profissional foi contemplada por meio dos estudos de Moura (2012 e 2016). Foi possível concluir que a UFRN se encontra comprometida com a implementação da proposta de educação inclusiva, desenvolvendo, por isso, políticas e programas específicos voltados à capacitação permanente de seu quadro pessoal, onde os professores veem-se contemplados. Por esta razão, tem promovido cursos e eventos anuais alusivos à temática, em seus diversos campi, abordando a inclusão sob seus distintos ângulos. Contudo, apreendeu-se, também, que a teoria não tem comungado efetivamente com a prática, acarretando em despreparo docente para atuar junto aos estudantes com deficiência. Recomenda-se fortemente uma revisão dos meios de divulgação das ações institucionais, assim como das políticas normativas e orientadoras sobre o processo

de formação docente. Importante frisar que os benefícios advindos do sucesso da proposta inclusiva serão angariados por todos os agentes envolvidos no processo: família, sociedade, escola e Governo. Estudos deste porte devem, portanto, ser continuamente encorajados, com vistas a construir uma sociedade justa e igualitária.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Pessoas com deficiência. Formação docente. Educação Profissional.

## ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities has been discussed, according to historical records, since the 1940s, when the first worldwide movement in defense of equality between individuals took place, when participating countries, including Brazil, signed the commitment to ensure compliance with this principle. In 1961, the country positioned itself, in this context, through Law No. 4,024, bringing in an unprecedented approach to education aimed at people with disabilities. However, six decades after the introduction of this legal provision, it is observed that there is still much to be done to put the inclusive proposal into effect. Proof of this is in the School Census conducted in 2018, by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep), through which it was found that of enrollments in Basic Education, only 24.74% corresponded to people with disabilities. In this way, it is imperative to investigate the factors that may be interfering in this path, and it is for this purpose that this research is presented, inviting the academic community and society in general to reflect on the role that teachers play in this context. In this way, the molds of teacher training need to be continuously analyzed, both the one who introduces them to the profession and the one carried out throughout their careers, contemplating, however, all the modalities, levels and stages of teaching. With this in mind, the general objective of this study is to understand the training and perceptions of teachers of technical courses at the Instituto Metrópole Digital (IMD), a specialized academic unit at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), with regard to their work with students with disabilities, in the light of an inclusive perspective in Professional Education. With this in mind, the general objective of this study is to understand the training and perceptions of teachers of technical courses at the Instituto Metrópole Digital (IMD), a specialized academic unit at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), with regard to their work with students with disabilities, with the support of an inclusive perspective in Professional Education. The locus of research was chosen due both to the fact that there was a demand for inclusive care at this institute, during the study period, and because the researcher in this work considers it pertinent to bond her academic relationship with the Graduate Program in Professional Education of the Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (PPGEP / IFRN), with its professional performance (UFRN). The methodology chosen to support the research is characterized by being of a qualitative-explanatory type, as well as empirical, as it also works with a case study. Data collection, bibliographic and documentary surveys were used. For the analysis and interpretation of the data, dialectical materialism was chosen, with a view to correlating teacher education and inclusion, in the context in which it develops. The theoretical basis is Gil (2008), regarding the methodology; Grassi (s.d.), Lins (2004), Souza (2004) and Lira and Medeiros (2013), to position themselves on what is meant by inclusion. As for working with teacher education in the context of inclusive education, the studies of Schram and Carvalho (2008), Glat and Nogueira (2003), Mendes (2004), Pozzatti and Reali (2007) and Santos et. al. (2014). In the chapter dedicated to the historicization of this movement, the contributions of Ramos Martins (2004), Jannuzzi (2006), Bernardes (2000), Lanna Júnior (2010), Tonatto and Moraes (2015) and Lima (2015) were pointed out. Finally, Professional Education was contemplated through studies by Moura (2012 and 2016). It was possible to conclude that UFRN is committed to the implementation of the inclusive education proposal, which has been developed throughout specific policies and programs aiming the permanent training of its staff, where teachers are contemplated. For this reason, it has promoted annual courses and events allusive to the theme, on its various campuses, addressing inclusion from its different angles. However, it was also apprehended that the theory has not effectively communicated with the practice, resulting in a teacher unprepared

to work with students with disabilities. It is strongly recommended to review the means of disseminating institutional actions, as well as the normative and guiding policies on the teacher education process. It is important to stress that the benefits arising from the success of the inclusive proposal will be obtained by all agents involved in the process: family, society, school, and Government. Studies of this size should, therefore, be continually encouraged, to build a just and egalitarian society.

**Keywords:** Inclusive education. Disabled people. Teacher training. Professional education.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Solicitações de atendimento encaminhadas à SIA de todos os níveis de ensino (2010-2018)	56
-----------	---	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Boletim de Serviço da UFRN	43
Figura 2	Vista da entrada do IMD/UFRN	51
Figura 3	Convocação via portal de notícias para participar do Levantamento das Necessidades de Capacitação	70
Figura 4	Convocação via e-mail para participar do Levantamento das Necessidades de Capacitação	70
Figura 5	Cronograma de atividades PAP	71

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese dos principais movimentos mundiais realizados em prol das pessoas com deficiência	15
Quadro 2	Políticas inclusivas da UFRN (2009 – 2019)	46
Quadro 3	Formação e experiência dos professores entrevistados	59
Quadro 4	Apoio institucional	61
Quadro 5	Efeitos financeiros da Progressão e Promoção Docente da Carreira do Magistério Superior	73
Quadro 6	Exemplos de cursos de formação continuada promovidas pela SIA/UFRN em 2019	75
Quadro 7	Cursos e eventos ofertados pelas distintas unidades relacionados à temática da inclusão em 2019	76

## LISTA DE SIGLAS

ABRASCO – Associação Brasileira de Saúde Coletiva  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
AGECOM – Agência de Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
BCZM – Biblioteca Central Zila Mamede  
CAENE – Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais  
CAP – Capacitação Profissional  
CB – Centro de Biociências  
CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
CCS – Centro de Ciências de Saúde  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEG – Capacitação Específica para Gestores  
CF – Constituição Federal  
Comperve – Núcleo Permanente de Concursos  
CONSAD – Conselho de Administração  
CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRN  
CONSUNI – Conselho Universitário da UFRN  
CT – Centro de Tecnologia  
DAP – Departamento de Administração de Pessoal  
DCEP – Divisão de Capacitação e Educação Profissional  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
DIMAP – Departamento de Informática e Matemática Aplicada  
EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico  
ECT – Escola de Ciências e Tecnologia  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMUFRN – Escola de Música da UFRN  
Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio  
EP – Educação Profissional  
EMCM – Escola Multicampi de Ciências Médicas do Rio Grande do Norte  
EUA – Estados Unidos da América  
FACISA – Faculdade de Ciências da Saúde do Trairí

GTA – Grupo de Trabalho para Acessibilidade e Inclusão

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IMD – Instituto Metrópole Digital

Incluir – Programa de Acessibilidade na Educação Superior

Ines – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INFRA – Superintendência de Infraestrutura

IMT – Instituto de Medicina Tropical

LA – Laboratório de Acessibilidade

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LNC – Levantamento de Necessidades de Capacitação

MEC – Ministério da Educação

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

ODS – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PAP – Programa de Atualização Pedagógica

PCQ – Programa de Capacitação e Qualificação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional da Educação

PPGEP – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional

PQVT – Programa de Qualidade de Vida no Trabalho

PROAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROGESP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

REUNI – Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIA – Repositório de Informação Acessível

Sedis – Secretaria de Educação à Distância  
SAP – Sistema de Administração Patrimonial  
SIA – Secretaria de Inclusão e Acessibilidade  
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas  
SIGRH – Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos  
SIPAC – Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos  
Sisu – Sistema de Seleção Unificada  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade  
TEA – Transtorno do Espectro Autista  
TEC NEP – Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais  
TI – Tecnologia da Informação  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

Introdução .....	9
Capítulo 1 – Aproximações e distanciamentos entre a Educação Profissional e a Educação Inclusiva .....	14
1.1 Historicizando a inclusão: movimentos sociais .....	14
1.2 Inclusão e Educação Profissional: perspectiva legal .....	18
1.2.1 De 1909 aos anos 2000 – Gênese da Educação Profissional .....	20
1.2.2 De 2000 a 2019 – Articulando Educação Inclusiva e Profissional .....	29
Capítulo 2 – Formação docente e os pressupostos da inclusão .....	38
2.1 Formação docente no âmbito da inclusão .....	38
2.2 Documentos e diretrizes normativas da UFRN e do IMD sobre inclusão .....	41
2.3 IMD e sua função social .....	50
2.4 Secretaria de Inclusão e Acessibilidade – SIA .....	54
Capítulo 3 – Cenário atual da inclusão na Educação Profissional, no IMD/UFRN .....	58
3.1 Identificação do perfil dos professores entrevistados .....	59
3.2 O <i>lócus</i> de pesquisa e o ensino profissional inclusivo .....	61
3.3 Concepções e entraves percebidos pelos docentes dos cursos técnicos do IMD ..	63
Capítulo 4 – Formação docente na UFRN: da teoria à prática .....	67
4.1 Desenvolvimento da carreira docente .....	68
4.1.1 Carga horária e capacitação .....	68
4.1.2 Ascensão funcional .....	72
4.1.3 Cursos e eventos ofertados pela UFRN .....	74
Considerações finais (Sem o intuito de finalizar o debate) .....	79
Referências .....	83
Anexos .....	91

## INTRODUÇÃO

O panorama atual de inclusão das pessoas com deficiência é fruto de distintos movimentos sociais que reivindicaram a equiparação de direitos entre todas as pessoas, mediante constatação da situação de marginalização em que este grupo se encontrava submetido. Neste contexto, estudos apontam para o ano de 1945, como sendo o do primeiro evento realizado com este intento, denominado como Conferência sobre Organização Internacional, ocorrida nos Estados Unidos.

Apesar, porém, de os países partícipes terem se comprometido com os parâmetros do documento oriundo deste encontro - Carta das Nações Unidas -, assim como com os que daí germinaram, observa-se, no período da presente pesquisa, que as pessoas com deficiência ainda vivenciam inúmeros obstáculos. Mesmo diante da existência, também, de distintos dispositivos legais que asseguram seus direitos de cidadania, tendo na Lei n.º 4.024/1961 a primeira investida legal ocorrida no contexto brasileiro.

Grassi (s.d.) coloca, a esse respeito, que a inclusão pode ser compreendida como a inserção do indivíduo em um agrupamento social, de forma, porém, que respeite e valorize suas especificidades, contribuindo, assim, para sua participação ativa neste coletivo. A autora acrescenta, ainda, que a escola é um destes grupos e que possui, por essa razão, um papel a cumprir para o êxito desta proposta. Lira e Medeiros (2013, p. 53) acrescentam que a “concepção de inclusão institui a inserção completa e irrestrita de todos os cidadãos na sociedade e, assim, a meta é incluir a todos, sem deixar ninguém de fora desse processo de participação coletiva.”.

Podemos compreender, a partir do exposto, que a inclusão se configura como sendo a (re)inserção do indivíduo na sociedade, contudo, não de qualquer maneira, mas como sujeito ativo de seu momento histórico. Para isso, faz-se necessário que a heterogeneidade deixe de causar estranheza e aversão à população, mas passe a ser considerada como um elemento natural e enriquecedor das interações sociais. Já a exclusão, a partir das considerações de Grassi (s.d), pode ser compreendida como as ações contrárias a esta proposta.

A respeito desta privação de direitos, mediante uma breve análise da história do país, é possível observar que ela persiste por diversos motivos. Perpassa desde a implantação de políticas que não refletem os verdadeiros anseios do público a que se destina, sendo formuladas sem ouvir sua voz e desprovidas de uma reflexão crítica e contextualizada sobre os procedimentos e práticas necessárias à sua concretização. Transita pela indisponibilidade dos recursos materiais, financeiros e tecnológicos necessários, pela falta de formação inicial e

continuada docente que dialogue com a realidade escolar, bem como da ainda persistente falta de sensibilidade e de senso de humanidade de grande parte da população. Melo Martins (2019) observa em seus estudos, ser a barreira atitudinal o principal obstáculo enfrentado pelas pessoas com deficiência, podendo, ainda, ser tida como a desencadeadora/impulsionadora dos demais.

No que se refere especificamente à formação para a docência, Ivone Santos (2008) elenca alguns fatores responsáveis por ela não atender satisfatoriamente aos estudantes com deficiência, tais como a oferta fragmentada e descontextualizada, as práticas pedagógicas conservadoras ainda vigentes, a insipiente absorção dos avanços tecnológicos que corroboram o provimento desse ensino, a priorização da racionalidade técnica, em detrimento da formação humana, a formação aligeirada, a gestão inadequada dos recursos disponíveis, entre outros. A este respeito, Glat e Nogueira (2003, p. 5. Grifo da autora) advertem que “os professores só poderão adotar este comportamento (atuação docente inclusiva) se forem convenientemente equipados com recursos pedagógicos, se a sua formação for melhorada [...]”.

Logo, a questão da inclusão não é resolvida apenas com a proposição de leis, é preciso, também, que os moldes da formação docente sejam continuamente revistos, considerando as constantes transformações pelas quais a sociedade vem passando, assim como devem ser pensados meios de valorizar a profissão, para que os profissionais sintam-se engajados e devidamente reconhecidos. É crucial, portanto, angariar todos os recursos e esforços que se mostrem necessários para reverter o panorama da exclusão, desenvolvendo ações concretas e efetivas, afinal, o que está em jogo é uma dívida historicamente construída (BRASIL, 2006).

Nessa linha de raciocínio, e acreditando que esse debate deve se desenvolver de forma contínua e pautada na conjuntura em que a prática pedagógica ocorre, convida-se, no presente trabalho<sup>1</sup>, à reflexão sobre o papel da formação docente, no âmbito da Educação Profissional, para a inclusão das pessoas com deficiência. Considerar-se-á, assim, como o período formativo influencia na atuação docente junto aos estudantes com deficiência, mediante a superação da lógica neoliberal em que os alunos são tratados de forma homogeneizadora e os professores como meros transmissores acríticos de conteúdo.

A proposta, então, é de ir além da disseminação do discurso politicamente correto acerca da inclusão das pessoas com deficiência no seio da sociedade, almejando contribuir para sua verdadeira e completa emancipação, o que pressupõe ir além da fase escolar. Para o

<sup>1</sup> Pesquisa vinculada ao projeto de pesquisa "Tecnologias Assistivas na Educação à Distância nos Institutos Federais da Região Nordeste", submetido ao Edital MCTIC/CNPq 2018 - UNIVERSAL e desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Multirreferencialidade, Educação e Linguagem do IFRN.

êxito desse propósito, faz-se necessário pensar assertivamente e propor ações que contribuam para uma adequada formação docente, de modo a responder satisfatoriamente às especificidades dos estudantes. A este respeito, é necessário considerar que a “formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática.”. (MENDES, 2004, p. 227).

Prova de que a inclusão desse público ainda não se efetivou pode ser observada, por exemplo, através do Censo Escolar realizado em 2018, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (Inep/MEC). Tal levantamento revelou que do total de 48,5 milhões de matrículas realizadas na Educação Básica, naquele ano, apenas 1,2 milhão correspondia ao de alunos com deficiência, ou em termos percentuais, somente 24,74% do montante.

Sendo assim, é imperativo investigar o porquê dessa realidade vir se perpetuando, mesmo diante de tantos avanços tecnológicos e a instituição de legislação regulamentando a prática inclusiva. Além disto, a pesquisa desenvolve-se pela motivação pessoal da pesquisadora, posto encontrar-se enquadrada na condição de deficiente física há 25 anos, tendo, assim, vivenciado a realidade dos estudantes com deficiência, ao longo das distintas etapas que configuram a educação do país.

A escolha pelo *locus* de pesquisa deve-se ao fato de ter sido constatada, mediante contato com o Instituto Metrópole Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (IMD/UFRN), a matrícula de estudantes com deficiência em 2018 e em anos anteriores, evidenciando, dessa maneira, a existência de demanda por ensino inclusivo. Além disso, a pesquisadora julga pertinente conciliar a linha de pesquisa em que se encontra vinculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), com sua área de atuação profissional (UFRN), o que fortalece a justificativa pelo prosseguimento desse estudo.

Argumenta-se, por fim, que o objetivo da presente pesquisa de compreender a formação e as percepções dos docentes dos cursos técnicos do IMD/UFRN, no que tange à sua atuação junto a estudantes com deficiência à luz de uma perspectiva inclusiva na Educação Profissional, reveste-se de importância ímpar para o meio acadêmico e social, afinal, é por meio de pesquisas acadêmicas desse porte que são iniciadas as transformações tão almejadas e necessárias.

Os benefícios decorrentes de sua continuidade serão angariados, portanto, por todos os atores envolvidos no processo, sejam eles educadores, educandos ou sociedade de uma forma

geral, uma vez que os indivíduos compreenderão em que realmente consiste a cidadania e o senso de humanidade. Somente assim será possível vislumbrar o caminho de construção de uma sociedade inclusiva e justa para todos.

A metodologia eleita para fundamentar a pesquisa caracteriza-se por ser do tipo qualitativa-explicativa, posto permitir o aprofundamento do debate sobre a trama em foco, de forma contextualizada. Segundo Gil (2008, p. 28), “são aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.”. Caracteriza-se, ainda, por ser empírica, haja vista basear-se em estudo de caso, tendo por *lócus* os cursos técnicos do IMD/UFRN e, por sujeitos, seus respectivos docentes em exercício.

No tocante à coleta de dados, a pesquisa inicialmente fez uso de levantamento bibliográfico e documental dos parâmetros legais que discorrem sobre a temática, do perfil acadêmico do profissional que atua nos cursos técnicos em estudo e das contribuições de pesquisadores reconhecidos por seu trabalho e dedicação à matéria. A esse respeito, retomando Gil (2008, p. 50-51), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado [...]” tendo por principal vantagem, “o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”. Já a pesquisa documental, apesar de se assemelhar à anterior, “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico.”, destacando-se, por isso, pela possibilidade de trazer nova abordagem a um objeto de estudo.

Na sequência, houve o desenvolvimento de uma pesquisa de campo, com aplicação de questionário *Google* para levantamento do perfil acadêmico e da experiência dos docentes à frente dos cursos técnicos *lócus* dessa pesquisa. Pretendeu-se, aí, analisar se no processo de formação houve um direcionamento para a atuação junto às pessoas com deficiência, discorrendo, nesse contexto, a respeito da necessidade do aprendizado em serviço, já que o conhecimento encontra-se em constante evolução e o movimento da inclusão ainda demandar, como será abordado em seção específica, significativo investimento humano, material e intelectual, para sua efetivação.

Objetivou-se, ainda, verificar, a partir da voz dos entrevistados, se sentem engajados a atuar de acordo com a proposta de ensino inclusivo, assim como se o órgão para o qual prestam seus serviços lhes oferece condições para se dedicar às capacitações relativas à matéria.

O material encontra-se estruturado em seis partes, sendo a primeira destinada a apresentar o objeto da pesquisa e sua relação com a trajetória da pesquisadora. A segunda realiza uma contextualização histórica acerca da inclusão e da Educação Profissional, discorrendo sobre suas aproximações e distanciamentos. Em uma terceira etapa, analisam-se os pressupostos da formação docente inclusiva, tanto no que tange aos parâmetros legais nacionais, quanto às diretrizes normativas que regem o funcionamento do *lócus* de pesquisa, tecendo, ainda, uma consideração acerca do papel da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA).

A quarta parte, destinada ao terceiro capítulo, a seu tempo, destina-se a analisar a prática da universidade, no que se refere à formação de seu corpo docente. Finalizados os capítulos mencionados, se expõe, na sequência, os resultados alcançados, assim como uma análise crítica acerca da relação entre teoria e prática na universidade de estudo, encerrando a pesquisa com as considerações acerca do conteúdo debatido.

A meta, como pode ser observada, é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, em que todos tenham o direito de gozar plenamente dos direitos inerentes à cidadania e de exercer ativamente o papel de sujeitos de sua própria história, direitos estes que também perfazem a inserção exitosa no mundo do trabalho, o que demanda, para qualquer indivíduo, o acesso a uma Educação Profissional de qualidade. Logo, é imperativa a análise do tema também sob o viés desta modalidade. Trata-se de uma questão moral, ética e de comprometimento com a sociedade. Não se pretende, porém, esgotar o debate sobre a temática, com o presente estudo, mas fortalecer a edificação da estrada que culminará na tão necessária, mas ainda tão distante, inclusão.

## **Capítulo 1**

### **APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Com vistas a compreender a configuração, no contexto brasileiro, da educação destinada às pessoas com deficiência, no período em que essa pesquisa é desenvolvida, bem como sua articulação com a Educação Profissional, importante se faz, inicialmente, observar como se deu sua constituição e o percurso pelo qual passou até chegar à atual concepção defendida nos parâmetros legais. Estes, por sua vez norteiam os elementos e agentes responsáveis por sua concretização no plano real. Como colocado por Alarcão (2001, p. 2): “É sempre bom irmos às fontes quando falamos de um determinado conceito. É bom para percebermos a sua gênese no contexto em que surgiu e na dimensão ecológica da sua emergência.”.

Dessa maneira, na primeira seção deste capítulo, edifica-se uma breve cronologia pertinente às principais contribuições que os movimentos mundiais trouxeram para a temática, relatando, em seguida, como se deu, em resultado aos seus conclames, a instituição dos distintos dispositivos legais brasileiros que foram sendo edificados. Paralelamente serão também analisados contemplando-se as aproximações e distanciamentos travados entre a inclusão das pessoas com deficiência e a Educação Profissional.

#### **1.1 HISTORICIZANDO A INCLUSÃO: MOVIMENTOS SOCIAIS**

O percurso histórico que culminou na configuração atual do que se entende por inclusão é marcado pela realização de movimentos, em nível mundial, em prol das pessoas com deficiência, diante da constatação da negação de seus direitos. Acerca deste entrave, é possível perceber que a elas já foi destinada a exclusão, a segregação, a integração, até se chegar à perspectiva atual. Essas pessoas já foram tidas como doentes, ineducáveis e incapazes de tornar-se parte da sociedade, frente à sua condição.

Jannuzzi (2006) pontua que, na Antiguidade, elas eram exterminadas, por acreditar-se, na época, que seu estado provinha de um pecado ou de possessão demoníaca. Já no período do Medievalismo, sob forte influência da Igreja Católica, passou-se a defender a filantropia, encaminhando-as para instituições de caridade. Isto, porém, não contribuiu para sua efetiva inserção social, mas para a perpetuação do estigma de incapazes e dependentes.

Diante disso, os movimentos citados têm reivindicado a superação deste olhar discriminatório e excludente, assim como a conscientização de que vivemos em um mundo heterogêneo e que, por isso mesmo, todas as pessoas devem ser tratadas como iguais, sendo dignas, portanto, das mesmas prerrogativas legais. Com vistas a garantir o atendimento deste princípio, distintos dispositivos jurídicos foram e têm sido instituídos, almejando, entre outros, a universalização do acesso a uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada, mas, acima de tudo, inclusiva.

O documento *Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais* coloca, nesse contexto, que a construção de um Estado democrático está atrelada ao de uma sociedade inclusiva, entendendo-se esta como sendo a que garante o acesso de todos ao espaço comum que contempla a vida social. Acrescenta, ainda, que não basta a inserção das pessoas com deficiência em seu seio, mas rever concepções e paradigmas, afinal, “existe uma dívida social a ser resgatada.”. (BRASIL, 2006, p. 308).

Para compreender em que consiste este ônus, faz-se necessário recorrer à literatura e se debruçar, inicialmente, sobre algumas das manifestações mencionadas anteriormente, as quais levaram o país a se posicionar diante das exigências que apresentavam. Necessário analisar, também, os parâmetros legais nacionais edificados em resposta a elas, observando, ainda, sua articulação com as distintas configurações por que a educação das pessoas com deficiência passou. Para isso, segue o quadro 1, uma síntese desse percurso:

Quadro 1 – Síntese dos principais movimentos mundiais realizados em prol das pessoas com deficiência

<b>MOVIMENTO</b>	<b>CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>
Conferência sobre Organização Internacional (EUA. 1945)	Resultou na elaboração da Carta das Nações Unidas e na criação da Organização das Nações Unidas (ONU), tendo por principal objetivo a promoção e respeito dos Direitos Humanos, inaugurando, em decorrência, o compromisso mundial com o princípio da igualdade entre os indivíduos.
Reunião da Assembleia Geral das Nações Unidas (França. 1948)	Proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual, apesar de não se configurar como uma lei, norteia as decisões tomadas pela comunidade internacional, equiparando os direitos aos quais todas as pessoas fazem jus, como é o caso da educação.
Reunião da Assembleia Geral das Nações Unidas (França. 1975)	Retomou os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamados em 1948, tornando público, nesse momento, a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, defendendo que elas têm os mesmos direitos civis e políticos que as demais, acrescentando que devem receber tratamento diferenciado somente se sua deficiência o demandar, ou em prol de sua reabilitação.
Convenção Sobre os Direitos das Crianças (EUA. 1989)	Outro documento de autoria da Assembleia das Nações Unidas, a Declaração dos Direitos da Criança traz em seu artigo 23, que deve ser garantida às pessoas com deficiência assistência que efetive seu acesso à educação, com vistas a proporcionar-lhe maior autonomia e integração sociais possíveis.
Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia. 1990)	Buscou renovar o compromisso de universalizar e equiparar o acesso à educação de todas as crianças, através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, frente ao fato de terem decorridos, à época, 40 anos

	da Declaração Universal dos Direitos Humanos e ainda existirem mais de 100 milhões de crianças sem acesso à educação, bem como as inovações tecnológicas da década de 90 tornarem essa meta alcançável.
Seminário Internacional: Rumo a um Novo Modelo para o Desenvolvimento de Políticas Sociais para Crianças e Jovens com Deficiência e Suas Famílias (Nicarágua. 1993)	Estabeleceu o compromisso, entre os países partícipes, através da assinatura da Declaração de Manágua, com o desenvolvimento de políticas sociais voltadas à qualidade de vida das crianças e jovens com deficiência, envolvendo as direcionadas ao acesso ilimitado à educação, em todos os níveis.
Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Espanha. 1994)	Promulgou a Declaração de Salamanca, através da qual os países signatários, como o Brasil, comprometeram-se a transformar seus sistemas de ensino em inclusivos. Através desse documento passou-se a utilizar o termo “educação inclusiva”, conotando que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, têm direito à educação, devendo as escolas oferecer um ensino de qualidade que responda às suas necessidades.
Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala. 1999)	Levou o país a adotar o Acordo Interamericano para eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, reafirmando possuírem elas os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais. Comprometeu-se, por isso, a tomar as medidas necessárias de qualquer natureza, incluindo, por isso, a educacional, para garantir sua plena integração à sociedade.
Perspectivas Globais em Vida Independente para o Próximo Milênio (EUA. 1999)	Aprovou a Declaração de Washington, reafirmando, com ela, que todas as pessoas possuem os mesmos direitos humanos e, com isso, toda a comunidade deve se responsabilizar pela promoção da educação inclusiva.
Assembleia Governativa da <i>Rehabilitation International</i> (Inglaterra. 1999)	Publicizou a Carta para o Terceiro Milênio constituindo-se como um apelo a toda a humanidade para mobilizar-se pela efetivação dos direitos humanos de todas as pessoas. Reconhece-se, nesse documento, que estes têm sido negados a milhões de pessoas, dentre elas as que possuem deficiência.
Congresso Internacional Sociedade Inclusiva (Canadá. 2001)	Retomou a discussão acerca das ações que o Governo e a sociedade civil precisam desenvolver no âmbito da inclusão, incorporando-as, também, à educação, acarretando na publicação da Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.
6ª Assembleia Mundial da <i>Disabled Peoples' International</i> (Japão. 2002)	Aprovou a Declaração de Sapporo, a qual defende em seu capítulo destinado à educação inclusiva, que os governos devem erradicar a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva.
Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias (Venezuela. 2002)	Objetivou, por meio da Declaração de Caracas, constituir uma rede voltada a promover e coordenar ações em defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, incitando os governos a atuar de forma mais profícua nessa direção.
Congresso Europeu sobre Deficiência (Espanha. 2003)	Reafirmou a equidade de direitos entre todos os cidadãos através da Declaração de Madri, resultante dessa manifestação, enfatizando a urgência em se adotar medidas legais que derrubem as barreiras construídas contra as pessoas com deficiência, que impedem sua emancipação.
Diálogo Norte-Sul sobre Educação Inclusiva (Índia. 2003)	Objetivou o avanço de uma agenda global voltada à educação inclusiva mediante a Declaração de <i>Kochi</i> , baseada nos compromissos firmados em movimentos anteriores.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (EUA. 2004)	Removeu o termo “portador” até então utilizado para designar as pessoas com deficiência, demonstrando que o fator limitador é o meio, e não o indivíduo. Reconheceu, ainda, que os direitos humanos desse público continuam sendo violados, prevendo, por isso, seu acesso aos ensinamentos primário e secundário gratuito, com qualidade e inclusivo.
Fórum Mundial de Educação (Coreia do Sul. 2015)	Contando com a participação de diferentes categorias, como ministros representantes de organizações da sociedade civil, professores e profissionais diversos, o Fórum aprovou a Declaração de Incheon, com objetivos direcionados à educação inclusiva e à justiça social, com responsabilização partilhada.

Reunião da ONU (EUA. 2015)	Líderes mundiais reuniram-se na sede da ONU para implantar um plano de ação voltado ao desenvolvimento sustentável, abrangendo, por isso, as esferas econômica, social e ambiental, culminando na publicação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.
----------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Abres, [20-?]; Almeida e Silva, (2004); Araújo, [20-?]; Baldi, (2009); Bernardes, (2000); CONADE (2006 e 2012); MP, [20-?]; ONU, (1945).

O quadro 1 objetiva demonstrar que diferentes manifestações têm sido desenvolvidas ao longo da história, em diferentes países e contextos temporais, em prol da equiparação de direitos entre as todas as pessoas. Pode-se observar, com isso, a preocupação que tiveram em implantar um novo modelo de educação, um que atendesse a todos indistintamente e, em paralelo, construir uma sociedade inclusiva, que entendesse a diferença como indissociável à vida em comunidade e que, por isso mesmo, deve ser acolhida, e não discriminada.

O cenário analisado também encontra exemplos no território brasileiro, podendo o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, ocorrido em 1980, ser tido como inaugural, nesse sentido. Lanna Júnior (2010, p. 41) coloca, a este respeito, que “a preocupação em favorecer a participação de pessoas com deficiência em detrimento de militantes sem deficiência é importante para entender a lógica do movimento à época, quando foi demarcada a dicotomia de *versus* para.”.

Outros eventos também podem ser aqui trazidos, tendo nas distintas edições da Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, os exemplos mais recentes (entre 2006 e 2016). Estes momentos foram cruciais por oportunizar debates com a participação social e política, contribuindo para a avaliação e implementação de ações e de políticas públicas correlatas, de curto a longo prazo.

É importante mencionar, neste contexto, que o atendimento daquelas reivindicações passa também pela revisão dos pilares da formação docente, posto que, se analisado sob uma perspectiva histórico-cultural, estes profissionais têm sido instruídos a partir de um currículo que homogeneiza o perfil estudantil, o que não condiz com a realidade, posto a diversidade ser indissociável ao ambiente escolar. Almeida e Silva (2004, p. 13) pontuam, a esse respeito, que “a heterogeneidade é parte obrigatória da normalidade. Nenhuma situação pode ser considerada normal sem a diferença.”. Pletsch, Souza e Orleans acrescentam que “cada sujeito é único e responde de forma única as oportunidades pedagógicas.”. (2017, p. 274).

Porém, apesar de tal não ser fato novo, foi preciso que movimentos sociais pró-inclusão fossem realizados para começar a se desmistificar esta equivocada concepção uniformizadora. Além disso, “não se admite no contexto atual acreditar que o currículo possa

permanecer engessado, sendo elaborado e construído a partir de um modelo ideal de escola e de aluno de maneira a hierarquizar as diferenças.” (GONZALES, 2013, p. 27).

Voltando à abordagem dos eventos relacionados no quadro 1, segundo Tonatto e Moraes (2015, p. 1), “podemos afirmar que os Movimentos Sociais pressionaram a elaboração e legislação das políticas de inclusão educacional das pessoas com deficiência [...]”. Logo, trouxeram à tona a indignação com a forma de tratamento que vinha sendo destinada a esse público, estabelecendo uma hierarquização que não condiz com o senso de humanidade que deve conduzir a vida social. Observa-se, dessa maneira, que a mensagem de que algo precisava ser feito havia sido propagada, e o Governo precisava fazer algo a respeito.

Baseando-se nisso, é que se vem buscando, através da instituição de variados dispositivos legais e políticas públicas, o reparo ao longo período de exclusão vivenciado pelas pessoas com deficiência. Tal realidade pode ser percebida através das distintas barreiras que foram edificadas: estrutural, cultural, comunicacional, laboral, entre outras e, a relativa ao foco do presente trabalho, a educacional. Como colocado pelo Documento Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2013a, p. 44): “O Brasil é um país onde os problemas sociais vêm sendo redimensionados através de programas e incentivos de políticas públicas de inclusão e reparo às violações dos direitos humanos.”.

Dito isto, ao considerar o contexto brasileiro, as primeiras iniciativas desenvolveram-se no período em que a segregação se configurava como o modelo de educação em vigência. Essa perspectiva defendia que o ensino direcionado aos sujeitos com deficiência deveria ocorrer de forma separada dos demais alunos, em instituições específicas ou em regime residencial. Tal posicionamento contribuía para o aprofundamento do preconceito existente, bem como para o não investimento no preparo adequado de todas as categorias de professores, com vistas a atuar junto a esse público.

Para compreender como se deu, a partir daí, a implantação da legislação pertinente à educação direcionada às pessoas com deficiência, assim como ocorreu sua articulação com a Educação Profissional, é importante observar a evolução histórica dessa trama, análise esta contemplada na próxima seção.

## 1.2 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PERSPECTIVA LEGAL

Como pontuado anteriormente, a inclusão consiste na (re)inserção social dos indivíduos com deficiência, em todos os setores que configuram a vida em sociedade. Por

essa razão, para que ela se desenvolva de fato, a Educação Profissional desses sujeitos deve, também, ser considerada, posto possuir seu papel na promoção da sua autonomia e emancipação.

Analisando, por essa razão, a esteira da historicização das relações estabelecidas entre a Educação Profissional (EP) e a inclusão, o período que antecedeu os anos 2000 não trouxe contribuições significativas, no aspecto legal, a essa articulação, principalmente no que tange à atuação dos sistemas de ensino. Procedeu-se, porém, com uma síntese cronológica e o que isso representou na prática, como forma de promover a compreensão do contexto e dos moldes em que este movimento vem se edificando.

É importante frisar, entretanto, que houve iniciativas pensadas para a (re)inserção laboral das pessoas com deficiência antes mesmo dos anos de 1950, contudo, a sua ação caracterizava-se por ser filantrópica e desvinculada do sistema de ensino oficial, culminando na segregação dessas pessoas. Destacam-se, nesse contexto, o Instituto Benjamim Constant (1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines – 1857), os quais, apesar da indiscutível relevância para a vida das pessoas com deficiência à época, não tinham o intuito de preparar seu público para o mundo do trabalho. Assim, os serviços prestados ficavam aquém das necessidades que elas demandavam para uma efetiva inserção profissional:

[...] a educação profissional não deve ser reduzida ao ensino de habilidade ou técnicas específicas, ou mesmo ao ensino de comportamentos adequados e menos desviantes para as pessoas com deficiências, mas principalmente, deve visar à formação do homem para o mundo do trabalho, com as diversas relações que se travam nele, para que tenha conhecimento de seus direitos e deveres e possa se mobilizar e atuar por mudanças. (CORDEIRO, 2013, p. 29-30).

É preciso, por isso, refletir acerca das políticas e ações inclusivas que devem ser direcionadas à Educação Profissional deste público, ampliando seus conhecimentos e desenvolvendo suas potencialidades de atuação, questão fundamental para o alcance e legitimação da proposta de educação inclusiva. Redig e Glat (2017, p. 8) pontuam que “trabalhar é importante, não apenas por razões econômicas, mas porque faz o indivíduo se sentir útil, ocupando um espaço no *lócus* social.”.

A partir dos anos de 1960, passa-se, então, a trabalhar com um novo modelo educacional, o da integração, tendo por princípios a individualização e a normalização das pessoas com deficiência. Neste contexto, as instituições sociais não eram adequadas, de modo a melhor atender-lhes, ficando compreendido que esta tarefa cabia aos próprios interessados, como se a superação dos obstáculos dependesse somente deles.

Novamente percebe-se que de longe se promovia a inclusão destas pessoas na vida em sociedade. Compreendido este momento inicial por que a educação desse público passou, se analisa, a seguir, as relações legais historicamente estabelecidas entre as modalidades de Educação Profissional e Inclusiva.

### 1.2.1 DE 1909 AOS ANOS 2000 – GÊNESE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Iniciando o exame das interações travadas entre a EP e o ensino inclusivo, baseado tanto no intuito da pesquisa que se apresenta, quando no fato de que a inclusão não nasce desvincilhada de outros processos educacionais, é mister remeter à gênese da Educação Profissional no Brasil, posto suas raízes provirem de época anterior à perspectiva inclusiva. Registros apontam para o ano de 1909, como o da instituição oficial da modalidade, por meio do Decreto n.º 7.566, o qual levou à criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices em diferentes unidades federativas.

Essa versão inicial da Educação Profissional nasce sob a justificativa de prover meios para que as classes desfavorecidas (pobres, órfãos e pessoas com deficiência) superassem as dificuldades de subsistência vivenciadas em seu cotidiano. (BRASIL, 1909). No entanto, o discurso assistencialista aí presente mascara seu real propósito, o qual, segundo Frigotto (1998) e Lima (2015), era o de promover um "higienismo social", assim como formar mão de obra barata e alienada para as indústrias que se encontravam em expansão em algumas regiões do país.

Explica-se que este público era tido, à época, como um estorvo ao progresso que ocorria, devendo, por essa razão, ser educado, mas, no sentido de mostrar-se útil à nação, incapaz, contudo, de se rebelar contra sua subjugação. A ameaça ao ideal capitalista revelada pelas ideias socialistas que circulavam naquele período constituiu-se, também, como motor à promoção deste tipo de educação filantrópica.

Assim, a EP foi construída, no contexto nacional, pautada em ideais que dividiam o sistema de ensino em duas categorias: por um lado, à elite cabia o ensino superior, com vistas a assumirem cargos de liderança, os quais exigiam habilidades intelectuais e, por outro, ao operariado cabia a formação voltada ao trabalho manual, não pensante, automatizado e alienado. Lima (2015, p. 20) coloca, a esse respeito, ser esta última “uma educação mínima para sujeitos mínimos reagirem minimamente diante da realidade social e do Estado com suas exclusões em todas as dimensões da vida e da sociedade.”.

Avançando para o ano de 1937, observa-se a conversão das Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, por meio da Lei n.º 378, em atendimento ao disposto na Constituição do mesmo ano, ao declarar que:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937).

Reforça-se, nesse dispositivo, que essa modalidade de ensino caberia apenas ao proletariado, cujas “tendências vocacionais” seriam herdadas pela classe social de sua família ou imputadas pela conjuntura fomentada pela ação governamental ou, em uma visão macro, da imposição do mercado liberal, como forma de manter a divisão de classes de que a minoria privilegiada dependia para manter seu *status quo*.

Braverman (1987, p. 56) coloca, a esse respeito, que “os efeitos valiosos ou produtos do trabalho pertencem ao capitalista”, em seu discurso pertinente a esse modo de produção, panorama econômico em que o país se encontrava inserido e, por isso, vivenciando suas manifestações. Observa-se, desta maneira, a existência de um plano de fundo que guiava, também, as ações educativas, ditando o tipo de sistema educacional a ser implantado no país.

Em 1942, por força do Decreto n.º 4.127, a nova nomenclatura dada às instituições que ministravam essa modalidade passou a ser a de Escolas Industriais e Técnicas, tendo como fato novo sua vinculação oficial ao sistema de ensino do país, em nível equivalente ao secundário, autorizando os estudantes formados nos cursos técnicos a ingressar no ensino superior, desde que houvesse correlação com sua área de formação. (BRASIL, 1942).

Chegando ao ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas adquiriram autonomia didática, administrativa, técnica e financeira (BRASIL, 1959), passando a ser designadas como Escolas Técnicas Federais, mediante disposição da Lei n.º 3.552, sendo-lhes assegurado, com isso, o direito de ofertar cursos técnicos, acarretando a necessidade, porém, de formar técnicos e professores para atender a nova demanda que se constituía.

Já em 1961 ocorre a primeira investida legal no caminho da educação inclusiva, com a instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n.º 4.024/1961, a qual traz em seu capítulo XX, uma seção destinada especificamente para a educação das pessoas com deficiência, designadas, naquela época, como excepcionais, declarando que:

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.

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

Apesar de essa legislação ser extremamente importante pelo ineditismo que traz ao abordar a matéria, a menção à Educação Especial ocorreu de forma tímida, eximindo o Estado da responsabilidade de propor ações voltadas ao ensino especial, delegando-a à iniciativa privada. Além disso, permitiu que o ensino a esse público ocorresse de forma separada à escola regular ou, quando desenvolvida dentro da instituição pública, desconsideravam-se as especificidades de tratamento que ela demandava para o êxito de seu aprendizado. (BERNARDES, 2000).

Em 1971, uma segunda LDB foi promulgada através da Lei n.º 5.692, apesar de alguns historiadores defenderem ter ocorrido apenas uma reforma da anterior, haja vista não ter sido promovida por meio do debate social e acadêmico. Para além desta discussão, importante mencionar que ambas não se aprofundaram na temática da Educação Especial, sem definir as medidas necessárias para a sua efetivação,

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

Percebe-se, além do já exposto, que a visão quanto à deficiência limita-se, nesse dispositivo, à física e à mental, desconsiderando as demais existentes<sup>2</sup>. Contudo, apesar das falhas apontadas nesse novo momento, o ensino à pessoa com deficiência encontrou-se

<sup>2</sup> De acordo com o artigo segundo da Lei de Inclusão (13.146/2015), 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). Por essa razão, a deficiência contempla, também, o universo de pessoas com deficiência auditiva, visual e múltipla.

inserido no capítulo do sistema regular de ensino, o que não ocorrera anteriormente, posto ter sido alocada em seção à parte.

A década de 1970, desta forma, foi marcada pelo movimento conhecido como integração escolar, caracterizado pela inserção dos estudantes com deficiência na escola comum, desde que tivessem as condições mínimas necessárias para acompanhar o currículo. Mantinha-se inalterado, portanto, o *modus operandi* das instituições de ensino, levando à necessidade deste aluno se ajustar à realidade escolar, e não o inverso. Em consequência, promoveu-se o acesso à educação, mas não o êxito dos educandos. A esse respeito, retoma-se o documento Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais:

Na tentativa de eliminar os preconceitos e de integrar os alunos portadores<sup>3</sup> de deficiência nas escolas comuns do ensino regular, surgiu o movimento de integração escolar. Esse movimento caracterizou-se, de início, pela utilização das classes especiais (integração parcial) na “preparação” do aluno para a “integração total” na classe comum. Ocorria, com frequência, o encaminhamento indevido de alunos para as classes especiais e, conseqüentemente, a rotulação a que eram submetidos. (BRASIL, 2006, p. 307-308).

Apesar de ter representado um avanço no tratamento às pessoas com deficiência, frente ao contexto de exclusão que a antecedeu, a integração escolar não propiciava uma real inserção social e equiparação de direitos, posto que se configurava como um sistema educativo especial, inserido no seio do regular, mas, ao mesmo tempo, constituindo-se como dois universos distintos, heterogêneos, em que os estudantes com deficiência continuavam sendo marginalizados. Nesse contexto, Ramos Martins (2004, p. 28) acrescenta que,

Na realidade, o sistema educativo se mantinha inalterado, pois havia apenas uma mão única: aquele educando que não se adaptasse ao padrão da escola seria dela excluído, sem que houvesse um movimento, da parte da escola, para adaptá-lo àquele padrão. Era como se o aluno se constituísse no único responsável por seus êxitos e fracassos, como se a causa das dificuldades de aprendizagem que apresentava estivesse somente nele, sem que a escola tivesse qualquer responsabilidade sobre isso.

No que tange à Educação Profissional, a Lei n.º 5.692, de 1971, transformou o currículo do segundo grau em técnico-profissional, aprofundando, desta maneira, a dualidade existente entre ensino propedêutico e formação técnica, apesar de tornar sua oferta obrigatória em todas as escolas. Esta medida estipulou que as disciplinas gerais deveriam ser ministradas

<sup>3</sup> Lembra-se que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada em 2004 tornou o termo “portador” em desuso. Desta forma, as ocorrências que sucederem a partir deste momento dever-se-ão como meio de respeitar a citação original.

apenas no primeiro ano, o que foi cumprido somente pelas instituições públicas, unidades para as quais as classes populares poderiam seguir, ao contrário da elite, que possuía condições de estudar nas escolas privadas, onde receberiam o devido preparo para o ingresso no Ensino Superior.

Em síntese, a segunda LDB instaurada no país estipulou que a Educação Profissional se destinava aos pobres, como forma de ingressar em cargos precários no mundo de trabalho, cabendo aos ricos os cargos intelectualizados, com melhores provimentos e condições de trabalho, conforme pontuado por Carlos (2018, p. 46),

Dessa forma, a profissionalização do ensino médio representou um aumento ainda maior da dualidade da educação brasileira. Os mais capazes, classe média e burguesia, teriam seu acesso à educação superior assegurado, enquanto os menos capazes, pobres e a classe trabalhadora, se contentariam com a entrada no mercado de trabalho e a não continuação dos estudos. Neste sentido, podemos averiguar o elemento da conservação social legitimando a desigualdade social entre as classes.

Outra consequência do dispositivo de 1971, ainda sob o ângulo da EP, deu-se com a continuidade da autorização do exercício de docentes para atuar na modalidade sem a formação mínima necessária, apesar desta lei, inicialmente, o exigir, mas, optando, na sequência, pelo caminho da flexibilização, em resposta ao prazo expirado de adaptação pelas instituições de ensino. Falhou, ainda, ao declarar que, nos casos em que o quantitativo de professores devidamente habilitados não fosse suficiente, exames de capacitação, de suficiência e de complementação poderiam ser considerados equivalentes, conforme observado em seus artigos 77 e 78:

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professôres, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78. Quando a oferta de professôres licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1971).

Observa-se no trecho acima, a falta de comprometimento e de valorização da EP, assim como a associação, como já exposto, de que ela caberia apenas aos excluídos (pobres, órfãos e pessoas com deficiência), com vistas a perpetuar não só a dualidade entre as modalidades de ensino básico e profissional, mas, principalmente, a situação de desigualdade social a que seu público era submetido, desde o nascimento.

Prosseguindo com a retrospectiva histórica, em 1978, a Lei n.º 6.545 transformou as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), além de autorizar a oferta de cursos superiores de tecnologia. Contudo, Jacometti (2008) levanta a reflexão sobre o pano de fundo que embasa essa iniciativa, defendendo que este se deve aos interesses internacionais em moldar o tipo de ensino oferecido no país. O processo de transformação das escolas Técnicas em CEFETs foi retomado em 1994, por força da Lei n.º 8.948, finalizando o processo em 1999, atendendo às demais capitais da federação.

A Constituição Federal de 1988 (CF), a seu tempo, especificou em seu artigo 208, no que concerne à educação inclusiva, que é dever do estado garantir a universalização de seu acesso, cabendo, ainda, a esta esfera oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno do ensino regular, nos casos em que se fizessem necessários. Por esta razão, a CF de 88 pode ser considerada um marco na proteção dos direitos humanos das pessoas com deficiência.

A Lei n.º 7.853/1989, por sua vez, inseriu, no sistema educacional, as escolas privadas e a Educação Especial, obrigando-as, por isso, a seguirem as mesmas diretrizes que até então norteavam apenas as instituições públicas de ensino regular, prevendo, ainda, como crime punível com reclusão e multa, qualquer ato de discriminação à matrícula dos alunos especiais. Porém, ao declarar que somente aqueles “capazes” de acompanhar o currículo escolar possuiriam sua inscrição assegurada pelo Poder Público, excluiu significativa parcela das pessoas com deficiência, sobretudo àquelas na condição de deficiência intelectual, por nem sempre possuírem essa competência. Percebe-se, com isso, o olhar voltado apenas às limitações, e não às possibilidades desses sujeitos.

O período iniciado na década de 1990 foi marcado, contudo, pela reestruturação da educação, após o retrocesso decorrente do período da ditadura militar, trazendo consigo a instauração de uma nova versão da LDB, criada por meio da Lei n.º 9.394/1996. No que tange ao ensino profissional, teve como aspecto positivo o defendido em seu artigo terceiro, ao trazer que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” e, no segundo, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de

liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Porém, não adotou a forma compulsória regida, até então, por seu antecessor (Lei n.º 5.692/1971), permitindo, ainda, que a modalidade fosse ministrada pela rede privada. Observa-se, aí, a real direção para a qual seguiria a EP, ou seja, dando continuidade ao atendimento das regras impostas pelo mercado de trabalho.

Moura (2016) explica que esse dispositivo reforçou a dualidade estrutural que já existia entre educação geral e formação profissional, além de não assegurar o desenvolvimento da formação integral constante em seu próprio corpo textual, posto conceber a EP como habilitação para profissões específicas e não como preparo para o mundo do trabalho.

No que concerne ao ensino inclusivo, observa-se, a partir daí, a germinação de seus ideais, passando a se refletir, por isso, quanto ao preparo também deste público para o mundo do trabalho, como pode ser observado em seu artigo 59, afirmando, ainda, caber às instituições de ensino a disponibilização dos meios necessários para que, até mesmo aquelas que “não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo” tenham, ao menos, a oportunidade disponibilizada. (BRASIL, 1996).

Percebemos, aqui, um lampejo de mudança na concepção de educação, transitando da visão integrativa, para a inclusiva, cujo principal desafio, como pondera o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, é o de “desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades [...]”. (BRASIL, 1998a, p. 36).

É importante mencionar, entretanto, que este dispositivo permitiu que a Educação Especial ocorresse externamente à classe regular, como pode ser visualizado em seu artigo 58, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996. Grifo da autora), divergindo, assim, dos princípios do sistema educacional inclusivo.

Porém, ao trazer em seu artigo 59 que deve ser promovida a “educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade” denota-se a necessária

articulação que deve haver entre educação e trabalho, papel este desempenhado pela EP, apesar de seu ofício ir além.

O Decreto n.º 2.208/1997 regulamentou a Lei n.º 9.394/96, no que tange à EP, reforçando a dualidade existente entre esta e a educação propedêutica, ao destiná-la unicamente ao preparo para o desempenho de atividades produtivas, desconsiderando o viés humano presente neste processo. Além disso, dividiu sua responsabilidade novamente com a iniciativa privada.

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando [...] para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho [...];

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, [...], visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. (BRASIL, 1997).

Em 1998, o Ministério da Educação aprovou a Resolução n.º 03-CNE/CEB, instituindo, com ela, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Defendeu-se, através destas, que as propostas pedagógicas das instituições de ensino promovessem competências e habilidades que preparassem todos os estudantes para o trabalho, frente ao reconhecimento dos direitos humanos a que todos fazem jus.

No entanto, apesar disto, não se observa, aí, menção clara às pessoas com deficiência, tampouco se especifica como deveria se dar esse ensino inclusivo, com vistas a possibilitar o acesso ao mundo do trabalho também por esse público, tornando frouxas as amarras legais por ela instituídas. No tocante à EP, defendeu a vinculação da educação com o mundo do trabalho, com vistas ao devido preparo para seu acesso, como colocado em seu artigo 12, “não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.”. (BRASIL, 1998b).

Chegado o ano de 1999, o Decreto n.º 3.298 trouxe consigo uma nova perspectiva no tocante à articulação entre a Inclusão e a Educação Profissional, mediante proposição da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, de modo a garantir-lhes, entre outros, o direito ao trabalho, como declarado em seu artigo sexto, responsável pela definição de suas diretrizes: “ampliar as alternativas de inserção econômica da pessoa

portadora de deficiência, proporcionando a ela qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho” (BRASIL, 1999), acrescentando, na sequência, que isso deveria ocorrer sem cunho assistencialista, como era de praxe.

Seu artigo 28 traz, ainda, que as instituições públicas e privadas que ofertassem essa modalidade de ensino passariam a ser obrigadas a observar a capacidade de aproveitamento desse alunado, e não seu nível de escolaridade, oferecendo serviços de apoio especializado, quando necessário. O combate à filantropia, bem como a menção clara da atenção que deve ser dada aos sujeitos que apresentam deficiência, também no que concerne à sua (re)integração laboral, revelaram-se como grande avanço para a edificação da inclusão, por intermédio da garantia de acesso aos seus direitos humanos, que até então não eram considerados, de forma efetiva, nas políticas públicas implantadas.

O referido dispositivo legal instituiu, ainda, que a Educação Especial deveria transversalizar todas as demais modalidades de ensino, assim como deveria ser ministrada em escolas especializadas somente quando a escola comum “não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.”. (BRASIL, 1999). Observa-se que, agora, enfatiza-se que os esforços deveriam ser direcionados para que, somente em caso de força maior, o estudante fosse encaminhado para um tratamento fora do contexto da escola comum.

Apesar dos avanços conquistados até aí, é importante esclarecer que a proposta de EP do Decreto n.º 2.208/1997 se estendeu até aproximadamente o ano 2000, quando a posse do governo Lula renovou a discussão acerca da articulação entre essa modalidade e o Ensino Médio. Foi nesse contexto que se desenvolveu o TEC NEP, ou Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, com o objetivo de promover seu acesso, permanência e êxito em cursos de formação inicial e continuada, incluindo os técnicos, nas instituições ligadas à Rede Federal de Educação Profissional, coadunando, dessa maneira, com o instituído por intermédio do Decreto n.º 3.298/1999, anteriormente analisado.

Uma das ferramentas criadas para a efetivação dessa proposta deu-se com a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNEs), destinados a oferecer apoio didático-pedagógico, articular ações de pesquisa e extensão, promover capacitações, disponibilizar recursos de tecnologia assistiva e realizar as adaptações arquitetônicas necessárias. Como se deu, então, a articulação entre as duas modalidades de ensino estudadas, iniciado os anos 2000? Veremos adiante.

## 1.2.2 DE 2000 A 2019 – ARTICULANDO EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PROFISSIONAL

Como colocado antes, a articulação entre as modalidades de Educação Inclusiva e Profissional ocorreu de forma mais profícua a partir dos anos 2000, o que pode ser observado, por exemplo, a partir da instauração da Lei n.º 10.172/2001, responsável por promulgar o Plano Nacional da Educação (PNE). Seu teor expôs o déficit significativo de atendimento às pessoas com deficiência que ainda se observava à época, alertando, dessa maneira, quanto à urgência em se adotar medidas para reverter a situação.

Traçou, para isso, diretrizes, objetivos e metas para estas modalidades, com vistas a garantir às pessoas com deficiência o devido acesso à educação, o preparo para o ingresso no mundo do trabalho e que este processo se desse dentro das escolas regulares, como prerrogativa constitucional. Reconheceu, ainda, que,

[...] A Educação Profissional tem reafirmado a dualidade propedêutico-profissional existente na maioria dos países ocidentais. Funcionou sempre como mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social do estudante. [...] Há muito, o País selou a educação profissional de qualquer nível, mas sobretudo o médio, como forma de separar aqueles que não se destinariam às melhores posições na sociedade. (BRASIL, 2001a).

Desta forma, acerta ao reconhecer a urgência em se adotar medidas corretivas, que sanem a questão levantada, falhando, entretanto, ao defender a experiência profissional em detrimento da formação adequada para os profissionais que atuariam na área, apesar de que, no que concerne à Educação Especial, demonstrar consciência de a modalidade demandar que todos os atores envolvidos no processo sejam adequadamente preparados. Outra afirmação oportuna que a referida legislação faz é admitir que a bandeira da inclusão já vem sendo defendida por dispositivos anteriores, como é o caso da própria constituição de 1988, contudo, mesmo chegado os anos 2000, “tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar.”. (BRASIL, 2001a, p. 86).

No mesmo ano de 2001, o MEC publicou, nesse sentido, a Resolução n.º 02-CNE/CEB, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, abordando temas como a formação docente inicial e continuada necessárias ao exercício da profissão e as imperativas flexibilização e adaptação curricular. No que tange à Educação Profissional dessas pessoas, estabeleceu que as instituições que oferecessem essa categoria de educação deveriam garantir os meios para que seu ensino fosse efetivado, dando-lhes condições de um futuro ingresso no trabalho. (BRASIL, 2001b).

O Parecer n.º 17-CNE/CEB, da autoria deste mesmo ministério, cujo teor trata das diretrizes supracitadas, reforça essa proposta ao defender que “a educação profissional é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais e visa à sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade.”. (BRASIL, 2001c, p. 28). Percebemos, com isso, que a inclusão passou a ser concebida para além do acesso à Educação Básica, considerando que a esses indivíduos devem ter asseguradas as condições para seu ingresso no mundo do trabalho, por meio de recursos tecnológicos e humanos.

Em 2002, a seu tempo, a comunidade surda auferiu uma conquista crucial no âmbito da luta pela superação dos obstáculos comunicacionais no contexto educacional, bem como para o desenvolvimento de suas relações interpessoais, mediante instituição da Lei n.º 10.436 – Língua Brasileira de Sinais (Libras), posto instituir ao poder público a garantia de sua utilização, assim como decretar a inclusão de seu ensino em cursos específicos de formação em nível superior. Brito (1993, p. 31) declara, a esse respeito, que, “quando o surdo tem a prática da socialização por meio da língua de sinais, o mundo oral deixa, então, de ter para ele o aspecto estranho e inacessível, e certos sentimentos de isolamento e de exclusão serão assim afastados naturalmente.”.

Em 2004, voltando o olhar para a EP, o Decreto n.º 5.154 revoga o de n.º 2.208/97 e representa uma importante conquista ao progresso da modalidade, tendo em vista defender sua articulação ao Ensino Médio, como colocado por Moura (2012, p. 56):

[...] representa uma possibilidade de avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos, pois, apesar de não se confundir com a politécnica, fundamenta-se em seus princípios e é exigência de uma sociedade na qual a elevada desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos das classes populares a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar.

É possível perceber, a partir da reflexão do autor, que o ensino integrado entre essas duas instâncias se configura como prerrogativa para a construção de uma sociedade igualitária, alicerçada nos direitos humanos. Observa-se, aqui, que apesar de não ter sido o principal objetivo desse discurso, o universo da educação inclusiva vê-se também contemplado, afinal, o tipo de sociedade descrita não existirá se ainda persistirem os problemas de marginalização das pessoas com deficiência, e isso inclui a garantia de seu acesso à vida laboral.

Acerca do ensino integrado, ou currículo integrado, é pertinente esclarecer que o profissional que se forma nestes moldes desenvolve a capacidade de reflexão crítica que o

próprio ensino inclusivo demanda para se materializar. Moura (2016, p. 173) explica que esse formato de currículo se configura como uma forma de combater o trabalho mecânico e tecnicista defendido pelos interesses do mercado, estruturado na dualidade educacional já tratada anteriormente, formando, acrescenta, “um profissional crítico, que seja capaz de refletir sobre sua condição social e participar das lutas em favor da coletividade.”. Logo, a inclusão pretendida, aqui, encontra um forte aliado no currículo integrado que a Educação Profissional reivindica.

O Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005a), que regulamenta a lei de Libras, instituiu que ela deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação docente, bem como deve ser disponibilizado o intérprete nas instituições de ensino, com vistas a possibilitar aos surdos a compreensão do conteúdo das atividades e avaliações realizadas por eles. Observa-se, com isso, que as especificidades passaram a ser consideradas não mais homogeneizando essa parcela da população, sinalizando avanços consideráveis na esteira da promoção da educação inclusiva.

Ainda em 2005, ocorreu o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, através da Lei n.º 11.195 (BRASIL, 2005b), sendo institucionalizado, contudo, por força da Lei n.º 11.892/2008, a qual criou, também, os Institutos Federais, tendo entre seus objetivos ministrar Educação Profissional técnica de nível médio, cursos de formação inicial e continuada e cursos em nível de Educação Superior (BRASIL, 2008a). Já a Lei n.º 11.741 (BRASIL, 2008b) incorporou a Educação Profissional à LDB, declarando poder esta se desenvolver de forma articulada ou subsequente, transformando-a em modalidade de ensino integrante da Educação Básica.

Em 2007, o Ministério da Educação, através da Portaria n.º 948-SEESP, deu um grande passo em direção à efetivação da educação inclusiva, ao reafirmar a inserção da Educação Especial no contexto do ensino comum, com vistas a romper com as atitudes discriminatórias que ainda persistiam, devido à promoção dessas duas modalidades de forma separada,

[...] resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial. (BRASIL, 2007).

Percebeu-se, assim, que a melhor forma de promover a (re)inserção educacional desses sujeitos seria no cerne da escola regular, e não de forma segregada, como vinha ocorrendo, o que acarretava, na verdade, na percepção da pessoa com deficiência como sendo um acessório pormenorizado da sociedade, o que não condiz com a realidade, tampouco com a proposta inclusiva humanizadora.

A Resolução n.º 04/2009-CNE/CEB (Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial), também da autoria do MEC, apresenta, como contribuição a essa proposta de ensino, especificações sobre como deve ser ministrado o AEE, entendendo-o como complemento ou suplemento do ensino comum, mas nunca como seu substituto. Além disto, defende a disponibilização de sala de recursos multifuncionais, professores especializados, tradutor e intérprete de Libras, entre outros.

A Lei n.º 12.513 (BRASIL, 2011a) retoma, de forma mais fértil, a articulação entre educação inclusiva e Educação Profissional, ao instituir o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), objetivando, com ele, dentre outros, expandir e democratizar o acesso a essa modalidade de ensino também para as pessoas com deficiência, como especifica em seu artigo segundo, além de promovê-la de forma articulada ao Ensino Médio.

Parágrafo único. São objetivos do Pronatec: [...]

III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional [...]

Art. 2º O Pronatec atenderá prioritariamente: [...]

§ 2º Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec [...]. (BRASIL, 2011a).

Entretanto, ao enfatizar que os auxílios financeiros oriundos do programa destinar-se-iam apenas para os cursos técnicos de nível médio e superior, findou por excluir as pessoas com deficiência da participação nos cursos profissionais, posto estes exigirem comprovação de escolaridade mínima, o que não é costumeiro quando nos referimos, por exemplo, às pessoas com deficiência intelectual. Portanto, se o intuito era o de contribuir, também, para a ampliação de oportunidades para sua inserção no mundo do trabalho, esse item precisaria ser revisto.

Posteriormente, o Ministério posicionou-se, novamente, acerca da temática, ao atualizar o disposto nas DCNEM de 1998, através da Resolução n.º 02-CNE/CEB (BRASIL, 2012a), enfatizando aplicarem-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio,

baseando-se no reconhecimento e valorização da diversidade, assim como na formação integral humana.

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - formação integral do estudante; [...]

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo [...].

Moura (2016) coloca, a este respeito, que a juventude é multidimensional em suas especificidades, isso significa que não deve ser concebida uma visão reducionista e generalizante sobre seu perfil, posto cada um destes sujeitos apresentar necessidades e expectativas singulares. O mesmo pode ser declarado acerca dos estudantes com deficiência que se encontram vivenciando esse mesmo período da vida, demandando, também, o “[...] desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico [...]”, que promova a articulação da “[...] teoria com a prática que precisa estar pautada na preparação básica para o trabalho [...]”. (MOURA, 2016, p. 170). Além do supraexposto, a resolução em análise possibilita a articulação entre o Ensino Médio e a EP, apesar de não o exigir, dando brecha ao seu não cumprimento.

Art. 14. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, [...] mediante diferentes formas de oferta e organização: [...]

VI - atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica [...]. (BRASIL, 2012a).

Desta forma, o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, tanto quanto a formação integral humana são princípios a serem respeitados quando se trata da formação dos jovens, independentemente de suas especificidades. Já em 2014, com vistas a servir de referência às ações públicas, foi sancionada uma nova versão do PNE, com vigência de 2014 a 2024, através da Lei n.º 13.005, almejando-se que ele se configurasse mais do que uma declaração de intenções, mas, principalmente, um rol de obrigações para o Poder Público. Suas diretrizes contemplam a universalização do acesso à escola e a erradicação de todas as formas de discriminação, assim como o panorama da inclusão o exige.

Em relação ao Ensino Profissional, institui a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”, assim como a “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade

socioambiental” (BRASIL, 2014), contemplando, assim, os princípios necessários à formação integral do indivíduo.

Nessa linha de pensamento, chegamos à Lei n.º 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, dispositivo que institui que a inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho pode se dar mediante a disponibilização de suportes individualizados, que atendam a cada uma das especificidades, quando necessário e como forma de promover sua devida emancipação. Seu artigo 37 declara que,

Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho. (BRASIL, 2015a).

Percebe-se, com isso, que o reivindicado, nesse contexto, não são práticas assistencialistas ou facilitadoras, mas sim que permitam uma equiparação de oportunidades, para que todos os sujeitos possam ter esse direito assistido, segundo o qual, retomando a lei em análise, “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.”. (BRASIL, 2015a). O referido Estatuto, além de tornar obrigatórias as adaptações que se façam necessárias, tanto pela rede pública quanto pela privada, proibiu, também, a transferência de quaisquer ônus financeiros decorrentes deste processo aos estudantes beneficiados.

Ainda a respeito deste dispositivo, vale salientar que trouxe em seu artigo segundo o atual conceito de deficiência adotado pelos documentos legais, indicando que “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, 2015a).

Permanecendo nessa linha de raciocínio, em 2016, a Lei n.º 13.409 dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência, nos cursos técnicos de nível médio e superior (graduação) da rede federal de ensino, ampliando, dessa maneira, o horizonte educacional à disposição desse público, o que é de fundamental importância tanto para sua inserção social, quanto para seu desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2016a)

Diversos outros dispositivos, programas e políticas públicas podem ser acrescentados a essa retrospectiva histórica, os quais trouxeram, também, direta ou indiretamente,

importantes conquistas para a Educação Especial, reafirmando ou trazendo fato novo a esse paradigma, como, por exemplo:

- Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n.º 8.069/1990
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB n.º 2/2001
- Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade – Decreto n.º 5296/2004
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007)
- Plano de Desenvolvimento da Educação – Decreto n.º 6.094/2007
- Promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto n.º 6949/2009
- Regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras – Lei n.º 12.319/2010
- Orientações sobre a Educação Especial e o AEE – Decreto n.º 7.611/2011

Apesar dos avanços angariados no período analisado, em 2017 a EP sofreu um novo retrocesso e, como a educação inclusiva encontra-se, também, articulada a ela, posto constituir-se em um de seus vieses de efetivação, é possível afirmar que padeceu, assim, das mesmas consequências, pois como argumentado anteriormente, estamos falando de jovens, independentemente de suas particularidades. A Lei n.º 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, sob o pretexto de ofertar um Ensino Médio atraente ao olhar dos estudantes brasileiros, desferiu, na verdade, um ataque à perspectiva de formação unitária e integrada. A esse respeito, Ramos e Frigotto (2016, p. 8) colocam que,

A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública.

Uma reforma realmente se fazia necessária, principalmente em razão dos problemas de infraestrutura e das condições de trabalho dos professores, mas isso não significa que o jovem precise de uma escola fragmentada, que perpetue a dualidade histórica entre o ensino

propedêutico e a formação profissional, nem tampouco que reitere a inexigibilidade quanto a um perfil mínimo de formação para lecionar nessa modalidade, como a contrarreforma em questão o materializa, através do “notório saber” presente em seu discurso.

Dessa maneira, o desafio colocado à escola é o de mostrar aos jovens o tipo de formação que ele precisa, que o fará superar a situação de desigualdade social em que se encontra, bem como o ensine o respeito à heterogeneidade que deve permear toda e qualquer proposição de sociedade. O foco da presente pesquisa não é o de aprofundar o debate acerca desta reforma, nem tampouco acerca das políticas promovidas nesse intervalo de tempo (2015-2019), enfatiza-se, porém, que esta abordagem se constituía uma obrigação moral, sobretudo para quem atua na área da educação.

Finaliza-se, portanto, essa reflexão lembrando que a elaboração de leis, programas e políticas públicas não é suficiente se não houver a real intenção por parte dos atores que estruturam a instituição escolar de efetivar a inclusão das pessoas com deficiência. Deve-se abranger, por isso, como enfatizado ao longo dessa seção, a inserção profissional desse público, o que em síntese, demanda a adaptação e flexibilização das condições de trabalho, repetindo, porém, tratar-se de equiparação de oportunidades, e não de favorecimentos descabidos, uma vez que,

Embora a proposta de Educação Inclusiva seja, hoje em dia, amplamente disseminada, inclusive pela mídia, é importante lembrar que as políticas de inclusão social de pessoas com deficiência não se restringem ao espaço escolar. Independentemente das condições de escolarização, alunos com deficiência, assim como os demais, precisam se preparar para sua futura inserção no mundo do trabalho. (REDIG; GLAT, 2017, p. 7).

Em outras palavras, é preciso superar as barreiras histórica e socialmente construídas, que subestimam a capacidade produtiva desses sujeitos. Urge, desta maneira, a necessidade de refletir acerca do papel da escola, nesse contexto, assim como de seus colaboradores, de seu currículo, de suas técnicas, afinal, existe demanda significativa pleiteando esse atendimento adequado, como será analisado posteriormente.

Diante do exposto nessa etapa, é possível perceber um avanço na concepção de educação para todos. No entanto, diversos desafios ainda se apresentam na atualidade, para a plena efetivação dessa proposta. Exemplos deste cenário podem ser elencados, como a falta de preparo dos professores para responder adequadamente às particularidades do alunado, na proposição de políticas ineficientes e desarticuladas com a realidade escolar, na continuidade de currículos e formas de avaliação defasadas, na destinação insuficiente de recursos para a

educação e, o mais sutil, porém, com consequências mais significativas, na falta de sensibilização da população em geral.

Lins (2004, p. 40) argumenta, nesse contexto que, “o que muitas vezes ocorre é a cristalização do olhar em torno da limitação, o que impede que lugares e possibilidades e alternativas possam ser abertas.”. Souza (2004, p.77) acrescenta que as pessoas com deficiência “padecem de pequenas mortes simbólicas, ou reais. Isso quando lhes são negadas pequenas coisas que seriam tão fáceis de implementar e que não são implementadas por falta de vontade política, por falta de sensibilidade [...]”. Isto posto, observa-se o quão imprescindível é a condução de pesquisas que proponham a reflexão e que apontem para as ações que se mostram necessárias à plena efetivação da inclusão.

## Capítulo 2

### FORMAÇÃO DOCENTE E OS PRESSUPOSTOS DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Investigar os moldes e princípios da inclusão educacional das pessoas com deficiência demanda, também, como enfatizado na seção anterior, a análise do papel desempenhado pela formação docente inicial e continuada. Nesse contexto, importante se faz compreender como esta se desenvolve, atentando para as possibilidades e entraves que se apresentam, com vistas à sua efetiva concretização, sobretudo no que tange à Educação Profissional, foco do presente trabalho.

Neste capítulo almeja-se, portanto, discorrer acerca da influência da formação recebida pelos professores sobre o perfil profissional que desenvolverão, e como isso tem consequências imediatas quando discutimos a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, construindo, ainda, uma ponte com a Educação Profissional.

Adiante se relata o perfil do *lócus* de estudo, analisando o que os documentos normativos discorrem sobre a temática estudada. Ainda neste contexto, tendo em vista a relevância do papel desempenhado pela Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA), sente-se a necessidade de estender a investigação também para as contribuições que esta tem trazido para a superação dos obstáculos que podem dificultar, ou mesmo impedir, a formação de nível técnico e superior, no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Importante salientar, antes de prosseguir com a discussão que será travada a partir deste momento, que a universidade em tela possuía em 2019, segundo levantamento<sup>4</sup> realizado por esta Secretaria, 838 estudantes com necessidades educacionais específicas matriculados. Destes, 425 encontravam-se cadastrados junto a esta unidade, sendo 19 vinculados ao Instituto Metrópole Digital, *lócus* de pesquisa do presente trabalho.

#### 2.1 FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA INCLUSÃO

No capítulo anterior foi possível observar como se deu a alteração do paradigma da exclusão para a atual perspectiva educacional inclusiva, através da qual se busca não só a

<sup>4</sup> No prelo. Agradecemos o apoio da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade por disponibilizar o Relatório das atividades realizadas no ano de 2019, antes de sua publicação. Estes dados enriqueceram consideravelmente a pesquisa que se apresenta.

inserção, como também o êxito escolar daqueles estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, o que demanda uma adaptação escolar para melhor atendê-los, em suas distintas especificidades.

Neste cenário, é preciso atinar para o fato de os professores serem agentes (entre outros profissionais da educação) responsáveis pela transformação que ainda se mostra necessária no ambiente escolar, para que a realidade da inclusão se concretize. A estes profissionais cabe, ainda, a tarefa de auxiliar a instituição em tela a cumprir seu papel de promotora da igualdade social, bem como de orientar os educandos a analisar criticamente seu tempo histórico, afinal, “queremos sem dúvidas, que a escola possa, com seus educadores, trazer as mudanças desejáveis para uma sociedade justa e igualitária.” (SCHRAM; CARVALHO, 2008, p. 2).

A esse respeito, mediante análise dos dispositivos legais abordados anteriormente, observa-se que a discussão acerca da formação docente encontra raízes somente na LDB de 1961, ao defender o seu aperfeiçoamento, apesar de não mencionar que este processo devesse se dar de forma permanente, condição esta que passa a ser adotada em 1971, na segunda versão desta normativa. No que tange especificamente ao preparo para a docência voltada à educação inclusiva, é somente em 1989 (Lei n.º 7.853) que se encontra a defesa da adoção de medidas para formação específica para atuar na modalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a seu tempo, além de coadunar com formação básica para o exercício da docência, incube ao Distrito Federal, Estados e Municípios a realização de capacitação para aqueles profissionais que já se encontram em atuação, sendo o mesmo observado através do Decreto n.º 3.298/99, nas Resoluções n.º 02/2001 e 02/2009 do MEC, bem como na Lei n.º 13.146/2015.

Neste contexto, a Resolução n.º 02/2015-CNE/CP (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada), salienta que deve haver por parte das instituições de ensino uma formação docente que viabilize o atendimento às especificidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Tal prerrogativa almeja que lhes seja assegurado o direito à educação e a consolidação de uma nação inclusiva, configurando-se como premissa para o cumprimento do compromisso público do Estado para com a sociedade. (BRASIL, 2015b).

Isso significa que a formação de professores deve articular os currículos específicos da respectiva área de conhecimento com os fundamentos mais abrangentes da educação, assim como de políticas públicas, considerando, sempre, o contexto espaço-temporal em que se dá o exercício desta profissão. Logo, necessário se faz analisar como vem se dando o período

formativo docente, haja vista ter considerável responsabilidade sobre o perfil dos futuros professores que se desenvolverão, considerando que deve coadunar com a perspectiva inclusiva em curso.

Além de se tratar de uma questão de humanidade, o que por si só já traz seu mérito, consiste, também, no devido cumprimento de parâmetros legais que discorrem sobre a matéria. Além disso, é preciso ter em mente que esse processo de formação se estende por toda a carreira docente, sendo necessário considerar, por isso, tanto a formação inicial, quanto a continuada.

Pozzatti e Reali (2007) colocam, a esse respeito, que muitas vezes a formação oferecida aos professores é inadequada, descontextualizada e insípida, posto não contemplar aspectos relevantes que a realidade escolar demanda, além de ocorrer, com frequência, de forma fragmentada e descontinuada. Grassi (s.d., p.1) acrescenta que,

Considerando-se a complexidade do processo de inclusão educacional num contexto educacional marcado historicamente pela exclusão [...] é preciso preparar os docentes para acolher, respeitar e valorizar a diferença no processo de ensino-aprendizagem, o que requer formação técnica, domínio de conhecimentos científicos, prática de formação e formação pessoal que leve a análise crítica e a reflexão sobre o sujeito, [...] de modo a abrir caminhos para que a inclusão se efetive e os alunos recebam educação de qualidade, aprendendo num contexto que valorize o sujeito humano tenha ele a característica que tiver.

Isto posto, observa-se a necessidade de se refletir sobre a temática, uma vez que, como colocado pelas autoras acima, a formação oferecida aos futuros professores ainda está aquém do demandado pela realidade escolar. Quais seriam, então, as questões que deveriam ser colocadas, as discussões a serem feitas, os conhecimentos e saberes que deveriam ser compartilhados no período formativo daqueles que deverão ser capazes de trabalhar de forma inclusiva?

Retomando Grassi (s.d.), os futuros docentes precisam ser sensibilizados acerca da importância do ensino inclusivo, e isso pode ser realizado mediante campanhas de conscientização, seminários, congressos, entre outros. Ademais, devem ser munidos dos conhecimentos sobre necessidades específicas, orientados sobre como desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, ter ciência do teor legislativo sobre a matéria, desenvolver a capacidade de reflexão crítica, participar de espaços de discussão coletiva e de troca de experiências, além de terem nas escolas verdadeiros espaços de ensino-aprendizagem.

Quando se analisa a questão sob o viés da Educação Profissional, a problemática se agrava, frente à histórica flexibilização do perfil para atuar na área, marcada ainda pela

formação aligeirada, problemática esta acentuada diante da Reforma do Ensino Médio discutida em capítulo anterior. Segundo seus parâmetros, os profissionais com “notório saber” poderão exercer a docência na modalidade, ou seja, sem a devida formação básica.

É importante enfatizar que, apesar de configurarem-se como categorias distintas, a Educação Especial e a Profissional reclamam por medidas similares, como pode ser observado quando comparamos o que até aqui fora colocado com o que Medeiros (2016, p. 27, Grifo da autora) relata sobre a EP:

[...] o projeto de **formação inicial**, com vistas à Educação Profissional, deve articular complexamente o exercício da profissão do magistério na escola, a formação continuada, as atividades de pesquisas pedagógicas e as atividades de pesquisas colaborativas, enquanto processos constantes, necessariamente refletidos e questionáveis, possibilitadores da formação do professor como agente social.

Assim sendo, a educação inclusiva, mesmo no âmbito da Educação Profissional, é uma possibilidade real, além de que, por uma questão legal, deve permear todas as demais modalidades, como instituído pelo Decreto nº 3.298/99, analisado no capítulo anterior. Feita essa análise, importante se faz atinar o que o *locus* da presente pesquisa regulamenta acerca do ensino inclusivo que vem sendo debatido até o presente momento.

## 2.2 DOCUMENTOS E NORMATIVAS DA UFRN E DO IMD SOBRE INCLUSÃO

Os movimentos sociais que vêm ocorrendo desde a década de 1940 têm alertado a população mundial quanto à necessidade de refletir, bem como de articular ações em prol da inclusão das pessoas com deficiência, haja vista tratar-se de um direito inalienável, cuja efetivação configura-se como sendo dever compartilhado entre Estado, família e sociedade. (BRASIL, 1988). Frente a isso, dispositivos legais têm sido instituídos com vistas à materialização desta prerrogativa, inclusive no setor educacional, levando as instituições de ensino, incluindo a UFRN, a se adequar a esta realidade.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, autarquia de regime especial criada pela Lei Estadual n.º 2.307/1958, e federalizada por meio da Lei n.º 3.849/1960 (UFRN, 2002), tem atuado, neste contexto, mediante a publicização de documentos institucionais norteadores de suas ações, a exemplo do Plano de Gestão com vigência de 2015 a 2019, cujo teor declara que:

A missão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como instituição pública, é educar, produzir e disseminar o saber universal, preservar e difundir as artes e a cultura, e contribuir para o desenvolvimento humano, **comprometendo-se com a justiça social**, a sustentabilidade socioambiental, **a democracia e a cidadania**. (UFRN, 2015a, p. 23. Grifo da autora).

Desta forma, observa-se o compromisso que a IES em questão declara possuir com a equiparação de direitos, o que demanda a atenção às necessidades que os estudantes apresentam, independentemente de suas particularidades. Para isso, conta, segundo este mesmo documento, com um Laboratório de Acessibilidade, acervo digital adaptado, componentes curriculares voltados à inclusão, assim como promove ações de formação continuada de professores.

Ademais, sua Carta de Serviços informa que a instituição conta com o apoio da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA), anteriormente designada como Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), a qual corrobora “[...] o processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais e apresenta soluções para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação.”. (UFRN, 2018a, p. 19). Diante da relevância do papel que vem sendo desempenhado pela SIA, retomar-se-á a ela em momento posterior.

Com o fito de verificar as principais normativas e documentos que orientam as ações desenvolvidas nesta universidade, no que tange à vida acadêmica dos discentes com deficiência ou com outras necessidades específicas, realizou-se uma consulta ao Boletim de Serviços da UFRN, presente no Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC). Utilizou-se por palavras-chave os termos “acessibilidade”, “deficiência” e “necessidades especiais”, aos informativos publicados na última década, considerando tratar-se do período de vigência dos atuais Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e de Gestão.

É importante considerar que a publicização das ações institucionais desta IES configura-se como exigência da Lei n.º 12.527/2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação, como pode ser observado em seu artigo sétimo, inciso quinto: "O acesso à informação de que trata esta Lei compreende, entre outros, os direitos de obter: [...] informação sobre atividades exercidas pelos órgãos e entidades, inclusive as relativas à sua política, organização e serviços [...]". (BRASIL, 2011b).

Figura 1 - Boletim de Serviço da UFRN



Fonte: SIPAC<sup>5</sup>

No que tange ao acesso aos cursos de graduação, a universidade trabalha a inclusão dos jovens com deficiência sob distintos aspectos. De 2009 a 2013, a menção que se fez correspondeu à disponibilização de condições diferenciadas para a realização da prova escrita do processo seletivo, de acordo com a necessidade do candidato, como pode ser observado nas resoluções de autoria do CONSEPE<sup>6</sup> n.º 104/2009a, 147/2009b, 117/2010a, 069/2011a e 076/2012a.

A partir de 2014, porém, o ingresso nos referidos cursos passa a ocorrer via Sistema de Seleção Unificada (Sisu), metodologia que ainda se encontra em vigência, através do qual se estabelece que as instituições públicas de Educação Superior ofertem vagas para os estudantes que prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Publica-se, frente a isso, a Resolução n.º 171/2013-CONSEPE, com o intuito de atualizar o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFRN, o qual sofre significativa alteração no que tange à equiparação de oportunidades para o acesso ao Ensino Superior por parte das pessoas com necessidades educacionais específicas, sobretudo aquelas com deficiência.

Art. 138. A UFRN adota como forma principal de ingresso nos seus cursos de graduação o sistema de seleção estabelecido pelo Ministério da Educação para

<sup>5</sup> Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos. Disponível em: <<https://sipac.ufrn.br/public/jsp/portal.jsf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

<sup>6</sup> Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRN (CONSEPE) – órgão de consultoria, supervisão e deliberação de matérias relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão.

este fim, atualmente correspondente ao Sistema de Seleção Unificada – SiSU. [...]

Art. 324. No período letivo regular correspondente à duração máxima para integralização curricular, a PROGRAD pode conceder ao estudante prorrogação do limite para conclusão do curso, na proporção de:

I – até 50% (cinquenta por cento) da duração padrão fixada para a conclusão do curso, para os estudantes com necessidades educacionais especiais [...], mediante avaliação da CAENE ou da Junta Médica da UFRN; [...]

Art. 335. Com relação ao ensino de graduação, são assegurados aos estudantes com NEE os seguintes direitos:

I – atendimento educacional condizente com suas necessidades educacionais especiais;

II – mediadores para a compreensão da escrita e da fala nas atividades acadêmicas;

III – adaptação do material pedagógico e dos equipamentos;

IV – metodologia de ensino adaptada;

V – formas adaptadas de avaliação do rendimento acadêmico e de correção dos instrumentos de avaliação, de acordo com a NEE;

VI – tempo adicional de 50% (cinquenta por cento) para a realização das atividades de avaliação que têm duração limitada, conforme a NEE apresentada;

VII – possibilidade de solicitação de mudança de curso, em área afim, em caso de aquisição de deficiência permanente após o ingresso na universidade que inviabilize sua permanência no curso de origem, a ser analisada pela Câmara de Graduação após parecer favorável da CAENE. (UFRN, 2013).

Observa-se, então, que além das condições diferenciadas para a realização da etapa de prova escrita do processo seletivo, passa-se a permitir, ao discente com deficiência, prorrogação do tempo para a conclusão do curso, bem como adaptação do material pedagógico, tempo adicional para realização das avaliações e possibilidade de mudança de curso.

Apesar da relevante adoção destas medidas, é somente a partir de 2017, por força da Lei n.º 13.409/2016, que as pessoas com deficiência passam a ingressar na UFRN por meio da reserva de vagas por cotas. Com esse intuito, a universidade aprovou a Resolução n.º 025/2017-CONSEPE, declarando no subitem 1.2.3 que, “serão reservadas 50% das vagas, por curso, para os candidatos que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas” e mais à frente:

I – DO PROCESSO SELETIVO [...]

1.2.3. Serão reservadas 50% das vagas, por curso, para os candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. [...]

As vagas de que trata o subitem 1.2.3 serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população do Rio Grande do Norte, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que é de 58,08% e 27,84 %, respectivamente. (UFRN, 2017a).

Com relação ao ingresso nos cursos de pós-graduação, porém, não é localizada, no recorte temporal desta pesquisa, resolução concernente à reserva de vagas para o público em análise, mas sim, editais de seleção viabilizando condições diferenciadas para a realização das provas, tal qual observado anteriormente, em nível de graduação.

Contudo, em consulta ao endereço eletrônico do MEC, observou-se que no dia 11/05/2016, foi assinado pelo então ministro à frente deste órgão, Aloizio Mercadante, “portaria<sup>7</sup> que estabelece prazo para as instituições de Educação Superior apresentarem propostas de inclusão de negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação.”. (BRASIL, 2016).

Em decorrência da constatação do término do prazo para o atendimento do supracitado em 11/08/2016, realizou-se uma investigação para verificar como as instituições acolheram o instituído nesta portaria. Uma notícia<sup>8</sup> veiculada no endereço eletrônico da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), no dia 23/11/2017, revelou que, à data, apenas duas universidades haviam aderido à política de inclusão em análise, a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), não tendo sido localizada informação mais atualizada sobre a matéria.

Prosseguindo com a pesquisa, focou-se na análise de como o IMD se posiciona frente à questão da inclusão. Como não foram identificadas, mediante pesquisa no SIPAC, resoluções específicas a esta unidade, realizou-se contato por e-mail, indagando a existência de tais documentos.

O retorno concernente ao pleito esclareceu que seu funcionamento é regido pelas diretrizes gerais que norteiam toda a UFRN, devendo ser consideradas, portanto, as anteriormente mencionadas. Com vistas a um maior aprofundamento, foi empreendido, em seguida, um levantamento de outras políticas que conduzem as atividades no âmbito desta universidade que, de alguma forma, influenciam na vida acadêmica do público-alvo, tendo sido constatado o que se observa a seguir:

<sup>7</sup> <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

<sup>8</sup> <https://www.abrasco.org.br/site/outras-noticias/formacao-e-educacao/visibilidade-negra-cotas/32128/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

Quadro 2 – Políticas Inclusivas da UFRN (2009 – 2019)

RESOLUÇÃO	FINALIDADE	ABORDAGEM INCLUSIVA
015/2010b CONSUNI <sup>9</sup>	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2010 a 2019)	<p>O princípio metodológico fundamental que orienta todas as atividades pedagógicas é a flexibilidade, comungando com amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo do trabalho e, sobretudo, com os novos desafios da ‘sociedade do conhecimento’. Esse conceito comporta as ideias de [...] formação integrada à realidade social: aliada à sólida formação teórica, a UFRN se obriga à formação do cidadão, integrando os conteúdos à realidade social vigente, ressaltando as políticas de inclusão, a igualdade de acesso e o respeito às diferenças socioeconômicas e àquelas referentes aos portadores de necessidades educacionais especiais, tomando essas diferenças como parte das características que dão unidade ao trabalho da UFRN [...]. (p. 54).</p> <p>A UFRN vem ampliando gradativamente o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, como por exemplo, o acesso de jovens e adultos no ensino da graduação e pós-graduação e de crianças no Núcleo de Educação Infantil/ Colégio de Aplicação. Diante dessa ampliação, a UFRN tem buscado implementar uma abordagem institucional e multi/interdisciplinar no desenvolvimento de ações que se contraponham ao paradigma hegemônico de ensino tradicionalmente presente no contexto educacional, que leve em conta as singularidades que compõem os estudantes no meio acadêmico. [...] Em resposta aos dispositivos legais e atendendo, particularmente, às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, a UFRN vem afirmando seu compromisso com a sociedade ao adotar uma política institucional que privilegia a inserção social como uma de suas políticas estruturantes. (p. 70).</p>
193/2010c CONSEPE	Atendimento educacional a discentes com NEE	<p>Art. 2º. Os dirigentes das unidades acadêmicas deverão prover iniciativas que contemplem o princípio da inclusão social nas propostas curriculares de seus cursos presenciais e à distância, garantindo ações voltadas para o atendimento às demandas dos estudantes com necessidades educacionais especiais.</p> <p>Art. 6º. O estudante com necessidade educacional especial poderá solicitar previamente ao coordenador da unidade acadêmica ou através de seus pais ou representantes legais, no caso das escolas de aplicação:</p> <p>I - adaptação das atividades avaliativas;</p> <p>II - tempo adicional de 01(uma) hora a mais, para realização das atividades avaliativas;</p> <p>III - adaptação de recursos instrucionais: material pedagógico e equipamento.</p> <p>Art. 8º. Ao estudante com necessidade educacional especial poderá ser concedida prorrogação no prazo máximo de permanência nos cursos, de até 50% (cinquenta por cento) do limite máximo fixado para a conclusão do curso.</p> <p>Art. 12. Cabe à UFRN, com apoio da Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial, fomentar ações de formação continuada para capacitação de docentes, técnicos e gestores, visando a melhoria da qualidade do atendimento ao estudante com necessidade educacional especial.</p>

<sup>9</sup> Conselho Universitário da UFRN (CONSUNI) – Órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da Universidade nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar.

017/2011b CONSUNI	Plano de Gestão 2011 – 2015	Programas estruturantes – Linhas de ação Fortalecimento da política de inclusão social, favorecendo igualdade de oportunidades para estudantes dos cursos noturnos, dos oriundos da rede pública, daqueles com condições socioeconômicas desfavoráveis ou com necessidades educacionais especiais. Gestão de Pessoas – Linhas de ação Formação continuada para os docentes da UFRN atendendo às exigências das novas configurações curriculares, das demandas acadêmicas e sociais das pessoas com necessidades educacionais especiais, do desenvolvimento científico e tecnológico e do mercado de trabalho.
054/2014a CONSEPE	Política institucional de informação do Repositório de Informação Acessível	Art. 1º. Instituir o Repositório de Acessibilidade, denominado Repositório de Informação Acessível - RIA da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, com objetivo de armazenar e disponibilizar eletronicamente o conteúdo informacional de apoio à comunidade acadêmica com deficiência visual.
139/2014b CONSEPE	Política Editorial	Parágrafo único. Todas as publicações impressas, de acordo com as capacidades técnicas da EDUFRN, terão versão digital disponibilizada pelo Repositório Institucional da UFRN, publicada a partir de seis meses da data de sua edição impressa, salvo impedimento formal expresso pelo seu autor ou organizador e procurarão atender todos os usuários, conforme as políticas de avaliação e acessibilidade da UFRN.
163/2014c CONSEPE	Programa Bolsa Acessibilidade para Estudantes com Deficiência	Art. 2º. São objetivos do Programa: I - atender a estudantes com deficiência física, sensorial, intelectual, pessoa com transtorno do espectro autista ou múltipla além da situação de vulnerabilidade socioeconômica; II - auxiliar ao aluno com deficiência, arcar com despesas de deslocamento, aquisição de instrumentos pessoais indispensáveis e de apoio aos estudos.
023/2015b CONSUNI	Plano de Gestão 2015-2019 (UFRN, 2015a)	A Instituição dispõe de um Laboratório de Acessibilidade (LA) e um acervo digital com 2.692 textos adaptados e produzidos em diversos formatos e acessíveis aos estudantes com NEE, de acordo com suas demandas. Oferece, também, componentes curriculares com vistas à formação em Libras e um portal com os livros produzidos pelo LA, permitindo o acesso dos estudantes com deficiência visual dos cursos de graduação e pós-graduação ao material de estudos e pesquisas, necessários à formação acadêmica. Com o propósito de contribuir para a orientação e dar suporte aos professores, a UFRN publica livros impressos e digitais, que tratam da inclusão no ensino superior e do apoio pedagógico aos estudantes com NEE. (p. 10).
181/2017b CONSEPE	Política de melhoria da qualidade dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação	Art. 13 No que se refere à dimensão percepção discente sobre as condições do processo formativo no ENADE, compete: I - à Coordenação de Curso: d) divulgar junto aos alunos as ações da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), da orientação acadêmica e dos programas institucionais de apoio, como monitoria, tutoria e hábitos de estudos; Art. 16. No que se refere à dimensão infraestrutura, compete: II – às Direções de Centros e de Unidades Acadêmicas Especializadas, encaminhar e acompanhar a implantação das medidas visando a melhoria das condições de acessibilidade, rede, acervo bibliográfico, laboratórios e outras necessidades estruturais que impactam na construção dos indicadores.
182/2017c CONSEPE	Política de Comunicação	Art. 1º. A Política de Comunicação da UFRN assume como princípios éticos e democráticos:

		IV – o direito de todos à informação, ao acesso e à preservação da memória material e imaterial por meios físicos e digitais; Art. 2º. São diretrizes da política de comunicação da UFRN: II – articulação dos processos de comunicação com as demandas das atividades administrativas e acadêmicas relativas ao ensino, pesquisa, extensão, empreendedorismo, inovação e acessibilidade.
020/2018b CONSEPE	Diretrizes para a Política de Formação dos profissionais do Magistério	Art. 5º. A formação dos profissionais do magistério, considerando a educação como processo permanente de desenvolvimento e de emancipação humana e o compromisso com projeto social, político e ético, deverá: I - contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; Art. 9º. O egresso dos cursos de Licenciatura deve estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; VII - considerar a diversidade humana e cultural, respeitando as diferenças de natureza ambiental, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiosidade, necessidades especiais entre outras.
162/2018c CONSEPE	Programas e Projetos de Ensino	Art. 47. São objetivos do programa: V – acompanhar o desenvolvimento de discentes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), vinculados ao Núcleo de Acessibilidade/CAENE, na sua trajetória acadêmica.
249/2018d CONSEPE	Ações de assistência aos estudantes da UFRN custeadas com recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES	Art. 19. A bolsa acessibilidade tem por objetivo atender estudantes em curso de graduação presencial que apresentem algum tipo de deficiência, além da situação de vulnerabilidade socioeconômica, com o intuito de facilitar a acessibilidade, permanência e conclusão do curso com formação acadêmica de qualidade.
026/2019b CONSUNI	Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas	Art. 4º. São objetivos da Política de Inclusão e Acessibilidade da UFRN: I - orientar o desenvolvimento de ações acadêmico-administrativas voltadas para a Política de Inclusão e Acessibilidade na UFRN alinhados às metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Agenda 2030, atendendo particularmente ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4); II – desenvolver a Política de Inclusão e Acessibilidade à luz do desenho universal, do design inclusivo e da interdisciplinaridade; III - promover a acessibilidade como uma dimensão da qualidade de vida a servidores e alunos da UFRN; IV - estimular e mediar ações acadêmico-administrativas nos diversos segmentos da comunidade universitária voltadas para inclusão e acessibilidade.
017/2019a CONSUNI	Regimento Interno da Reitoria da UFRN	Art. 178. A Secretaria de Inclusão e Acessibilidade, diretamente subordinada à Reitoria, é o órgão responsável pelo planejamento, acompanhamento e pela avaliação da política de Inclusão e Acessibilidade para às pessoas com necessidades específicas no âmbito da instituição.
027/2019 CONSUNI	Rede de Apoio à Política de Inclusão e Acessibilidade	Art. 6º. As Comissões Permanentes de Inclusão e Acessibilidade, compreendidas como sendo os Grupos de Trabalho para Acessibilidade (GTA), serão formadas nas unidades acadêmicas e administrativas da UFRN [...]. Art. 8º. À Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade compete: I - identificar com base no diagnóstico local, numa

		perspectiva problematizadora, demandas dos estudantes e servidores com necessidades específicas da sua unidade [...].
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em consulta ao SIPAC/UFRN.

Analisando as resoluções do Quadro 2, a partir de uma visão macro, é possível observar que o PDI e o Plano de Gestão em destaque conversam no sentido de dar vazão e viabilidade às políticas de inclusão que se fazem necessárias para que essa perspectiva encontre terreno no contexto universitário, mediante a equiparação de direitos e respeito às diferenças, atendendo, ainda, ao que os dispositivos legais instituem.

No que concerne ao acesso à informação institucional e às publicações acadêmicas, pautando-se no que declara a Política de Comunicação da UFRN, foi instituído o Repositório de Informação Acessível (RIA<sup>10</sup>) e estruturado o Laboratório de Acessibilidade, situado na Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM), incumbidos de disponibilizar conteúdo adaptado ao segmento com deficiência visual. Este Laboratório trabalha, também, de forma articulada com a Editora da UFRN, haja vista a Política Editorial da instituição estabelecer que todas as publicações impressas sejam adaptadas, após seis meses de sua disponibilização inicial no formato impresso.

Observando, neste momento, especificamente o que se propõe acerca do atendimento educacional aos discentes com deficiência, de acordo com a Resolução n.º 193/2010c-CONSEPE, estabelece-se que os dirigentes das distintas unidades acadêmicas desenvolvam ações voltadas às demandas deste público. Além disto, estes estudantes adquiriram o direito de solicitar a adaptação das avaliações, de acordo com sua necessidade, bem como tempo adicional para sua realização e prorrogação no prazo máximo para o término do curso, como já informado.

O Programa Bolsa Acessibilidade, a seu tempo, almeja o auxílio aos estudantes com deficiência que além de sua condição, encontrem-se em situação de vulnerabilidade econômica, sendo sua vigência de seis meses, renováveis semestralmente, desde que o aluno mantenha o vínculo acadêmico e participe das ações promovidas pela Secretaria de Inclusão, dentre outros. A partir deste recurso, os estudantes com deficiência podem, além de arcar com as despesas características ao desenvolvimento da graduação, adquirir os materiais de tecnologia assistiva necessários para seu êxito.

Já a Política de Melhoria da Qualidade dos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação, forte aliada ao cumprimento da missão institucional de promover a democracia e a cidadania,

<sup>10</sup> Repositório de Informação Acessível (RIA). Endereço eletrônico – <https://ria.ufrn.br/jspui/>.

pretende, dentre outros, a divulgação junto aos alunos das ações promovidas pela SIA. Tal aspecto é de relevância ímpar quando se considera os recursos didático-pedagógicos e tecnológicos que os estudantes com deficiência ou com necessidades específicas demandam para o êxito acadêmico. Além disto, incumbe à direção dos centros e unidades acadêmicas, o encaminhamento e acompanhamento da implantação das medidas necessárias à melhoria das condições de acessibilidade.

Trazendo a análise do quadro 2 para o foco da presente pesquisa – formação docente inclusiva, observa-se nas Diretrizes para a Política de Formação dos Profissionais do Magistério, o intuito de formar professores éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade justa, que não só respeita as diferenças, como também valoriza a diversidade humana. A recentemente publicada Política de Inclusão e Acessibilidade da UFRN também atenta para esta tônica, ao apontar como sendo uma de suas diretrizes, “promover a formação e a capacitação continuada aos segmentos que compõem a comunidade universitária sobre temas relacionados à inclusão e acessibilidade.”. (UFRN, 2019b, p. 6).

Observa-se, assim, que os devidos direcionamentos têm sido dados por esta instituição, visando o fortalecimento e ampliação de todo o trabalho que já vem sendo desenvolvido, sobretudo no período de 2010 a 2019, em prol do cumprimento dos direitos a que as pessoas com deficiência fazem jus. Dando andamento ao presente estudo, segue-se, agora, para a caracterização do *locus* de pesquisa – IMD, de modo a verificar como o Ensino Superior e técnico vem sendo trabalhado nesta unidade acadêmica.

### 2.3 IMD E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Após a busca realizada anteriormente no SIPAC, acerca dos parâmetros normativos que orientam as ações no âmbito da UFRN, faz-se necessário, considerando ser o IMD o *locus* de pesquisa, proceder com sua caracterização, trazendo à tona aspectos mais gerais quanto à sua gênese, atuação e documentos normativos e regulamentários.

Figura 2 - Vista da entrada do IMD/UFRN



Fonte: Portal eletrônico do IMD/UFRN.

A gênese do IMD <sup>11</sup> deu-se em 18 de abril de 2011, por intermédio da Resolução n.º 003/2011c-CONSUNI, atualizada em 2015 através da Resolução n.º 031/2015c-CONSUNI. É importante enfatizar, porém que, o projeto que o concebeu jaz de meados de 2008, sendo por esta razão, que a unidade já ofertava, à época, cursos técnicos. Em 2011, contudo, com a oficialização de seu funcionamento, expande suas atividades nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e inovação, recebendo, por isso, autorização do MEC para instituir quadro funcional próprio e abrigar cursos. (UFRN, [2011?]c).

Seu Regimento Interno (UFRN, 2018b), aprovado inicialmente pela Resolução n.º 032/2015d-CONSUNI, tendo a mais recente atualização sido realizada pela Resolução n.º 063/2018e-CDA<sup>12</sup>/IMD, declara, no que se refere à missão do instituto:

Art. 2º O IMD tem por missão promover o desenvolvimento de um polo regional em Tecnologia da Informação (TI), com as seguintes diretrizes estratégicas:

- I. oferecer formação integrada, interdisciplinar, flexível e de grande amplitude em TI, nos níveis técnico, de graduação e de pós-graduação;
- II. realizar pesquisa científica e tecnológica, bem como ações de extensão que promovam a inovação por meio da transferência de conhecimento e de tecnologias para a indústria de TI do país;
- III. promover e apoiar o surgimento, o crescimento, a retenção, a atração e a inovação da indústria de TI na região, através de programas de estímulo ao empreendedorismo, de incubação de empresas e de sinergia entre governo, academia e setor produtivo. (UFRN, 2018e).

<sup>11</sup> <https://www.imd.ufrn.br/portal/noticias/5554/imd-seleciona-bolsista-de-apoio-t%C3%A9cnico-para-desenvolvimento-web>. Acesso em 8 maio 2019.

<sup>12</sup> Conselho de Desenvolvimento Acadêmico do IMD.

Para atender à legislação interna, o IMD oferece cursos de graduação, pós-graduação e técnicos. Na graduação, conta com o curso de Bacharelado em Tecnologia da Informação, com ênfase em Engenharia de Software, Ciência da Computação, Sistemas de Informação de Gestão, Informática Educacional e Sistemas Embarcados. Estes cursos foram reconhecidos por meio do Parecer n.º 266-CNE/CES (BRASIL, 2011c) e pela Resolução n.º 073/2012b-CONSEPE, contando com 300 vagas anuais, cujo ingresso dá-se nos parâmetros gerais da UFRN, ou seja, via Sisu, reocupação de vagas e reingresso de graduado, com exceção à migração de discentes do curso Técnico em Tecnologia da Informação para o superior em análise, para o qual o acesso ocorre mediante processo seletivo específico.

O projeto pedagógico da graduação em análise foi aprovado inicialmente por meio da Resolução n.º 003/2011c-CONSUNI, sendo atualizado pela Resolução n.º 048/2017d-CDA, tendo por princípios “atualidade e flexibilidade curricular; melhoria da qualidade e ampliação da eficiência do ensino de graduação, com concomitante redução de taxas de evasão, retenção e repetência; incorporação de novas metodologias didático-pedagógicas, em especial os novos aportes e possibilidades das tecnologias da informação; e sistemática capacitação do corpo docente em matéria didático-pedagógica.” (UFRN, 2018c, p. 1).

Na Pós-Graduação, por sua vez, na modalidade *Lato Sensu*, o IMD conta com os cursos de Desenvolvimento para Dispositivos Móveis, Big Data, Sistemas Embarcados para Internet de Coisas e com o Programa de Residência em TI Aplicado à Área Jurídica. O ingresso ocorre via processo seletivo com investimento e duração médios de R\$ 400,00 e 15 meses, fora o último, cujo custo é de R\$ 2000,00. Já na área do *Stricto Sensu*, o ingresso ocorre igualmente via processo seletivo, com duração média de 14 meses, contando com os programas de Pós-Graduação em Engenharia de Software, Bioinformática e Inovação em Tecnologias Educacionais.

No que se refere aos cursos técnicos ofertados, foco do presente trabalho, em 2012 ocorreu a divulgação da primeira versão de seu Projeto Pedagógico, aprovado pela Resolução n.º 168/2012c-R, homologando as seguintes modalidades: Informática para Internet, Rede de Computadores, Eletrônica e Automação Industrial. Após passar por atualizações, tendo a mais recente ocorrido por meio da Resolução n.º 010/2019c-CONSEPE, o Projeto Pedagógico passa a informar que o IMD ampliou sua atuação na área de TI, passando a oferecer, além dos já citados, o Curso Técnico de Programação de Jogos Digitais, dando-se o acesso aos mesmos por meio de processo seletivo.

Além disto, o documento norteador em análise declara que o ensino do instituto se baseia na LDB de 1996, no que tange à forma concomitante e subsequente de sua oferta, bem

como nas resoluções e na missão da UFRN, cujo teor discorre sobre o desenvolvimento humano integral que deve ser observado em suas ações e políticas. (UFRN, 2018g). A respeito da formação humana integral aí colocada, Gramsci (2000) e Moura (2007) concordam que deve articular trabalho, ciência e cultura como eixos estruturantes e como alternativa à superação dos moldes tradicionais e desumanizadores de ensino.

Para além das informações gerais acerca do funcionamento do lócus da pesquisa, importante mencionar ações que vêm sendo realizadas com vistas à inclusão dos estudantes com deficiência no seio desta unidade. Em parceria com seu Setor Pedagógico<sup>13</sup>, o qual tem assumido considerável papel neste contexto, e com a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da UFRN, o IMD tem promovido cursos de formação continuada, como será visto mais adiante, eventos alusivos à temática e serviços de apoio diversos almejando a efetivação da proposta inclusiva.

Outro destaque, neste contexto, é o Programa Talento Metrópole, iniciativa da unidade com vistas a "ofertar forma o específica para jovens com altas habilidades/superdota o no domínio da Tecnologia da Informa o (TI)". (UFRN, 201?). A edi o de 2018 objetivou "estimular o desenvolvimento de aplica es de Tecnologia da Informa o voltadas para pessoas portadoras de deficiências<sup>14</sup>". O projeto mais bem colocado – *Blank Harmony*, segundo uma de suas idealizadoras, teve por intuito "oferecer entretenimento aos deficientes visuais, que possuem poucas op es de lazer, considerando que o intuito do desafio   melhorar não só a acessibilidade, mas também a qualidade de vida das pessoas com deficiências.". (UFRN, 2018h).

Dando prosseguimento às a es institucionais de cunho inclusivo, atenta-se, a seguir, para o papel que vem sendo desempenhado pela SIA, secretaria esta que, apesar de recentemente criada, como será visto adiante, já apresenta importância tal que consta na Carta de Serviços da institui o, haja vista vir auxiliando os estudantes com deficiência a conquistar o direito de seguir com os estudos em nível superior.

<sup>13</sup> Contato: 3342-2216 (Ramal: 132), psicologia@imd.ufrn.br, apoiopedagogico@imd.ufrn.br e servicosocial@imd.ufrn.br.

<sup>14</sup> Terminologia utilizada   época.

## 2.4 SECRETARIA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE – SIA

A SIA<sup>15</sup>, anterior CAENE, como já elucidado anteriormente, nasce como fruto de ações afirmativas e dos movimentos sociais realizados em prol dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Por esta razão, encontra suas raízes em políticas sociais diversas, tais como o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), instituído em 2005, com o intuito de criar e fomentar núcleos de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior, declarando, para isso, que estes núcleos,

Deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão, demonstrando seu caráter multidisciplinar para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2008c, p. 39).

Outros parâmetros legais que podem ser mencionados neste contexto são o Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), tendo por uma de suas diretrizes a ampliação de políticas de inclusão (BRASIL, 2007), e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cujo artigo segundo declara ter por um de seus objetivos a promoção da inclusão via democratização das condições de acesso, permanência e conclusão. (BRASIL, 2010).

Estes dispositivos em conjunto levaram a UFRN a se posicionar quanto ao pleito, levando à criação do núcleo em análise, por meio da Portaria n.º 203/2010d-R, cujo teor informa, em seu artigo segundo, caber à unidade em foco apoiar e orientar a UFRN no que tange ao processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, do acesso à conclusão exitosa. (UFRN, 2010d).

Por esta razão a SIA conta com uma equipe interdisciplinar com vistas a realizar distintos tipos de atendimentos direcionados aos estudantes, familiares e professores da instituição, tanto voltados à disponibilização de recursos de tecnologia assistiva quanto a promover acompanhamento/orientação. Seu trabalho dá-se em direção à garantia dos direitos que os estudantes da UFRN possuem, segundo a anteriormente citada Resolução n.º 193/2010d-CONSEPE, a qual discorre em seu artigo sexto:

15 Vídeo institucional disponível em: <<https://youtu.be/g7aldilUWx0>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

Art. 6º. O estudante com necessidade educacional especial poderá solicitar previamente ao coordenador da unidade acadêmica ou através de seus pais ou representantes legais, no caso das escolas de aplicação:

I - adaptação das atividades avaliativas;

II - tempo adicional de 01(uma) hora a mais, para realização das atividades avaliativas;

III - adaptação de recursos instrucionais: material pedagógico e equipamento. (UFRN, 2010d).

Além do rol de estratégias de acessibilidade supracitadas, a SIA acompanha toda a trajetória do aluno que busca seu auxílio, orienta a Política de Inclusão e Acessibilidade da universidade, administra a Bolsa Acessibilidade citada em seção anterior, trabalha com a produção e adaptação de textos acadêmicos acessíveis, realiza revisão Braille, procede com a aquisição e empréstimo de recursos e equipamentos de tecnologia assistiva, encontra-se à frente do Programa de Tutoria Inclusiva, ministra palestras direcionadas à comunidade local e acadêmica, promove cursos e eventos alusivos à formação continuada docente, atua junto aos processos seletivos, desenvolve pesquisas e projetos de extensão, oferece serviço de tradução e intérprete de Libras entre outros.

É importante, porém, esclarecer que este cenário é fruto de parcerias realizadas com outras unidades da instituição, tais como a Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM), a Secretaria de Educação à Distância (Sedis), a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP), a Superintendência de Infraestrutura (INFRA), o Núcleo Permanente de Concursos (Comperve), a Escola de Música da UFRN (EMUFRN), entre outros.

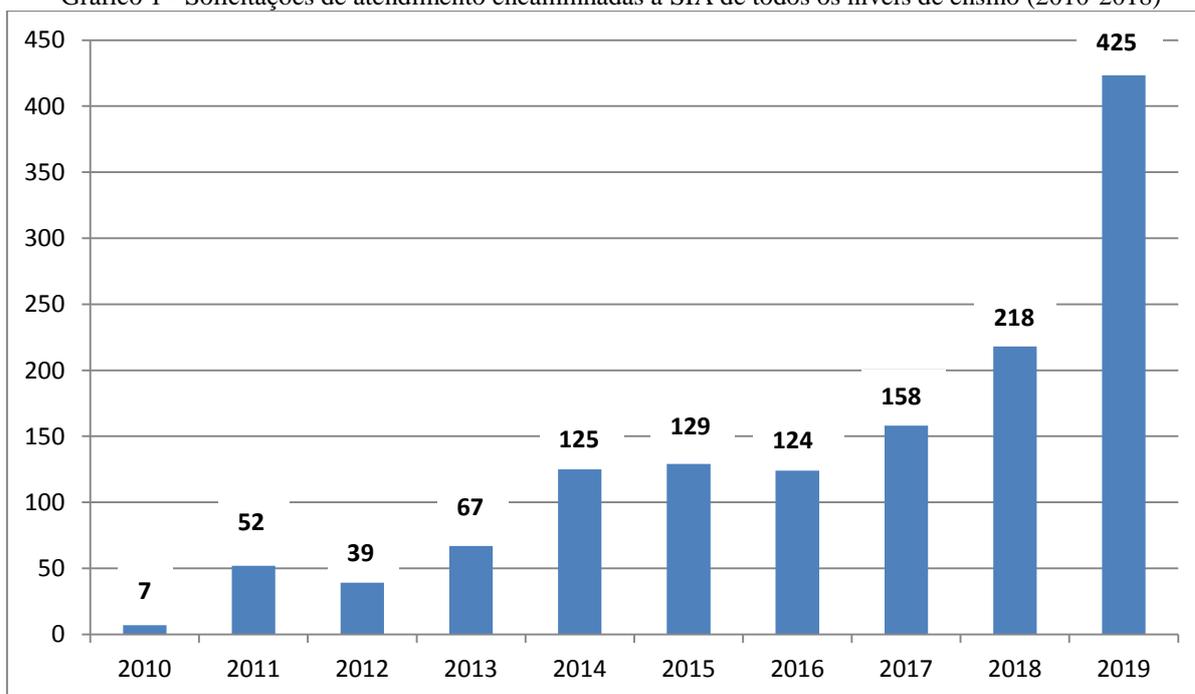
A SIA tem atuado, também, diretamente com o *locus* de pesquisa, como é o caso do projeto SigSaúde, cujo intuito é o de “otimizar os fluxos de trabalho nas Clínicas-Escola e serviços de saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte [...]” (NOSSA CIÊNCIA, 2018), tendo por público-alvo os estudantes com deficiência da universidade em estudo. Este projeto foi formulado mediante diálogos travados entre distintas unidades da UFRN, a saber, Centro de Ciências de Saúde (CCS), Faculdade de Ciências da Saúde do Trairí (FACISA), Escola Multicampi de Ciências Médicas do RN (EMCM), Instituto de Medicina Tropical (IMT), Centro de Biociências (CB), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) e a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade, como já mencionado.

Além do rol de ações já exposto, a partir de 2019 a secretaria em tela passou a gerenciar também a atuação dos Grupos de Trabalho para Acessibilidade e Inclusão (GTA), regulamentados por meio da Resolução n.º 027/2019d-CONSUNI, em cada unidade

acadêmica e administrativa da universidade. Instituídos com o intuito de observar o cumprimento da Política de Inclusão e Acessibilidade, constituem-se como espaços democráticos de discussão, sendo compostos por docentes, servidores técnicos e representantes dos estudantes, tendo suas reuniões realizadas quinzenalmente.

Por tudo o que fora aqui colocado, é possível afirmar que o trabalho desenvolvido pela SIA tem sido de importância tal que, desde sua implantação em 2010, houve “um crescimento exponencial do número de estudantes ingressantes com NEE na UFRN.” (FERREIRA, 2016, p. 75). Este indicador aponta que a instituição vem contribuindo significativamente para a superação das barreiras que obstruem o caminho daqueles estudantes com deficiência que almejam o prosseguimento de seus estudos em nível superior, por intermédio do grupo em análise, como pode ser visto a seguir:

Gráfico 1 - Solicitações de atendimento encaminhadas a SIA de todos os níveis de ensino (2010-2018)



Fonte: SIA<sup>16</sup>, 2018/2019.

O gráfico 1 revela o crescimento no número de solicitações de atendimento encaminhadas à SIA, por discentes com deficiência, desde 2010, ano de fundação deste núcleo. Como pode ser observado, no primeiro ano de vigência da secretaria em tela, apenas

<sup>16</sup> Elaborado mediante consulta ao Relatório de atividades realizadas em 2019 (no prelo) pela Sia, assim como à Política de Inclusão e Acessibilidade desta unidade. Disponível em: [https://ufrn.br/resources/documentos/consultapublica/minuta\\_politica\\_de\\_inclusao\\_e\\_acessibilidade\\_UFRN.pdf](https://ufrn.br/resources/documentos/consultapublica/minuta_politica_de_inclusao_e_acessibilidade_UFRN.pdf). Acesso em: 10 maio 2019.

sete foram realizados<sup>17</sup>. Já em 2018, como reflexo de ações afirmativas inclusivas tomadas, esta realidade passou para 218 solicitações, alcançando crescimento expressivo de 425 atendimentos no final de 2019. Deste total, 11 eram provenientes da Educação Básica, 14 do Nível Médio/Técnico, 383 graduandos e 17 da Pós-Graduação. No que se refere à presença deste público no IMD, 19 dos alunos atendidos em 2019 recorreram ao apoio da secretaria em análise e 18 em 2018.

É importante esclarecer que o quantitativo de estudantes com deficiência matriculados na UFRN pode ser maior do que aquele referente aos atendimentos realizados pela secretaria em tela, haja vista sua atuação depender da declaração, pelo próprio aluno ou pela unidade ao qual este se encontra vinculado, da condição de deficiência que o estudante apresente. Contudo, é irrefutável que a SIA tornou-se indispensável à UFRN, sendo possível afirmar, tanto pelos dados apontados, quanto por tudo que fora colocado anteriormente, não ser possível pensar o cumprimento da missão institucional em oferecer um ensino inclusivo, sem a manutenção e o devido investimento nesta secretaria, cuja atuação serve, inclusive, de modelo a núcleos de acessibilidade de outras Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Com vistas a verificar, agora, como as normativas e orientações legais têm sido materializadas no instituto em estudo, no próximo capítulo será dada atenção à análise das respostas recebidas por intermédio de questionário *Google*, tendo por objetivo, ainda, observar a concepção dos docentes lotados nesta unidade acerca do que vem a ser o ensino inclusivo pleiteado nesta pesquisa.

<sup>17</sup> Relatório 2020 – SIA em vias de publicação.

### Capítulo 3

## CENÁRIO ATUAL DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, NO IMD/UFRN

O presente capítulo tem o intuito de trazer e discutir os resultados da pesquisa realizada com os professores dos cursos técnicos do Instituto Metrópole Digital, apontando suas concepções e práticas a respeito do tema ensino inclusivo, no âmbito da Educação Profissional. Para chegar a estes dados, realizou-se um contato inicial com o Setor Pedagógico do instituto, com o intuito de verificar o quantitativo de profissionais vinculados à modalidade. Recebida a relação com os nomes e e-mails dos 17 docentes com o perfil almejado, partiu-se para um contato inicial solicitando a participação na pesquisa e, em seguida, para a aplicação de um questionário formulado no *Google* aos cinco que aderiram à proposta.

Importante salientar que lhes fora explicado o intuito do contato, bem como assegurado o anonimato, quando da transcrição das respostas, assim como encaminhados sucessivos pedidos de participação na pesquisa. Como forma de garantir o exposto, bem como de viabilizar a publicação das informações coletadas, fora-lhes solicitada a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), até mesmo por se tratar de um procedimento comum para o fim a que esta pesquisa se destina. Os profissionais abordados serão, assim, designados de ProfA até ProfE, sendo Prof referente ao cargo de professor e as letras de A a E indicando cada um dos entrevistados.

As catorze perguntas construídas por meio desta ferramenta, por possuírem níveis de complexidade e objetivos distintos, foram organizadas em três grupos, sendo o primeiro destinado a verificar a formação inicial dos docentes e sua experiência com o ensino inclusivo, o segundo, ao apoio pedagógico e financeiro recebido da universidade e o terceiro, à investigação de suas concepções, bem como entraves percebidos ao desenvolvimento do tipo de docência em tela.

Antes, porém, de prosseguir com a análise deste capítulo, explica-se que a contratação destes profissionais se dá com base nos critérios da legislação vigente que regulamentam o Pronatec, cujos objetivos, como já abordado em momento anterior desta pesquisa, contemplam o acesso à Educação Profissional, inclusive pelas pessoas com deficiência. (BRASIL, 2011a). Outro dispositivo que merece atenção neste contexto é a Portaria MEC n.º 817/2015, posto tratar dos moldes em que deve se dar a oferta da Bolsa-Formação destinada ao acesso a este programa, haja vista instituir que devem ser asseguradas

as condições física, tecnológica e de **pessoal** para o desenvolvimento adequado das atividades. (BRASIL, 2015c).

### 3.1 IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Partindo do princípio de que os professores constituem-se como fortes aliados na efetivação do ensino inclusivo, como já colocado ao longo desta pesquisa, buscou-se conhecer, inicialmente, a trajetória acadêmica percorrida pelos entrevistados, assim como a experiência que possuem com relação à atuação docente inclusiva, para, em um segundo momento, serem consultados quanto a questões de cunho subjetivo, como suas percepções acerca da temática pesquisada. Como informado na abertura deste capítulo, 17 educadores encontravam-se, à época, vinculados aos cursos técnicos, tendo cinco concordado em participar da presente pesquisa.

Importante esclarecer que o ensino ofertado nestes cursos encontra-se sendo realizado por duas categorias de professores: mediadores e formadores. Os primeiros possuem como uma de suas atribuições ministrar aulas presenciais (UFRN, 2019), enquanto os segundos estão envolvidos, em síntese, com o planejamento das atividades e conteúdos a serem adotados no ano letivo. (UFRN, 2017e). Ambos, indubitavelmente, possuem considerável papel no caminho da promoção da inclusão, assim como todos os atores envolvidos com o ambiente escolar, mas são os mediadores que convivem diária e diretamente com a heterogeneidade própria da sala de aula, tendo sido, por essa razão, pleiteados para a pesquisa em tela. Isto exposto, segue-se, abaixo, para a exposição do observado neste momento inicial:

Quadro 3 – Formação e experiência dos professores entrevistados

<b>Docente</b>	<b>Experiência na carreira docente</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Experiência com estudantes com deficiência</b>
ProfA	Mais de 10 anos.	Doutor em engenharia. (Não especificado).	Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Asperger, Transtorno Bipolar, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Síndrome de Tourette.
ProfB	Menos de 5 anos	Mestrado em andamento. (Não especificado).	TDAH.
ProfC	Entre 5 e 10 anos	Mestre em Sistemas e Computação.	Baixa visão e Transtorno mental. (Não especificado).
ProfD	Entre 5 e 10 anos	Engenheiro da Computação e Especialista em Docência no Ensino Superior.	Deficiência auditiva e baixa visão.
ProfE	Entre 5 e 10 anos	Ensino Bilíngue - Idiomas	Não.

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível observar que a maior parte dos professores contatados (60%) leciona há entre cinco e dez anos. Deste modo, o período em que vêm exercendo suas atividades coincide com o contexto em que a educação inclusiva já se mostrava como prerrogativa legal para a efetivação dos direitos humanos, como advogado inicialmente pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Espanha, 1994) e reforçado por dispositivos oficiais, a exemplo do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015):

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 [...].

Para além da obrigatoriedade constante nos textos legais, deveria ter-lhes sido outorgada uma formação inicial e/ou continuada que os preparasse para atuar de forma a atender as necessidades específicas e/ou coletivas de seu alunado, pois, como ponderadamente defendido por Paulo Freire (1995, p. 28), “A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, capacitar [...]”.

Além deste ponto, pôde-se apreender, também, certa confusão por parte dos entrevistados no que tange à diferença conceitual entre deficiência, transtorno e síndrome, haja vista ter-lhes sido indagado se já haviam atuado junto a alunos que apresentassem apenas a primeira condição, apesar destas diferenças não significarem a dispensa de uma atenção diferenciada que atenda às distintas especificidades.

Acerca da definição atual adotada pelos parâmetros legais, do que vem a ser pessoa com deficiência, como já analisado no capítulo 1 deste trabalho, refere-se àquelas acometidas por impedimento de longo prazo, de natureza diversa, o qual em interação com as diferentes categorias de obstáculos (atitudinal, estrutural, comunicacional, etc.), prejudica a participação ativa destes sujeitos na sociedade. Com relação à síndrome, Martin (2009, s.p.) coloca que se trata de uma série de sinais e sintomas, com causas diversas, enquanto Sardinha Santos (s.d., s.p.) esclarece que os transtornos “dizem respeito a alterações no estado normal de saúde, [...] podem ocorrer no âmbito da saúde mental e levar ao comprometimento das ações do dia a dia [...], causando-lhe sofrimento ou incapacitação”.

Importante discutir, neste momento, as barreiras atitudinais que precisam ser derrubadas em virtude da manutenção do modelo biomédico, por parte da sociedade, posto este incumbir unicamente ao indivíduo a responsabilidade por sua condição. Este paradigma,

oriundo da ciência positiva do século XX, desconsidera os fatores sociais e externos ao indivíduo, que entravam a autonomia e emancipação das pessoas com deficiência.

Já o modelo Biopsicossocial, elaborado mediante estudos de Engels, em meados de 1977, critica a abordagem unilateral mencionada anteriormente, defendendo que as limitações resultam do processo de interação social, ou seja, das condições em que a vida em sociedade se apresenta. (COSTA, 2013). A deficiência é compreendida, aqui, como "o entrelaçamento dos aspectos de ordem política (modelo social) e dos de ordem orgânica. Assim, importa compreender em todos os aspectos que compõem a vida do sujeito com deficiência [...]". (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 267).

Isto exposto, concluímos que os três termos analisados possuem especificidades quanto ao que abarcam, estando todos, porém, inseridos no rol de necessidades específicas, demandando, por isso, atenção especial para que os direitos destes indivíduos sejam assegurados. Diante da ciência da formação e experiência dos entrevistados com a atuação inclusiva, passa-se, agora, a analisar suas respostas pertinentes ao apoio financeiro-pedagógico por parte da UFRN, nesse caminho.

### 3.2 O LÓCUS DE PESQUISA E O ENSINO PROFISSIONAL INCLUSIVO

Considerando-se que o *lócus* da pesquisa integra uma instituição de Ensino Superior, importante se fez verificar os recursos oferecidos aos docentes, com vistas ao melhor desempenho de suas atribuições, sobretudo por tratar-se do atendimento às especificidades que demandam um trabalho didático-pedagógico diferenciado. Com exceção do ProfC, que declarou ter participado de palestra alusiva, os demais negaram ter contado com qualquer apoio da UFRN, como pode ser observado abaixo:

Quadro 4 – Apoio institucional

<b>Docente</b>	<b>Apoio financeiro</b>	<b>Apoio pedagógico</b>	<b>Ciente das diretrizes institucionais sobre ensino inclusivo</b>
ProfA	Não.	Não.	Sim, mas não aprofundando.
ProfB	Não.	Não.	Muito pouco, apenas quando procurei.
ProfC	Não.	Participei de uma palestra sobre o assunto.	Tenho um conhecimento bem básico.
ProfD	Não.	Não.	Não.
ProfE	Não.	Não.	Poucos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao cenário observado, Glat e Nogueira (2003, p. 5), argumentam que “os professores só poderão adotar este comportamento se forem convenientemente equipados com recursos pedagógicos, se a sua formação for melhorada [...]”. Refazendo a leitura do Plano de Gestão 2015-2019 desta instituição, no que tange a este tópico, observa-se a afirmação de atuar em prol da justiça social, da democracia e da cidadania (UFRN, 2015a), bem como de encontrar-se em “perfeita sintonia com os pressupostos do Plano Nacional de Educação.”.

Tal assertiva permite a interpretação de que os meios necessários para a atuação inclusiva se encontram à disposição daqueles que o necessitarem (UFRN, 2015a, p. 4), posto o PNE mencionado afirmar que investimentos públicos para a modalidade de educação em tela estão sendo direcionados às instituições de Ensino Superior. Diante do exposto, conclui-se estar existindo um descompasso entre o prometido e o cumprido, no que se refere ao acesso aos recursos financeiros e pedagógicos, ou por parte da União, ou por parte da UFRN, ou então, uma falha na divulgação dos procedimentos necessários para que os professores em estudo tenham acesso aos mesmos.

Desvencilhar esta questão é fundamental quando se entende ser o professor um agente a favor da instituição, em direção à oferta do ensino inclusivo exigido pelos parâmetros legais. Como já analisado, Schram e Carvalho (2008) enfatizam, a este respeito, caber aos professores auxiliar a instituição na missão de promover a igualdade social por meio de um ensino inclusivo. Grassi (s.d) complementa serem estes agentes igualmente responsáveis pelo atendimento às diferentes realidades que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem.

Complementando esta análise, quando indagados sobre o conhecimento das diretrizes institucionais pertinentes à inclusão, os entrevistados reconheceram possuir um conhecimento insipiente sobre a temática. Como pensar, então, que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte está no caminho almejado na construção de uma sociedade justa e equânime, ancorada nos documentos oficiais? Será que outras medidas não devem ser pensadas ou as que se encontram em prática, revistas?

Para auxiliar nesta reflexão, procede-se a seguir, com a análise dos aspectos mais subjetivos das respostas coletadas, haja vista revelarem qual é a percepção que os professores em estudo possuem sobre o objeto desta pesquisa, podendo, assim, contribuir para a UFRN, no que tange à possível necessidade de rever suas ações e propostas, no âmbito da construção de uma universidade inclusiva.

### 3.3 CONCEPÇÕES E ENTRAVES PERCEBIDOS PELOS DOCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS DO IMD

A etapa final do processo em curso apontou as concepções dos sujeitos entrevistados quanto ao que entendem por inclusão, assim como as formações realizadas em prol da melhoria contínua de seu atuar docente neste contexto, e de que maneira acreditam poder contribuir na edificação da educação em pauta. Foi possível constatar aí que, apesar do intuito de promover a educação para todos, tanto dos professores estudados, quanto da própria instituição, o que pode ser observado em seus documentos normativos, estes profissionais ainda se sentem despreparados para trabalhar com alunos que apresentam alguma deficiência.

A este respeito Silva (2013) enfatiza que este cenário é mais comum do que se imagina, posto o trabalho com estudantes com deficiência ainda causar estranheza e até mesmo resistência por parte dos professores, decorrente de uma formação precária, assim como da já debatida barreira atitudinal. Liziê Martins (2016, p. 90) acrescenta que "a ausência de formação do professor sobre esta temática o afasta da reflexão inicial sobre as possibilidades existentes para adaptações didático-pedagógicas e para percepção de potencialidades do aluno [...]".

Quando os entrevistados foram indagados quanto ao que compreendiam por ensino inclusivo, concordaram que se tratava da equiparação de direitos. O profD, mesmo tendo afirmado anteriormente não possuir ciência das diretrizes institucionais acerca da temática, demonstrou ser dotado de uma visão ampla acerca dos direitos de cidadania a que este público faz jus, quando defendeu, nesse ínterim, que se deve pensar para além do acesso à educação, mas sim, em “melhorar as condições dessas pessoas na vivência em sociedade.”.

Concordando com Grassi (s.d.), o que se almeja é a participação ativa destes indivíduos em seu grupo social. Para isso, as oportunidades devem ser pensadas para todos os cidadãos, incluindo, por esta razão, as pessoas com deficiência. Assim sendo, considera-se positiva a compreensão destes docentes de que todas as pessoas devem ter o direito à educação garantido, o que pode ser considerado um grande passo rumo ao ensino inclusivo.

Os docentes foram interpelados, em seguida, sobre o que pensavam quanto a estudantes com e sem limitações estudarem no mesmo ambiente. Concordaram que sem isto a bandeira da inclusão vira utopia, mas, para que esta proposta seja alcançada, é imprescindível a devida qualificação docente, de modo a tornarem-se aptos para lidar com as diferentes situações e especificidades que possam vir a surgir. O ProfA, a este respeito, enfatiza que esta

pluralidade em sala de aula é “possível, mas é necessário o apoio da família e da instituição, para que este trabalho se torne profícuo para todos os envolvidos.”.

Vale lembrar, neste momento, o que institui o artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a), quando declara ser “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.”. Isto posto, observa-se que a inclusão depende da união dos quatro agentes envolvidos no processo: família, sociedade, escola e Governo, assim como colocado pelo ProfA.

Dando sequência, foram inquiridos se percebiam alguma diferença em sua própria atuação, em um contexto escolar permeado pela diversidade, declarando eles compreenderem se tratar de um grande desafio, bem como que os alunos tidos como especiais demandam uma atenção especial, sobretudo nos casos de deficiência intelectual, ainda mais por não contarem com apoio financeiro e pedagógico, como colocado antes.

Mendes *et al* (2016) confirma em seus estudos acerca da Educação Especial, que os estudantes com déficits na área cognitiva costumam ser os que causam maior apreensão nos docentes, mas que isso precisa ser trabalhado, principalmente por constatarem uma maior representatividade deste público no número de matrículas realizadas. O ProfB coloca, a este respeito, que “procuro ter um pouco mais de cuidado na hora de passar as informações, explicar de forma mais detalhada, saber se o aluno entendeu, caso contrário, procuro explicar de outra maneira.”.

Necessário se faz, neste momento, refazer a leitura do Plano de Gestão em vigência da UFRN (2015a), apresentado em seção anterior, posto afirmar que a instituição conta com Laboratório de Acessibilidade, acervo digital adaptado e com a SIA, afirmando, ainda em sua Carta de Serviços que esta secretaria visa à “eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação.”. (UFRN, 2018a, p. 19). A pergunta que se coloca aqui é se os professores em foco estão recebendo as devidas orientações para poder contar com estas ferramentas, com vistas a lhes auxiliar em seu trabalho em sala de aula, já que declararam terem ciência tanto da necessidade de serem capacitados, quanto de ter à sua disposição metodologias alternativas para ministrar o ensino à pluralidade de alunado que se apresenta.

Ainda neste contexto, aproveitou-se para indagar-lhes se existiam especificidades no caso da formação docente no âmbito da Educação Profissional, para atuar com o público em tela, haja vista a presente pesquisa focar na articulação entre as modalidades de Educação Inclusiva e Profissional. A este respeito, responderam desconhecê-las, mas, assim como colocado por Kuenzer (2008, p. 37), que “ser um bom engenheiro mecânico não significa ser

um bom professor”, da mesma forma que o ensino propedêutico exige uma formação específica para a docência, o ensino profissional também a demanda, apesar de o exercício da docência exigir, também, a predisposição de lecionar com qualidade, o que vai além da apropriação dos saberes didático-pedagógicos.

Perfazendo a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012b) observa-se, no que concerne à formação inicial do educador para a modalidade, a prerrogativa de ser graduado em cursos de licenciatura, apesar de admitir que os bacharéis também exerçam a atividade, desde que prossigam com seus estudos em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*, ou que comprovem possuírem mais de 10 anos de atuação na modalidade, ou ainda, cursarem uma segunda graduação, na forma de licenciatura. Melo Martins (2019) enfatiza, nesse contexto, que o problema jaz no fato de os bacharéis não contarem, em seu currículo formativo, com disciplinas que trabalhem aspectos relacionados às diferentes vertentes do campo educacional.

Quando analisado, porém, o edital mais recente de seleção de professores (042/2019), para atuar nos cursos técnicos do *lócus* de estudo observam-se pontos destoantes. Além de requisitar a documentação básica que comprove a nacionalidade e a identificação, pede-se diploma ou certificado que comprove a formação e o conhecimento necessários para atuar na ênfase escolhida (técnicos ou bacharelados), experiência mínima de 1 ano (deveriam ser 10) ou ser aluno de pós-graduação na área supracitada. Além destes, requisita-se que tenham recebido formação em professor formador ou tutoria de ensino à distância do IMD ou da Escola Agrícola de Jundiaí (EAJ) e capacidade de comunicação e de trabalho em grupo.

Prosseguindo com a análise das informações recebidas, solicitou-se, por fim, sugestões de cursos formativos ou de eventos que poderiam ser oferecidos pela UFRN, com vistas à melhor capacitá-los para a docência inclusiva. Resumiram carecerem principalmente de orientações quanto à identificação e o trato adequado da categoria de aluno em análise, assim como reforçado por ProfB: “Não sei se existem, mas poderia ter algo como identificar e lidar com alunos com deficiência, cuidados básicos com alunos especiais e outros.”.

Observa-se, mais uma vez, que não foram devidamente formados, tampouco estão tendo acesso à formação continuada que a tarefa demanda, assim como o reforço ao modelo biomédico sobre o conceito de deficiência discutido anteriormente. O ProfA aproveitou para reforçar que este objetivo só será alcançado se houver uma parceria sólida e verdadeiramente comprometida entre escola, família e governo, sugerindo ProfB que também haja um trabalho de sensibilização de todos os professores.

Compreendido, mediante relato dos professores analisados, que há o interesse e a consciência de que o processo de formação se constitui como ação indispensável à melhoria contínua do atuar docente, sobretudo diante de uma sociedade em constante transformação, assim como pelo entendimento de que a proposta de inclusão ainda se encontra em formação, analisar-se-á no próximo capítulo a regulamentação pertinente à matéria, no âmbito da UFRN.

## Capítulo 4

### FORMAÇÃO DOCENTE NA UFRN: DA TEORIA À PRÁTICA

Diante do interesse manifestado pelos professores entrevistados em se atualizar e oferecer um ensino que atenda à pluralidade dos estudantes existentes, se analisa, neste momento, se está ocorrendo uma divulgação efetiva dos recursos de tecnologia assistiva à disposição destes profissionais, assim como das atividades e programas direcionados à formação no âmbito da educação inclusiva, porventura ofertados pela instituição em estudo.

Para iniciar a discussão aqui pretendida, importante esclarecer que a carreira dos professores mediadores não é gerida pelo mesmo dispositivo que trata do Magistério Federal, principal vínculo docente estabelecido com a UFRN e analisado nas subseções 4.1.1 e 4.1.2 deste capítulo. Porém, como o objeto de estudo do presente trabalho remete à formação docente e sua relação com a inclusão educacional, julgou-se pertinente fazer esta abordagem mais ampla com vistas a alcançar uma maior aplicabilidade da pesquisa, e assim gerar os frutos que se objetiva, assim como a inclusão o demanda.

Deste modo, como enfatizado no capítulo anterior, a contratação e vinculação dos professores mediadores com a instituição dá-se nos moldes das diretrizes do Pronatec e da Portaria n.º 817/2015, de autoria do MEC. Não foi localizada, porém, a existência de um plano de desenvolvimento de carreira e/ou de ascensão funcional voltado a estes profissionais, mas sim a ênfase de que os parâmetros em que se dá sua formação é de responsabilidade exclusiva da instituição ofertante, assim como que esta deve "assegurar condições de infraestrutura física, tecnológica e de **pessoal** para desenvolvimento adequado dos cursos em todos os locais de oferta [...]". (BRASIL, 2015c, Grifo da autora).

Além disso, o Manual da Rede e-Tec (BRASIL, 2016b), ação integrante do Pronatec, enfatiza que a instituição ofertante de cursos técnicos deve ser estruturada com os recursos, incluindo humanos, para o adequado andamento de suas atividades. Reforça, ainda, que suas ações devem ser construídas observando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais, incluindo, desta maneira, aquelas referentes ao perfil de formação necessário para atuar na Educação Profissional.

Observa-se, desta maneira, que a formação oferecida pela universidade deve ser pensada também para o professor mediador, assim como as formas de motivar e valorizar seu trabalho, considerando-se, sempre, a pluralidade de sala de aula. Logo, a abordagem contemplada na subseção 4.1.3 foi construída visando tanto o perfil do professor mediador, quanto o do Magistério Federal, que atuam na instituição em estudo.

#### 4.1 DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DOCENTE DO MAGISTÉRIO FEDERAL

O desenvolvimento da carreira docente do Magistério Federal encontra-se regulamentado pelas Leis n.º 12.772/2012 (BRASIL, 2012c) e n.º 12.863/2013, sendo esta última responsável por atualizar os termos da anterior referentes à estrutura em classes e níveis em que se dá a carreira. (BRASIL, 2013b). De modo a adequar as normativas da UFRN a este dispositivo, publica-se a Resolução n.º 150/2019e-CONSEPE, com vistas a aprovar as normas para concurso público de provas e títulos para o ingresso na carreira em tela.

Segundo este documento, o provimento no Magistério Superior dar-se-á sempre no nível I de vencimento da Classe A, tendo ainda por pré-requisito o título de doutor, salvo em casos de carência de detentores deste grau acadêmico. Já para o Magistério do EBTT, no Nível 1 da Classe D I, sendo em ambos os casos, o regime de trabalho definido no edital seletivo. (UFRN, 2019e).

Já para regulamentar o regime de trabalho e a distribuição da carga horária das categorias acima, tornaram-se públicas as Resoluções n.º 229/2016-CONSEPE (Magistério Superior) e n.º 006/2020-CONSEPE (EBTT). No que tange aos processos de progressão e promoção, as Resoluções n.º 067/2017f-CONSEPE (Magistério Superior) e n.º 186/2014d-CONSEPE (EBTT).

Considerando-se o movimento de formação destes profissionais, é importante retomar a Resolução n.º 020/2018b-CONSEPE, apresentada no Quadro 3, a qual além de enfatizar que este processo deva se dar pautado na pluralidade e na relevância social, reforça que deve ser tido como “componente essencial da profissionalização.” (UFRN, 2018b, p. 8). Institui, ainda, que os centros acadêmicos tanto incentivem os professores, quanto promovam ações voltadas ao aprimoramento de sua formação.

##### 4.1.1 – CARGA HORÁRIA E CAPACITAÇÃO

No que tange à carga horária docente, a Lei n.º 12.772 (BRASIL, 2012c) institui que deve ser utilizada em atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo seu regime de trabalho enquadrado, como regra geral, em 40h ou em 20 horas semanais. A UFRN enfatiza, por meio do artigo décimo da citada Resolução n.º 229/2016-CONSEPE, que a distribuição da referida carga horária deverá ser de:

I - mínimo de 8 (oito) e máximo de 12 (doze) horas-aula semanais para o regime de 20 (vinte) horas, em cada período letivo regular;

II - mínimo de 8 (oito) e máximo de 20 (vinte) horas-aula semanais para o regime de 40 (quarenta) horas, com ou sem dedicação exclusiva, em cada período letivo regular.

§1º O total de horas-aula semanais de ensino de que trata este artigo compreende as horas despendidas efetivamente em aulas, sem remuneração adicional, do ensino de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* e residências em saúde, conforme as definições dos componentes curriculares constantes dos seus respectivos regulamentos. (UFRN, 2016)

Seu artigo 12 enfatiza, contudo, que a integralização da carga horária independe da realização/participação em outras atividades docentes, o que permite o entendimento de que atividades formativas deverão ser cumpridas fora do horário de expediente. Porém, a Lei de Planos de Carreiras, em seus artigos 21 e 30, autoriza a percepção de bolsa para qualificação e o afastamento para participar de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Além disso, as Resoluções n.º 012/2017g-CONSAD e 025/2017a-CONSAD, responsáveis, respectivamente, por regulamentar os Programas de Qualidade de Vida no Trabalho (PQVT) e de Capacitação e Qualificação (PCQ), trazem benefícios àqueles que aderirem às suas atividades.

O PQVT objetiva a satisfação e o reconhecimento socioprofissional dos servidores universitários, em um ambiente laboral saudável que equilibre trabalho e vida pessoal. (UFRN, 2017g). Traz em seu artigo 12 que todos os servidores podem participar de suas ações, não sendo necessária a compensação de horário, quando este coincidir com o turno de trabalho, para aqueles com jornada acima de seis horas ou com jornada estabelecida em normatização específica.

Já para os servidores com jornada flexibilizada de seis horas, a participação também é assegurada, desde que haja a devida compensação. O PCQ, a seu tempo, como o próprio nome diz, é voltado à capacitação permanente dos servidores, assim como desenvolvida de forma estratégica, pensando no retorno institucional. (UFRN, 2017a). Explica, em seu artigo 18, que se a atividade realizada coincidir com o horário de trabalho, o período despendido deverá ser abonado pela chefia.

Ainda neste contexto, em consulta ao site da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progesp), observou-se ser a Divisão de Capacitação e Educação Profissional (DCEP) a “unidade responsável por planejar e executar as atividades de capacitação da UFRN.” (UFRN, s.d.). Dentre as metodologias adotadas por esta divisão, os servidores da IFES são convidados anualmente, via e-mail, informativo veiculado no site institucional para imprensa e por meio de anúncio fixado na página inicial do Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (Sigrh), a preencher o Levantamento de Necessidades de Capacitação (LNC) – ferramenta

integrante do PCQ, com vistas a mapear suas intenções de formação continuada, destinada para ser executada ao longo da carreira, configurando-se, assim, como aporte para a formulação de uma programação de atividades para os anos posteriores.

Figura 3 – Convocação via portal de notícias para participar do Levantamento das Necessidades de Capacitação

The screenshot shows a web browser displaying a news article on the UFRN website. The URL is [ufrn.br/imprensa/noticias/22913/progesp-inicia-levantamento-de-necessidades-de-capacitacao](http://ufrn.br/imprensa/noticias/22913/progesp-inicia-levantamento-de-necessidades-de-capacitacao). The page title is "Progesp faz Levantamento de Necessidades de Capacitação". The article is dated January 29, 2019, and is categorized under "Capacitação" and "LNC". The author is Marina Gadelha de ASCOM – Reitoria UFRN. The text describes the initiative as a survey to understand professional development needs, organized by the Progesp (Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas). It mentions that the survey is available to UFRN servers through the SIGH (Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos) menu. The article also includes social media sharing icons for Facebook, Twitter, LinkedIn, and others.

Fonte: UFRN<sup>18</sup>.

Figura 4 – Convocação via e-mail para participar do Levantamento das Necessidades de Capacitação

The screenshot shows an email notification from "Sistemas SINFO/UFRN" with the subject "Levantamento de Necessidades de Capacitação - LNC". The email is dated December 1, 2017, at 14:03. The recipient is judithealbuquerque@yahoo.com.br. The body of the email contains the following text:

Olá, servidor da UFRN,

Estamos mais uma vez convidando você para participar do **Levantamento de Necessidades de Capacitação - LNC**.

O LNC é um instrumento disponibilizado no SIGH/SIGAA/SIPAC e que permite ao setor de Capacitação da UFRN (CCEP) conhecer quais as atividades de desenvolvimento profissional são importantes para os servidores participarem.

Quando preencher o LNC, você irá refletir sobre sua atuação na UFRN com base em conhecimentos, habilidades e atitudes e ainda indicará cursos que você pretende realizar em 2018 ou, até mesmo, sugerir novas atividades.

As capacitações ofertadas em 2017 foram de diversas modalidades como presencial, a distancia ou semipresencial e incluíram cursos, palestras, workshops, seminários, entre outros.

Pensando assim, a CCEP/PROGESP busca uma adesão ainda maior neste ano de 2018 para que possamos ofertar atividades que contribuam mais diretamente com o crescimento pessoal e institucional do servidor.

**Quem pode responder?**

R. Gestores, Técnicos e Docentes da UFRN

**Quando deve responder?**

R. De 15.11.2017 a 19.02.2018 - Técnicos e docentes e os gestores até 28.02.2018

Seja nosso parceiro, acesse o SIGH/SIGAA/SIPAC e preencha o LNC!

Você já viu os vídeos do LNC? Acompanhe as novidades do LNC nas redes sociais.

Facebook: Levantamento de Necessidades de Capacitação - Conheça o nosso canal no Youtube: Capacitação UFRN

Mais Informações: CCEP: capacitacao@reitoria.ufrn.br - Tel. 3342.2235 (opção3) 99193.6478

-----  
e-Comunicação UFRN: este sistema permite a comunicação entre a UFRN e sua comunidade universitária, divulgando as notícias e comunicados da instituição.  
Caso não queira receber mais estas notificações [clique aqui](#).

Fonte: E-mail profissional da pesquisadora no Yahoo

A resolução do PCQ traz, ainda, que, dentre suas linhas específicas de atuação, destacam-se, no que tange à carreira docente, o Programa de Integração ao Serviço Público

<sup>18</sup> <https://ufrn.br/imprensa/noticias/22913/progesp-inicia-levantamento-de-necessidades-de-capacitacao>. Acesso em 8 maio 2019.

para os Servidores Docentes Ingressantes e o Programa de Qualificação Institucional. No caso do primeiro, dentre suas metodologias de trabalho, o Programa de Atualização Pedagógica (PAP), composto por um conjunto de atividades com carga horária obrigatória de no mínimo 40h, a ser cumprido no primeiro ano de exercício, visa o atendimento “das necessidades de atualização/formação pedagógica para compreensão da configuração curricular do ensino na UFRN e do desenvolvimento científico, social, cultural e tecnológico, [...] pautados na ética profissional e no compromisso institucional.”. (UFRN, 2017a).

Figura 5–Cronograma de atividades PAP

PAP 2019.1-Programação/Manhã (8h-12h)			
28/01 Segunda-feira CCEP	Abertura	8h - 8h15	
	Apresentação PROGESP e Plano de Cargos e Carreira	8h15 - 9h30	
	A UFRN por dentro: Estrutura Organizacional, Plano de Desenvolvimento Institucional e de Gestão	9h30 – 10h15	
	<b>Intervalo</b>	<b>10h15 - 10h30</b>	
	Palestra: A docência no contexto da UFRN	10h30 - 11h45	
	ADURN	11h45 - 12h	
29/01 Terça-feira CCEP	PROGRAD na UFRN	08h - 8h30	
	Regulamento de Graduação - DDPed	8h30 - 10h	
	Aspectos Legais da atuação acadêmica do docente da EBTT	8h – 10h	
	<b>Intervalo</b>	<b>10h - 10h15</b>	
	Regulamento de Graduação - DACA	10h15 - 12h	
30/01 Quarta-feira CCEP	Pesquisa na UFRN	8h - 9h45	
	<b>Intervalo</b>	<b>9h45 - 10h</b>	
	Pós-graduação na UFRN	10h – 11h15	
	Extensão na UFRN -	11h15 - 12h	
31/01 Quinta-feira CCEP	Oficinas pedagógicas:	8h - 12h	
	Saúde: Turma Virtual do SIGAA – Humanas: Avaliação – Exatas: Metodologia		
Programação/Tarde (13h30-17h30)			
Dia	Saúde	Humanas	Exatas
28/01 Segunda-feira CCEP	Planejamento Sala 3	Planejamento Sala 1	Turma Virtual do SIGAA Lab. de Informática
29/01 Terça-feira CCEP	Metodologia Sala 3	Metodologia Sala 1	Avaliação Sala 2
30/01 Quarta-feira CCEP	Avaliação Sala 3	Turma Virtual do SIGAA Lab. de Informática	Planejamento Sala 2
Programação da Atividade a Distância /SIGAA			
Atividade	Unidade	Período/SIGAA	
Regime jurídico Único e o estágio Probatório na UFRN Sistemas Integrados da UFRN Educação superior e docente com necessidades educacionais especiais	Ética no serviço público	Unidade I - 4h	21 a 31.01.2019
		Unidade II - 4h	21 e 22.01.2019
		Unidade III - 4h	23 e 24.01.2019
		Unidade IV - 4h	25 e 26.01.2019
			28.01.2019

Fonte: UFRN<sup>19</sup>

<sup>19</sup> <https://wp.info.ufrn.br/admin/portal-ufrn/wp-content/uploads/sites/3/2019/01/CRONOGRAMA-PAP-2019.1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

A figura 5 exemplifica as ações que vêm sendo desenvolvidas pelo PAP e, como pode ser observado, as atividades possuem um caráter preparatório ao docente que está ingressando na instituição. Já o Programa de Qualificação Institucional é direcionado à qualificação acadêmica continuada destes profissionais, por meio de cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu* oferecidos pelos Programas de Pós-Graduação da UFRN, para “o exercício de uma prática inovadora fundamentada cientificamente, objetivando a construção e aplicação de conhecimentos, projetos de intervenção e produtos que visem à solução de problemas e à transformação da realidade em consonância com as demandas institucionais [...]”. (UFRN, 2017a).

Observada a existência de programas específicos à capacitação docente, do ingresso ao exercício da profissão, julga-se ser pertinente analisar como se dão os processos de progressão e promoção funcional dos educadores em questão, haja vista estarem intrinsecamente relacionados aos itinerários formativos aqui analisados.

#### 4.1.2 – ASCENSÃO FUNCIONAL

Retomando as resoluções citadas no caput, 067/2017f-CONSEPE, para os profissionais do Magistério Superior, e 186/2014d-CONSEPE para os do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, entende-se a promoção como a passagem do servidor de uma classe para a subsequente, e a progressão, para o nível imediatamente superior dentro de uma mesma classe. Nas duas carreiras a promoção tem por requisitos o cumprimento de no mínimo dois anos de efetivo exercício no último nível de cada classe, a aprovação em avaliação de desempenho<sup>20</sup>, o título de doutor (classes D e E) e a aprovação de memorial ou tese acadêmica inédita. Já a progressão diferencia-se da modalidade anterior por não exigir os dois últimos itens. Os efeitos financeiros oriundos dessas mudanças podem ser observados no quadro a seguir:

<sup>20</sup> Um dos critérios para a avaliação de desempenho é a participação em atividades de capacitação.

Quadro 5 – Efeitos financeiros da Progressão e Promoção Docente da Carreira do Magistério Superior

CLASSE	DENOMINAÇÃO	NÍVEL	VENCIMENTO BASICO EM R\$		
			REGIME DE TRABALHO		
			20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
E	Titular	1	3.019,13	4.355,79	6.684,00
		4	2.900,70	4.206,37	6.454,52
D	Associado	3	2.842,65	4.133,87	6.342,60
		2	2.785,73	4.063,45	6.232,15
		1	2.729,93	4.055,87	6.222,60
		4	2.491,01	3.561,24	5.104,69
C	Adjunto	3	2.466,35	3.526,47	5.054,15
		2	2.441,93	3.442,05	5.004,11
		1	2.347,75	3.277,97	4.954,56
		2	2.197,96	3.162,10	4.504,15
B	Assistente	1	2.176,19	3.067,48	4.459,55
		2	2.060,86	2.907,08	4.054,14
A	Adjunto-A – se Doutor	2	2.060,86	2.907,08	4.054,14
	Assistente-A – se Mestre				
	Auxiliar – se Graduado ou Especialista	1	2.018,77	2.814,01	4.014,00

Fonte: Planalto<sup>21</sup>

O Quadro 5 demonstra a viabilidade de ascensão financeira destinada aos docentes que se permitem a formação continuada, tanto para aqueles categorizados como sendo do Magistério Superior, quanto para os do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, independentemente de integralizarem 20h ou 40h, de acordo com seu regime de trabalho. Como colocado na seção 1 deste capítulo, a ascensão para os docentes do Magistério Superior dar-se-á a contar da classe A, no nível 1, já para os do EBTT, da classe D, nível 1. Importante se faz, para isso, que este profissional se aproprie do Plano de Carreira da instituição, salientando, porém, que as *bénéfices* advindas do processo serão colhidas também pela instituição e pelos alunos com os quais estes professores terão contato.

Observada a compreensão da UFRN quanto à necessidade de formação contínua de seu corpo docente, tanto pensando no retorno institucional que esta prática traz, como em se adequar à realidade plural que se apresenta; constatada, também, a criação de programas que buscam atender a este fim e a existência de mecanismos legais que os estimulam a ascender na carreira profissional; para além do que já foi exposto em termos de ações, julga-se pertinente exemplificar outras atividades que a universidade tem desenvolvido para responder à demanda. Assim sendo, observam-se, a seguir, capacitações oferecidas pela instituição, em 2019.

<sup>21</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/Anexos/ANL12772-I%20a%20III-A..htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/Anexos/ANL12772-I%20a%20III-A..htm). Acesso em: 10 abr. 2019.

#### 4.1.3 – CURSOS E EVENTOS OFERTADOS PELA UFRN

Importante iniciar esta seção lembrando que a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da UFRN trabalha em prol da eliminação das distintas barreiras com as quais os estudantes com deficiência e outras necessidades específicas se deparam em seu cotidiano acadêmico, realizando, por esta razão, ações diversas que auxiliam tanto alunos, quanto familiares e professores envolvidos neste processo. Por este motivo, realiza parcerias com as outras unidades, com vistas, entre outros, a comungar esforços para a produção de materiais e recursos de tecnologia assistiva que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem do alunado em estudo.

Dentre as ações realizadas com este fito, mediante consulta ao Relatório anual em vias de publicação da secretaria em análise, averiguou-se que houve, no ano de 2019, o atendimento de 717 solicitações para adaptação de materiais informacionais, sendo que destas, 77 foram encaminhadas por docentes da instituição. Além disso, estes profissionais recorreram à secretaria buscando, também, consultorias diversas, passando desde aquelas relativas à aplicação de tecnologias assistivas em sala de aula, à verificação de outros tipos de acessibilidade.

No que concerne aos trabalhos direcionados à formação continuada dos professores em exercício na UFRN, a Secretaria contabilizou um total de 134 ações, no ano de 2019, segundo o relatório supracitado, contemplando um público de 2.181 pessoas, sendo destas, 1.129 professores. Considerando-se o total <sup>22</sup> de 2356 efetivos e 229 substitutos/temporários/visitantes, percebe-se um percentual de 50% dos educadores vinculados à universidade recorrendo ao apoio desta secretaria. A inclusão demanda, porém, que haja um crescimento desta representatividade, posto estar diretamente atrelada ao êxito dos estudantes com deficiência.

Como enfatizado anteriormente, estas ações foram construídas mediante distintas parcerias e realizadas nas unidades e *campi* que integram a universidade. No caso específico do lócus desta pesquisa, segundo seu Setor Pedagógico, em 2018 ocorreram momentos voltados à temática da deficiência visual, auditiva/surdez e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Em 2019, por sua vez, o evento intitulado "Formação

22

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMmJiZTRlMDMtZDMlNC00MzY5LWV5OWYtMzUyNzg3NDE3MDVlIiwidCI6IjI2MjA0MwYwLWFhZDEtNDAxZi1iMjdkLWU1YTQzYWlwMDY4MiJ9>. Endereço obtido a partir do portal da transparência da UFRN. Atualizado em 31/07/2020.

Continuada para Atendimento a Estudantes com Deficiência e TDAH". Já em 2020 promove-se a Semana de Avaliação e Planejamento do IMD. Além destes, importante salientar a realização de reuniões do GTA vinculado à unidade, como já discutido anteriormente. Outros exemplos poderão ser conferidos mediante análise do quadro abaixo:

Quadro 6 – Exemplos de cursos de formação continuada promovidas pela SIA/UFRN em 2019

<b>AÇÃO</b>	<b>DOCENTES INSCRITOS</b>
A Defensoria Pública Estadual e o direito da Pessoa Com Deficiência à luz da LBI	0
Apresentação da CAENE /Saúde Mental na UFRN	1
Apresentação da CAENE /XX semana de geologiana UFRN	1
Apresentação da SIA semana de acolhimento do curso ADM	0
Audiência Pública Política de inclusão	12
CAP/TRILHAS - Conhecendo e Aprendendo a Lidar com a Pessoa com Deficiência	1
CEG - Gestão Inclusiva na UFRN	1
Diretrizes de acessibilidade nos PP do Ensino Superior	2
Educação especial no ensino de química	0
Estudantes com NEE NA UFRN: direcionamento e orientações SAP – EMCM	14
Estudantes com NEE NA UFRN: direcionamento e orientações SAP - Campus Caicó	26
Estudantes com NEE NA UFRN: direcionamento e orientações SAP - Campus Currais	18
Estudantes com NEE NA UFRN: direcionamento e orientações SAP – FACISA	42
Estudantes com NEE NA UFRN: direcionamento e orientações SAP – EJA	93
Estudantes com NEE NA UFRN: direcionamento e orientações - SAP – CCHLA	104
Estudantes com NEE na UFRN: direcionamentos e orientações - SAP – CT	71
Estudantes com NEE na UFRN: direcionamentos e orientações - SAP – ECT	66
Estudantes com NEE na UFRN: direcionamentos e orientações - SAP –IMD	24
Estudantes com NEE na UFRN: direcionamentos e orientações - Semana de Avaliação e planejamento - SAP – CB	22
Evento comemorativo alusivo ao Dia Internacional da Superdotação	3
Formação aos discentes da turma de docência assistido do DIMAP	1
Formação com coordenadores e discentes acadêmicos	4
Fórum de Ciclo de Acessibilidade e inclusão Acessibilidade comunicacional da UFRN	11
Inclusão na UFRN	17
Nada sobre nós sem nós: A luta da Pessoa com Deficiência nos movimentos sociais.	0
Oficina sobre Altas Habilidades/superdotação	0
PAP ATIVIDADE - Atividades formativas sobre inclusão e acessibilidade	5
PAP ATIVIDADE - Diretrizes de acessibilidade e princípios de inclusão nos projetos pedagógicos dos cursos de Educação Superior	23
Pessoas com surdocegueira no Ensino Superior	7
Processo de ensino aprendizagem das ciências naturais e da matemática para estudantes c/ deficiência visual	0
Seminário de Integração 2019.1: Política de Inclusão e Serviço de Apoio para Pessoa com Deficiência.	44
Transtorno do déficit de atenção /hiperatividade no Ensino Superior	5

Fonte: Relatório anual 2019 - SIA/UFRN

Analisando o quadro 6, observa-se a diversidade temática levada pela SIA à comunidade acadêmica da UFRN, no que tange à formação continuada inclusiva, no ano de

2019, dando andamento, desta maneira, ao trabalho iniciado em 2010, desde a sua instituição. Além disto, houve, também, a preocupação em ofertá-la nas distintas unidades e *campi* que compõem a universidade.

Para além dos cursos de capacitação, a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade atuou também em parceria com outras unidades com vistas ao desenvolvimento de eventos que contemplaram a pauta. Exemplos podem ser observados no I Encontro Interdisciplinar sobre Pessoas Surdas e o VII Encontro sobre Música e Inclusão.

Vislumbradas as iniciativas formativas promovidas pela SIA, no ano de 2019, direcionadas à formação continuada docente, segue-se, agora, para a investigação dos cursos e eventos que contaram como proponente outras unidades da instituição, incluindo o *lócus* da pesquisa, tendo nos professores seu público-alvo.

Importante salientar que apesar de se especificar a destinação destes momentos a este público, todos os níveis de ensino (técnicos, graduação e pós-graduação) foram considerados e que a Secretaria supracitada esteve também, direta ou indiretamente, envolvida nestes momentos, mas que não fora configurada, no site pesquisado, como promotora da ação.

Quadro 7 – Cursos e eventos ofertados pelas distintas unidades relacionados à temática da inclusão em 2019

<b>TÍTULO</b>	<b>TÓPICOS</b>
Acessibilidade em museus e espaços culturais: estudos, formação e produção	Políticas públicas sobre acessibilidade; Inclusão de pessoas com deficiência em museus; Libras; Audiodescrição.
Alimentação no transtorno do espectro autista: roda de conversa entre nutricionistas e familiares	Alimentação; Transtorno do Espectro Autista.
Aprendendo e praticando Libras no serviço de Psicologia Aplicada	Libras; Psicologia.
Cuidado nutricional de pessoas com deficiência na atenção básica	Características gerais das deficiências; Tecnologias assistivas; Acolhimento e humanização; Educação nutricional inclusiva.
Curso básico de Libras – facilitando a comunicação	A função de intérprete; Educação bilíngue; Metodologias de aprendizagem; Prática em Libras.
Dia internacional da Síndrome de Down	Educação inclusiva; Síndrome de Down; Aprendizagem; Deficiência intelectual.
Docência no Ensino Superior	Aprendizagem no Ensino Superior; Reflexão sobre a formação continuada; Educação inclusiva na UFRN.
Domingo no Arena – dia mundial da paralisia cerebral	Inclusão; Paralisia cerebral; Esporte adaptado.
3º Encontro Ampliado do Fórum de Educação Infantil do RN de 2019	Inclusão; Educação infantil; Direitos humanos; Educação Especial; Formação continuada.
I Encontro do Dia do Surdo: Escutando a voz dos Surdos	Cultura surda; Inclusão; Processo de ensino-aprendizagem; Educação inclusiva.
II Encontro surdo em Natal/RN Lei de Libras: desafios e conquistas dos surdos	Libras; Comunicação; Acessibilidade.
Jardim sensorial da UFRN: educação, inovação e inclusão	Inclusão social; Educação sustentável; Inclusão; Inovação.
O que pode o corpo com deficiência? Compartilhando experiências pedagógicas e tecnológicas	Deficiência; Prática corporal; Esporte adaptado;
Possibilidades de desenvolvimento e	Desenvolvimento; Aprendizagem; Transtorno do Espectro

aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista	Autista.
Práticas Educativas em Movimento: diálogos sobre educação contemporânea e o pensamento de Paulo Freire	Pensamento Freiriano; Prática docente; Educação e diversidade; Leitura de mundo.
Saberes e fazeres da prática pedagógica	Aprendizagem e desenvolvimento no contexto atual; Inclusão.
Seminário de educação musical inclusiva e tecnologias assistivas	Braille; Informática para pessoas com deficiência visual; Audiodescrição; Metodologias de ensino.
I Seminário de estudos no campo da sensorialidade: educação e direitos humanos, pessoas com cegueira, baixa visão, surdas, ensurdecidas e surdocegas.	Direitos humanos; Educação; Deficiência; Acessibilidade;
I Seminário multidisciplinar sobre Autismo da UFRN	Autismo; Saúde; Educação.
I Seminário sobre Ensino de Arte e Práticas Inclusivas na Educação da Infância	Inclusão; Infância; Educação inclusiva.

Fonte: SIGAA<sup>23</sup>

A análise do quadro 7 leva à indagação de que, se a universidade tem atuado em prol da formação contínua de seu corpo docente, sob o viés da inclusão, porque, então, ainda há o desconhecimento da existência destas ações, acarretando na insipiente participação nas mesmas, pelos sujeitos entrevistados? Acredita-se em respostas distintas para este entrave, como uma divulgação ineficiente e/ou falha dos cursos e eventos oferecidos, a inexistência de parâmetro legal que torne compulsiva a adesão a esses momentos, a sobrecarga de atividades atribuídas a estes profissionais ou ainda uma possível falta de sensibilização quanto à importância da formação continuada pautada na temática da educação inclusiva.

Tal indagação é levantada também por Liziê Martins (2016), em seus estudos acerca da inclusão dos estudantes cegos no Ensino Superior, reforçando que o cenário da carência de formação no âmbito da inclusão se reflete também para o corpo de professores atuantes na graduação, ademais do analisado na presente pesquisa.

Pretende-se aqui levantar a reflexão de como a universidade pode repensar suas práticas de modo a obter êxito em oferecer um ensino pautado não só na perspectiva acadêmica, mas principalmente no retorno social que deve orientar suas ações, afinal, sua existência deve-se à sociedade que a margeia. Além disso, como já reforçado ao longo deste trabalho, há, ainda, a necessidade de atender a um rol de dispositivos legais que tornam obrigatória a oferta desta modalidade educativa. Esta reflexão, este repensar, deve, principalmente, passar pela sensibilização de todos os atores envolvidos, o que envolve, por esta razão, os sujeitos-alvo deste estudo.

<sup>23</sup> Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Vide [https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/extensao/consulta\\_extensao.jsf](https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/extensao/consulta_extensao.jsf).

É crucial a conscientização de que a inclusão quando desenvolvida em um ambiente precário, com materiais ineficientes, assim como por profissionais despreparados constitui-se em falsa inclusão, ou em uma inclusão excludente, posto que pouco realmente se faça, neste cenário, para que as pessoas com deficiência desenvolvam uma autonomia que os torne sujeitos ativos em seu contexto social, perpetuando, desta maneira, anos de desigualdade que este grupo vem vivenciando.

Se há intenção, como relatado por eles, se existem leis, se programas e políticas institucionais foram edificadas pensando neste propósito, onde se está falhando? Lamentavelmente, não há tempo hábil para investigar essa inquietação, mas, recomenda-se fortemente que o leitor se instigue em prosseguir para além do que esta pesquisa pôde contribuir, ou quem sabe não se torne objeto de estudo da pesquisadora que aqui finaliza sua produção, finaliza não, a suspende, por hora, afinal, a formação docente, de cunho inclusivo está apenas germinando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS (SEM O INTUITO DE FINALIZAR O DEBATE)

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo' [...]”. (FREIRE, 1996, p. 25).

O exercício da docência exige, dentre outros atributos, a apropriação dos saberes didático-pedagógicos construídos ao longo da história da educação, com o fito tanto de perpetuar os conhecimentos adquiridos pela humanidade, quanto de garantir o êxito do processo de ensino-aprendizagem, condição *sine qua non* para a formação e autonomia dos cidadãos. Quando se fala, porém, em cidadania, é importante frisar que às pessoas com deficiência já foram assegurados, via de lei, e como consequência de distintos movimentos sociais, os mesmos direitos que os demais indivíduos possuem, sendo um destes, o de contar com uma educação de qualidade.

Assim sendo, o período formativo precisa começar a ser considerado como prioridade, bem como trabalhado de forma interdisciplinar, crítica e contextualizada. Isso significa que o trabalho deve abranger desde a Educação Básica ao Ensino Superior, considerando, nesse trajeto, o imprescindível papel da Educação Profissional (EP), afinal, a inclusão também passa pelo preparo e qualificação para a participação sócio laboral.

Contudo, para o cumprimento do que a legislação rege, faz-se necessário que os agentes envolvidos neste projeto sejam devidamente preparados para lidar com a heterogeneidade que naturalmente caracteriza a sociedade e o universo escolar. Por este motivo, os professores, enquanto um dos atores partícipes da trama, precisam contar com uma formação pautada nos princípios da inclusão, de modo a não perpetuar a dívida histórica que o país possui com este público.

O presente trabalho buscou, desta maneira, construir uma ponte entre o que se almeja do período formativo docente, enquanto teoria, com o que tem se vivenciado na prática, elegendo o Instituto Metrópole Digital (IMD/UFRN) como objeto de estudo, haja vista tal unidade acadêmica contar com cursos técnicos voltados ao ensino profissional, ênfase do mestrado ao qual a responsável pelo estudo em voga encontra-se vinculada.

Nesse ínterim, pretendeu-se compreender as concepções e entraves percebidos pelos docentes daqueles cursos, iniciando, por isso, pela averiguação de como se deu sua formação inicial e como tem se desenvolvido o movimento da formação continuada. Indagou-se-lhes, também, os recursos didático-financeiros que porventura possam estar lhes sendo direcionado, para o melhor desempenho de suas atribuições. Finalizando a etapa de campo, uma

investigação acerca das ações e programas fomentados pela universidade, no âmbito da educação inclusiva, também foi realizada.

Houve, aqui, a genuína preocupação em refletir sobre em que consiste este ensino inclusivo tão disseminado atualmente, assim como em trazer um embasamento teórico e legal diversificado que tornasse a pesquisa o mais profícua possível, tanto para a comunidade acadêmica, quanto para todos aqueles que compreendem a relevância de se promover a universalização do acesso ao sistema educacional de ensino. Além disso, a constatação de demanda já existente nesta unidade fortaleceu a proposta de estudo que se apresenta.

Foi possível constatar que, apesar da declarada compreensão da necessidade de vivenciar um período formativo que contemple a perspectiva inclusiva, o que pode ser considerado como ponto positivo à bandeira hasteada pela presente pesquisa, os professores entrevistados não se sentem preparados para atuar junto aos estudantes com deficiência. Acredita-se que isso se deva à formação inicial deficitária que receberam, bem como por não prosseguirem com os estudos da temática na impreterível formação continuada com que devem contar, consoante prerrogativa legal.

Tal problemática fora observada, também, em pesquisas de dissertação realizadas na última década, no âmbito da UFRN, como em Albino (2010), Guimarães (2011), Souza Santos (2012), Saraiva (2015), Bezerra (2016) e na tese de doutorado de Melo Martins (2019), servindo, assim, de aporte à adoção de medidas corretivas por parte da instituição. Pletsch, Souza e Orleans (2017) concluem que os professores precisam ser munidos de conhecimentos teórico-metodológicos que lhes permitam compreender como cada aluno aprende, e o que fazer a respeito disso. Acrescentam, ainda, que as atividades formativas devem ser melhor orientadas, focando na realidade de sala de aula, favorecendo, assim, a *práxis* pedagógica.

Apesar da recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012b), no que tange à formação inicial do educador para esta modalidade, bem como de outros dispositivos, a exemplo do Plano Nacional da Educação, foi possível observar que os profissionais que estão sendo contratados para lecionar nos cursos técnicos do IMD não possuem o perfil exigido legalmente, porém, os próprios editais seletivos do IMD não estão sendo elaborados reivindicando os pré-requisitos instituídos em lei.

A constatação acima levou à necessidade de se investigar qual tem sido, então, o posicionamento da UFRN, no que concerne à formação continuada de seu quadro docente na perspectiva inclusiva, já que estes profissionais têm ingressado sem a competência basilar para lecionar no contexto heterogêneo em análise.

Mediante acesso aos sistemas de administração e de gestão (SIPAC e SIGRH), bem como dos canais de divulgação oficiais da universidade (Boletim de Serviços e Boletim da Agência de Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – AGECOM), percebeu-se que atividades e ações têm sido desenvolvidas com esse direcionamento, da mesma maneira que políticas e programas institucionais foram implantados visando o incentivo e retribuição, inclusive pecuniária, para que estes servidores prossigam por este caminho.

Contudo, os docentes entrevistados demonstraram desconhecimento do supracitado, declarando, ainda, não conhecer sequer as políticas institucionais que se encontram em vigência. Acredita-se que a consequência disto tenha sido refletida na baixa adesão destes nos momentos de discussão e capacitação promovidos pela UFRN, como observado no quadro 6.

Indaga-se, frente ao exposto, se as vias de divulgação destas ações não deveriam ser repensadas, de modo a atingir um público maior, ou ainda, se os professores não estão tão sobrecarregados, a ponto de não terem condição de participar de atividades formativas. Não se pode negar, contudo, outras possíveis explicações aos entraves percebidos, como a possibilidade de os docentes não estarem ainda suficientemente sensibilizados quanto à necessidade de oferecer um ensino inclusivo ou de a universidade em estudo não ter assumido efetivamente o compromisso com a proposta educativa em questão.

Baseado no referencial teórico alicerçante desta pesquisa, assim como no conteúdo dos dispositivos legais que regem a perspectiva da educação inclusiva, propõe-se algumas medidas de forma a sanar os problemas apontados:

- Considerando que nem todos os estudantes com deficiência sentem-se seguros em assumir sua condição, o que inviabiliza o apoio da Secretaria de Inclusão da UFRN, sugere-se a promoção de campanhas e a disponibilização de apoio psicológico visando a desmistificação quanto ao “ser-deficiente”, direcionadas a toda comunidade acadêmica, incentivando, assim, tanto o empoderamento daqueles que não ainda assumiram sua condição, quanto o estímulo a buscar a secretaria mencionada, auxiliando-os no êxito escolar;
- A autonomia universitária, constante no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, poderia ser usada como argumento no repensar da política da formação docente, no sentido de tornar compulsória a participação dos professores nas ações de formação direcionadas ao ensino inclusivo, o que demandaria o

direcionamento de parte de sua carga horária para este fim, ou mesmo inseri-la no contexto da progressão presente em seu plano de carreira;

- Rever os meios de divulgação do que a universidade tem feito em termos de políticas e de ações, podendo-se valer, inclusive, do exemplo de outras instituições;
- Inserir no edital seletivo do quadro docente, até mesmo daqueles que ministrarão os cursos técnicos, os requisitos constantes nas diretrizes nacionais que regem o ensino em suas distintas modalidades e etapas;
- Convidar as famílias dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência ou outras necessidades educacionais específicas a participar, na condição de ouvintes e de palestrantes, dos momentos de reflexão promovidos pela UFRN, como forma de compartilhar experiências e aprendizados.

Diante do que fora analisado e constatado ao longo da pesquisa, é possível afirmar que seu objetivo foi alcançado, posto ter possibilitado a percepção quanto ao que os entrevistados compreendem por educação inclusiva, bem como por ter permitido vislumbrar o cenário atual desta perspectiva de ensino, em um ambiente voltado à Educação Profissional, no âmbito da UFRN.

Com isso, foi possível trazer à tona a carência formativa de que o quadro docente pesquisado ainda apresenta, no tocante ao tópico da pesquisa. Como aspecto positivo, porém, devem ser mencionadas as ações e políticas inclusivas que a universidade tem direcionado ao seu corpo docente, apesar de seu alcance poder ser maior, se realizados ajustes, como os sugeridos anteriormente.

Por fim, não se pretende com o presente estudo esgotar a análise da temática, mas, pelo contrário, incentivar os demais pesquisadores a se engajar nos estudos e principalmente a lutar pela efetivação da proposta inclusiva, utilizando, se necessário, as análises aqui apresentadas, o que certamente trará contribuições positivas à academia e à população em geral. Como enfatizado em vários momentos da pesquisa, a responsabilidade é coletiva.

## REFERÊNCIAS

ABRES. **Declaração de Kochi 2003** - Kochi, Kerala, Índia. Tradução por Mônica Pereira dos Santos. [20-?]. Disponível em:

<[http://www.abres.org.br/v01/legislacao\\_deficientes/declaracao\\_de\\_kochi\\_de\\_31\\_01\\_2003.pdf](http://www.abres.org.br/v01/legislacao_deficientes/declaracao_de_kochi_de_31_01_2003.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2018.

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: que sentido que formação. In: **Cadernos de formação de professores**, n.1, p.21-30, 2001.

ALBINO, Ivone Braga. **Acesso e Permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência**. 2010. 205f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.

ALMEIDA, Maria Doninha de Almeida; SILVA, Markus Filgueira. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte e o portador de Necessidade Educacional Especial. In: SILVA, Markus Filgueira da (org.). **Educação inclusiva: uma visão diferente**. Natal: Editora da UFRN, 2004, p. 14.

ARAÚJO, Josemara. **Documentos**. [20-?]. Disponível em:

<<http://www.josemararaujo.com/docs/docs.html>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BALDI, César Augusto. Tratados internacionais podem ampliar direitos. Revista **Consultor Jurídico**, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2009-nov-13/tratados-internacionais-ampliam-direitos-pessoas-deficiencia>>. Acesso em 13 ago. 2018.

BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. Revista **Educação Pública**, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em:

<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BEZERRA, Edibergon Varela. **Música e deficiência visual: os processos de aprendizagem musical no projeto Esperança Viva**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 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 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 28 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 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: 19 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 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, e dá outras providências. 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: 30 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.296**, de 2 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#:~:text=Regulamenta%20as%20Leis%20nos,mobilidade%20reduzida%2C%20e%20d%C3%A1%20outras](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm#:~:text=Regulamenta%20as%20Leis%20nos,mobilidade%20reduzida%2C%20e%20d%C3%A1%20outras)>. Acesso em: 21 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005a. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 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. 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: 28 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 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: 28 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 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 28 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 3.552**, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/14024.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 5.692**, 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: 16 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L6545.htm)>. Acesso em: 27 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 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: 16 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 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: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em: 28 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 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: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.172**, de 09 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 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: 20 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 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 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.195**, de 18 de novembro de 2005b. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.741**, de 16 de julho de 2008b. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.892**, de 29 de dezembro de 2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20Tradutor,L%C3%ADngua%20Brasileira%20de%20Sinais%20%2D%20LIBRAS](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20Tradutor,L%C3%ADngua%20Brasileira%20de%20Sinais%20%2D%20LIBRAS). Acesso em: 28 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.513**, de 26 de outubro de 2011a. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm)>. Acesso em: 01 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.527**, de 18 de novembro de 2011b. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da

Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.772**, de 28 de dezembro de 2012c. 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/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.863**, de 24 de setembro de 2013b. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Acesso em: 18 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso: em 01 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.146**, de 06 de julho de 2015a. 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: 21 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.409**, de 28 de dezembro de 2016a. 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 técnicos 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: 21 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho

- CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 01 set. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Direito à Educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. 2. ed. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. Edital Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 84, seção 3, p.39-40, 5 maio 2008c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=816-incluir-propostas-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=816-incluir-propostas-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 maio 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. **Instituições federais têm prazo de 90 dias para apresentar propostas de ações afirmativas**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32034-educacao-superior?start=760>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resultado do censo da educação básica 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTODIVULGACAO\\_EDUCACENSO\\_20093.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTODIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Notas estatísticas**. Censo escolar 2018. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Manual de Gestão Rede e-Tec Brasil e Profucionário**. 2016b. Disponível em: <<https://map.mec.gov.br/attachments/download/64077/Manual%20de%20Gestao%20Rede%20e%20Tec%20e%20Brasil%20Profucionario.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. MEC. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Sistema de Seleção Unificada (SISU)**. [20-?]. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. **Parecer n.º 17**, de 03 de julho de 2001c. 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: 29 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Parecer n.º 266**, de 06 de julho de 2011c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8907-pces266-11&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8907-pces266-11&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. **Planejando a próxima década**. 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria n.º 817**, de 13 de agosto de 2015c. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, de que trata a Lei no 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20462540/do1-2017-02-13-portaria-no-817-de-13-de-agosto-de-2015--20462295](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20462540/do1-2017-02-13-portaria-no-817-de-13-de-agosto-de-2015--20462295)>. Acesso em: 18 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria n.º 948**, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Resolução n.º 02**, de 11 de setembro de 2001b. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Resolução n.º 02**, de 30 de janeiro de 2012a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 29 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Resolução n.º 02**, de 1 de julho de 2015b. 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: 15 maio 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. **Resolução n.º 03**, de 26 de junho de 1998b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Resolução n.º 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 1998a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 09 set. 2018.

\_\_\_\_\_. MP. **Convênções e Declarações da ONU sobre a Pessoa com Deficiência**. [20-?]. Disponível em: <[http://www.ampid.org.br/ampid/Docs\\_PD/Convencoes\\_ONU\\_PD.php#guatemala](http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#guatemala)>. Acesso em: 13 ago. 2018

\_\_\_\_\_. Prefeitura de São Paulo. **Declaração de Manágua**. Tradução por Romeu Kazumi Sassaki. [20-?]. Disponível em:

<[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao\\_de\\_Managua.pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Managua.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. 2013a. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Avanços e desafios**: plano de gestão 2015-2019. 2015a. Disponível em:

<[https://ufrn.br/resources/documentos/planodegestao/Plano\\_de\\_gestao\\_2015-2019\\_VersaoDigital\\_16maio2017\\_D.pdf](https://ufrn.br/resources/documentos/planodegestao/Plano_de_gestao_2015-2019_VersaoDigital_16maio2017_D.pdf)>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. UFRN. **Capacitação**. s.d. Disponível em: <<https://progesp.ufrn.br/capacitacao>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Carta de Serviços**. 2018a. Disponível em:

<<https://ufrn.br/resources/documentos/cartadeservico/carta%20de%20servico%20-%20ufrn.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Estatuto da UFRN**. 2002. Disponível em:

<<https://www.ufrn.br/resources/documentos/estatuto/Estatuto-UFRN.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. UFRN. IMD. **Edital n.º 031**, de 05 de dezembro de 2017e. Processo de Seleção de Professores Formadores. Disponível em:

<<https://www.imd.ufrn.br/portal/processoSeletivo/downloadArquivo?id=132>>. Acesso em: 23 out. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. IMD. **Edital n.º 042**, de 09 de outubro de 2019. Processo de Seleção de Professores Mediadores. Disponível em:

<<https://portal.imd.ufrn.br/portal/processoSeletivo/downloadArquivo?id=735>>. Acesso em: 23 out. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. IMD. **Institucional/Histórico**. Disponível em:

<<https://portal.imd.ufrn.br/portal/historico>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. IMD. **Talento MetrÓpole**. 201?. Disponível em:

<<https://imd.ufrn.br/portal/talento-metropole>>. Acesso em: 01 set. 2020.

\_\_\_\_\_. UFRN. IMD. **Talento MetrÓpole premia projetos de TI voltados para pessoas com deficiência**. 2018h. Disponível em:

<<https://portal.imd.ufrn.br/portal/noticias/5572/talento-metr%C3%B3pole-premia-projetos-de-ti-voltados-para-pessoas-com-defici%C3%Aancias>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Indicadores de Gestão de Pessoas**. Portal da Transparência. Disponível em:

<<https://www.progesp.ufrn.br/transparencia>>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. UFRN. **Portaria n.º 203**, de 15 de março de 2010d. Institui comissão permanente denominada Núcleo de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Disponível em:

<[http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20111481665d196012292eedc2db204c/PORTARIA\\_203.PDF](http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20111481665d196012292eedc2db204c/PORTARIA_203.PDF)>. Acesso em: 21 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Bacharelado em Tecnologia da Informação na modalidade presencial**. 2018f. Disponível em:

<[https://hongkong.imd.ufrn.br/filemanagerportal/source/BACHARELADO\\_EM\\_TECNOLOGIA\\_DA\\_INFORMAO.pdf](https://hongkong.imd.ufrn.br/filemanagerportal/source/BACHARELADO_EM_TECNOLOGIA_DA_INFORMAO.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos em Tecnologia da Informação**. 2018g. Disponível em:

<[https://hongkong.imd.ufrn.br/filemanagerportal/source/PPP\\_MD\\_Tecnico\\_V9\\_2020.pdf](https://hongkong.imd.ufrn.br/filemanagerportal/source/PPP_MD_Tecnico_V9_2020.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 003**, de 18 de abril de 2011c. Aprova criação do Instituto MetrÓpole Digital – IMD, como Unidade Suplementar da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, bem como de seu Regimento Interno. Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=673775&key=aaf9920e1cf43862a31b22b40f5d882c>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 006**, de 18 de fevereiro de 2020. Aprova normas sobre regime de trabalho, atividades de docente e distribuição de carga horária de Professor do Magistério Federal – Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=7231992&key=2e67453b7af2a35643583710a6ec2f6d>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 010**, de 12 de fevereiro de 2019c. Aprova atualização do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos do Instituto MetrÓpole Digital – IMD, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, aprovado pela Resolução n o 168/2012-CONSEPE, de 31 de julho de 2012. Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=5857720&key=c051dd098bd382e622238aa62a72b71d>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 012**, de 06 de abril de 2017g. Regulamenta o Viver em Harmonia – Programa de Qualidade de Vida no Trabalho da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=6726850&key=edda43ca8e5b09950a591e1821831a9f>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 015**, de 12 de novembro de 2010b. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, período 2010/2019, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=559141&key=3dcaaafd2f517d6b4489c62ecbe5631e>>. Acesso em: 31 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 017**, de 09 de dezembro de 2011b. Aprova Plano de Gestão 2011 - 2015 da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Disponível em: <

<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=916535&key=495c84700804beb9bfa d9e44ce590263>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 017**, de 19 de junho de 2019a. Aprova Regimento Interno da Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Disponível em: <<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=6425750&key=4a1a16183aeb84916027844dc7f76239>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 020**, de 19 de março de 2018b. Institui as Diretrizes para a Política de Formação dos profissionais do Magistério na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <[https://ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica\\_para\\_a\\_Formacao\\_dos\\_Profissionais\\_do\\_Magisterio.pdf](https://ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_para_a_Formacao_dos_Profissionais_do_Magisterio.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 023**, de 25 de novembro de 2015b. Aprova Plano de Gestão 2015-2019 da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Disponível em: <<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=2925725&key=93ce74a9824dcb7d5bc6f63150026e91>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 025**, de 21 de março de 2017a. Aprova o edital do Processo Seletivo para ingresso nos cursos de graduação da Educação Superior a Distância na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, no segundo semestre letivo do ano de 2017, e dá outras providências. Disponível em: <<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=4225325&key=da59533e5c85c666754e3e76f38ba1fc>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 025**, de 29 de junho de 2017a. Institui e regulamenta o Programa de Capacitação e Qualificação – PCQ dos servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Disponível em: <<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=4225325&key=da59533e5c85c666754e3e76f38ba1fc>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 026**, de 11 de dezembro de 2019b. Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <[https://ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica\\_de\\_Inclusao\\_e\\_Acessibilidade.pdf](https://ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_de_Inclusao_e_Acessibilidade.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 027**, de 11 de dezembro de 2019d. Regulamenta a Rede de Apoio à Política de Inclusão e Acessibilidade e à Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Disponível em: <<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=7036638&key=0bab516e8cf60e3e3f8f60a82af3f489>>. Acesso em 21 abril 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 031**, de 07 de dezembro de 2015c. Aprova a criação do Instituto MetrÓpole Digital – Unidade Acadêmica Especializada, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Disponível em: <<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=2960786&key=e5632d60e4e2f32a099bc0cbcadd01c>>. Acesso 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 032**, de 07 de dezembro de 2015d. Aprova Regimento Interno do Instituto MetrÓpole Digital – Unidade Acadêmica Especializada, da Universidade Federal

do Rio Grande do Norte - UFRN. Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=2958051&key=460b63f9828f58f14abf5b2cf5449fe0>>. Acesso 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 048**, de 24 de novembro de 2017d. Aprova projeto pedagógico do Bacharelado em Tecnologia da Informação. Acesso em: 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 054**, de 11 de março de 2014a. Estabelece normas sobre a política institucional de informação do Repositório de Informação Acessível (RIA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Disponível em: <<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=1868847&key=f65d9bf543329505ef3c40272a3e6b2d>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 063**, de 21 de dezembro de 2018e. Aprova proposta de alteração do Regimento Interno do Instituto Metrópole Digital. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/181199039-Ministerio-da-educacao-universidade-federal-do-rio-grande-do-norte-instituto-metropole-digital.html>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 067**, de 13 de junho de 2017f. Regulamenta o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção na carreira do Magistério Superior Federal na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=4167982&key=32ab4468792d9899ac2b1709e4b92034>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 069**, de 21 de junho de 2011a. Dispõe sobre a realização do Processo Seletivo Vestibular para Ingresso em Cursos de Graduação da UFRN, no ano 2012, e dá outras providências. Disponível em: <<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=721675&key=dfe61cb2e11a7f7306106d24e5039949>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 073**, de 19 de junho de 2012b. Aprova Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Tecnologia da Informação - BTI, do Instituto Metrópole Digital – IMD, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Disponível em: <<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=1083626&key=594747fe16a48a24f5552c28721cf970>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 076**, de 19 de junho de 2012a. Dispõe sobre a realização do Processo Seletivo Vestibular para ingresso em cursos de graduação da UFRN no ano de 2013 e dá outras providências. Disponível em: <<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=1083633&key=7509512f05a24edf24385a773c40274c>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 104**, de 02 de junho de 2009a. Dispõe sobre a realização do Processo Seletivo (Vestibular) para ingresso nos Cursos de Graduação da UFRN no ano 2010 e dá outras providências. Disponível em: <<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=129517&key=f37b859ed1b04f48391133864b4f4b72>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 117**, de 15 de junho de 2010a. Dispõe sobre a realização do Processo Seletivo Vestibular para Ingresso em Cursos de Graduação da UFRN, no ano de

2011, e dá outras providências. Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=311769&key=2dfafe36d41d4ec48fb21b56487c3fe9>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 139**, de 22 de julho de 2014b. Institui a Política Editorial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, à qual estarão subordinadas as atividades e ações da Editora da UFRN – EDUFRN. Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=2053304&key=aceb955b9fed1ec2eb3d1d3651236191>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 147**, de 18 de agosto de 2009b. Aprova alterações de datas na Resolução n.º 132/2009 – CONSEPE, de 04 de agosto de 2009, que dispõe sobre a realização do Processo Seletivo para Educação Superior a Distância no primeiro semestre letivo do ano de 2010. Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=153076&key=c95d86a33128687141670168e22b796d>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 150**, de 24 de setembro de 2019e. Aprova as normas para concurso público de provas e títulos para o ingresso na carreira do Magistério Federal.

Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=6734735&key=6067f2aa073ac1e9a4b0c83c681b808e>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 162**, de 02 de outubro de 2018c. Estabelece normas para os Programas e Projetos de Ensino da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=5504714&key=ec760f508a249cb0522e4ad2a4255d44>>. Acesso em: 11 abril 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 163**, de 19 de agosto de 2014. Dispõe sobre a concessão de Bolsa Acessibilidade para Estudantes com Deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=2112190&key=802fa9a7be6a231296cd72dc88bbae99>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 168**, de 31 de julho de 2012c. Homologa ato da Reitora praticado *ad referendum* deste Conselho e aprova o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos em Tecnologia da Informação – TI, no âmbito do Instituto Metrópole Digital – IMD, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=1116470&key=9b5435732d291d18d0edf425fe63e250>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 171**, de 5 de novembro de 2013. Aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=6168596&key=272716bca85ebb8daeb69f02b484bf90>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 181**, de 14 de novembro de 2017b. Aprova a política de melhoria da qualidade dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação oferecidos pela UFRN. Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=7189399&key=ffec90427f80fc89911d2b5d2328e93b>>. Acesso em 11 abril 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 182**, de 14 de novembro de 2017c. Institui a Política de Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=5135911&key=6be0445cd85ee00e5c5baeb4d6a5261a>>. Acesso em: 11 abril 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 186**, de 16 de setembro de 2014d. Dispõe sobre normas para avaliação de Pessoal Docente do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, com vistas à concessão de Progressão e Promoção Funcional. Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=2175520&key=44d5ec91d784a228cee834a5f02eed2c>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 193**, de 21 de setembro de 2010c. Dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=506133&key=514e20b9687634da2891e8446f6f5138>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 229**, de 20 de dezembro de 2016. Aprova normas sobre regime de trabalho, atividades de docente em regime de dedicação exclusiva e distribuição de carga horária de professor do Magistério Superior. Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=3749829&key=35ae2cd4c4fca7e5df65081d4cf9411f>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. **Resolução n.º 249**, de 20 de dezembro de 2018d. Regulamenta as ações de assistência aos estudantes da UFRN custeadas com recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em:

<<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=6127065&key=4c57df1f32cdd6f00d40cff497a70cbb>>. Acesso em: 11 abril 2019.

\_\_\_\_\_. UFRN. Secretaria de Inclusão e Acessibilidade. **Relatório de Gestão do Exercício de 2019**. Natal. 2020. No prelo.

\_\_\_\_\_. UFRN. Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC).

**Boletim de Serviço**. Natal, 2019. Disponível em:

<[http://www.ppged.ufrn.br/teses\\_dissertacoes.php](http://www.ppged.ufrn.br/teses_dissertacoes.php)>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias. **O ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte**: uma história da implantação da Lei n.º 5.691/1971 (1971-1996). 2018. 165 f.

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

**CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. 1:** 2006, Brasília: Anais da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Brasília: CONADE, 2006. 360 p.

**3ª CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. 1:** 2012, Brasília: Anais da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Brasília: CONADE, 2012. 156 p.

CORDEIRO, D. R. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional.** 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

CORREA, Maria Angela Corrêa. **Marcos históricos internacionais da Educação Especial até o século XX.** [20-?]. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/escoladeturismologia/pasta-virtuais-de-docentes/maria-angela-monteiro-correa/educacao-especial-textos-da-disciplina/aula-5/view>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

COSTA, Rodrigo Vieira da. **Atenção à Saúde: Discussão Sobre os Modelos Biomédico e Biopsicossocial.** 2013. Disponível em <<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-da-saude/atencao-a-saude-discussao-sobre-os-modelos-biomedico-e-biopsicossocial>>. Acesso em 8 set. 2020.

FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão. Lei Brasileira de Inclusão e o “novo” conceito de deficiência: será que agora vai “pegar”? Revista **Justificando**, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2015/08/20/lei-brasileira-de-inclusao-e-o-novo-conceito-de-deficiencia-sera-que-agora-vai-pegar/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

FERREIRA, Érika Luzia da Silva. **A política de inclusão de estudantes cegos na educação superior na UFRN: do acesso à permanência.** 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ama ensinar. São Paulo: Olho d’água, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2004.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. **Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. 2003. Disponível em: <[https://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/z\\_outros/files/material\\_cursos/monitores/tema\\_5/educacao.pdf](https://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/z_outros/files/material_cursos/monitores/tema_5/educacao.pdf)>. Acesso em 24 set. 2018.

GONZALES, Neidimar Vieira Lopes. **A formação docente e os desafios da diversidade na prática pedagógica de egressos do curso de pedagogia da UNIR, campus - JI - Paraná/RO**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

GRASSI, Tânia Mara. **A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

GUIMARÃES, Clarice Ferreira. **Ações inclusivas para permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo em IES de Natal/RN**. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

IBGE. **Conceitos**. s.d. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm#dperma>>. Acesso em: 20 set. 2018.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JACOMETTI, Márcio. Reflexões sobre o contexto institucional brasileiro contemporâneo e as transformações na educação profissional. Revista **Educar**, Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a16>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. Palestra. In: **Educação Superior em Debate**. Formação de professores para Educação profissional e tecnológica, v. 8. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LIMA, Erika Roberta Silva de. **Ensino Médio e Educação profissional no Brasil: um estudo exploratório das políticas educacionais (1990-2010)**. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

LINS, Nostradamos de Medeiros. A inclusão como conquista de lugar simbólico. In: SILVA, Markus Filgueira da (org.). **Educação inclusiva: uma visão diferente**. Natal: Editora da UFRN, 2004, p. 40.

LIRA, Eleide Gomes Teixeira Torres; MEDEIROS, Joseane Maria Araújo de. Inclusão escolar: fundamentos de uma história de luta em busca de novas conquistas. In: SILVA, Luzia

Guacira dos Santos (et. al), (org.). **Educação inclusiva e formação continuada de professores**: diálogos entre teoria e prática. Natal: Editora da UFRN, 2013, p. 53.

MARTIN, Carla Soares. Os fundamentos das deficiências e síndromes. Revista **Nova Escola**, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1384/os-fundamentos-das-deficiencias-e-sindromes#>>. Acesso em: 12 set. 2019.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Da educação especial à inclusiva: um longo caminhar. In: SILVA, Markus Filgueira da (org.). **Educação inclusiva**: uma visão diferente. Natal: Editora da UFRN, 2004, p. 28.

MEDEIROS, Dayvyd Lavaniery Marques de. **Políticas de formação de professores com vistas à educação profissional**: um estudo sobre as licenciaturas e o PIBID oferecidos pelo IFRN-CNAT. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MELO MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira. **Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior e a formação continuada do docente universitário**. 2019. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MELO MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos**. 2016. 155 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre a educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. **Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual**: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. *Revista Linhas. Florianópolis*, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30. 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 14 maio 2019.

\_\_\_\_\_, Dante Henrique. Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos Anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: Oliveira, R. de (org). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_, Dante Henrique (Org). **Educação Profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal: IFRN, 2016.

Nova plataforma pretende otimizar serviços de saúde da UFRN. Revista **Nossa Ciência**, Natal, 2018. Disponível em: <<https://nossaciencia.com.br/noticias/nova-plataforma-pretende-otimizar-servicos-de-saude-da-ufrn/>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Carta das Nações Unidas**. 1945. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/carta/>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. Revista **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, 2017, v. 14, n. 35. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662>>. Acesso em: 09 set. 2020.

POZZATTI, Josiane; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Inclusão, formadores de professores e internet: interfaces possíveis. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 9., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. Revista **Histedbr Online**, Campinas, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

REDIG, Annie Gomes; GLAT, Rosana. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. Revista **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2017nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500869.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SANTOS, Andreza Souza. **Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN**: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

SANTOS, Ivone Aparecida. **Educação para a diversidade**: uma prática a ser construída na Educação Básica. 2008. Produção Didático-Pedagógica – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2018.

SANTOS, Silvana; GALVÃO, Claudia Regina Cabral; PESSOA, André Luiz Santos; et. al. As causas da deficiência física em municípios do nordeste brasileiro e estimativa de custos de serviços especializados. Revista **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.org/journal/csc/about/#about>>. Acesso em: 19 set. 2018.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. Diferença entre doenças, síndromes e transtornos. Revista **Brasil Escola**, s.d. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/doencas/diferenca-entre-doencas-sindromes-transtornos.htm>> Acesso em: 12 set. de 2019.

SARAIVA, Luzia Livia Oliveira. **Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro**. 2015. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antonio Batista. **O pensar educação em Paulo Freire**. Para uma pedagogia de mudanças. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

**SEMINÁRIO NACIONAL EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS** - Programa TEC NEP. 1: 2006, Brasília: Anais do Seminário Nacional: Brasília, 2006. 143 p.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Orientações didáticas para a atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (org.). **Inclusão no Ensino Superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013.

SOUZA, Joana Belarmino de. A cegueira como uma visão diferente. In: SILVA, Markus Filgueira da (org.). **Educação inclusiva**: uma visão diferente. Natal: Editora da UFRN, 2004, p. 77.

TONATTO, Regiane Cristina; MORAES, Denise Rosana da Silva. Contribuições dos movimentos sociais nas políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6., 2015, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2015.

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO

### Formação docente e inclusão: desafios à prática pedagógica com estudantes com deficiência nos cursos técnicos do Instituto Metrópole Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

A presente entrevista constitui-se como ferramenta para a fundamentação da dissertação intitulada "Formação docente e inclusão: desafios à prática pedagógica com estudantes com deficiência nos cursos técnicos do Instituto Metrópole Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Norte", da mestranda Judithe da Costa Leite Albuquerque, sob orientação da Profa Dra. Ilane Ferreira Cavalcante, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do IFRN/CNAT.

Objetiva compreender a formação e as percepções dos docentes dos cursos técnicos do IMD/UFRN, no que tange à sua atuação junto a estudantes com deficiência, à luz de uma perspectiva inclusiva na educação profissional. Sua identidade será mantida em sigilo e sua participação será de fundamental importância para a construção do conhecimento científico na área.

#### 1. Anos de experiência na carreira docente:

- Menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Mais de 10 anos

#### 2. Qual seu grau de formação acadêmica e em que área?

#### 3. Possui experiência com estudantes com deficiência? Se sim, com quais tipos de deficiência?

**4. Já recebeu algum apoio financeiro da instituição para trabalhar com o público em estudo? Se sim, de que tipo e finalidade?**

**5. Já recebeu algum apoio pedagógico da instituição para trabalhar com o público em estudo? Se sim, de que tipo e finalidade?**

**6. Possui conhecimento das diretrizes institucionais no tocante à educação especial?**

**7. A seu ver, o que significa a inclusão das pessoas com deficiência?**

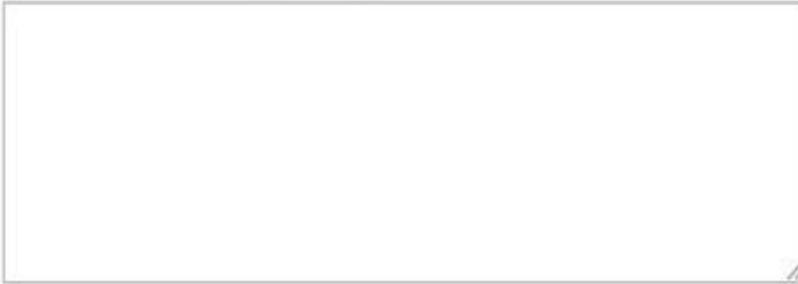
**8. Qual sua opinião sobre pessoas com e sem deficiência estudarem no mesmo ambiente?**

9. Participou de algum curso de formação oferecido pela instituição, direcionado à educação inclusiva?

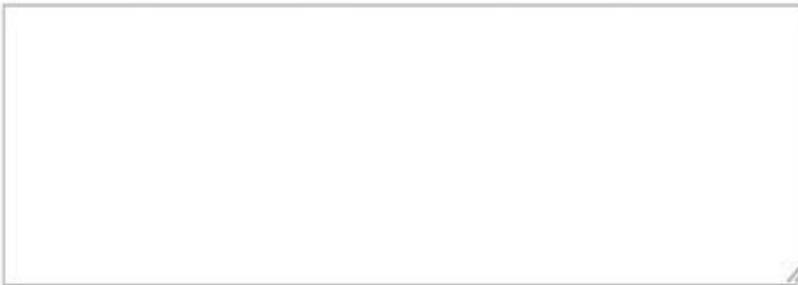
10. Quais cursos poderiam, em sua opinião, ser ofertados pela UFRN, com vistas a melhorar o trabalho junto aos alunos com deficiência?

11. Percebe alguma diferença em sua atuação junto aos alunos com deficiência? Se sim, qual?

12. Acredita que possam existir especificidades no trabalho docente no contexto da educação profissional? Se sim, quais seriam?



13. Para finalizar, peço que faça uma breve reflexão sobre o tema, agregando alguma informação que considere relevante e que não tenha sido discutida nas questões anteriores.



14. Terminada a entrevista, solicito a concordância de divulgação de seu conteúdo, lembrando que sua identidade será mantida em sigilo.

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa.

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa *Formação docente e inclusão: desafios à prática pedagógica com estudantes com deficiência nos cursos técnicos do Instituto Metrópole Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, que tem como pesquisadora responsável a mestranda Judithe da Costa Leite Albuquerque.

Esta pesquisa pretende compreender a formação e as percepções dos docentes dos cursos técnicos do IMD/UFRN, no que tange à sua atuação junto a estudantes com deficiência à luz de uma perspectiva inclusiva na educação profissional.

O motivo que nos leva a fazer este estudo refere-se à motivação pessoal da pesquisadora, posto enquadrar-se na categoria de deficiente física, por sua ciência de que a inclusão educacional deste público ainda não se efetivou, e por crer que a formação docente tem papel significativo neste processo. Justifica-se, ainda, o prosseguimento deste estudo tendo em vista que todos os atores envolvidos no processo serão beneficiados: professores, equipe gerencial e pedagógica das escolas, alunos, comunidade e as famílias.

A escolha pelo *locus* de pesquisa deve-se ao fato de a mestranda ser servidora da UFRN, acreditando, por isso, ser pertinente conciliar sua atuação profissional com a linha de pesquisa em que se encontra vinculada no IFRN.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos, tais como abalos emocionais, frente à delicadeza da temática, os quais poderão ser minimizados por pausas a serem despendidas àqueles que precisarem. Em caso de algum problema, o senhor(a) terá direito à assistência gratuita que será prestada pela Diretoria de Atenção à Saúde do Servidor (DAS), haja vista disponibilizar pronto atendimento ao seu público acadêmico (alunos, professores, técnicos e terceirizados).

Como benefícios da pesquisa o senhor(a) contribuirá tanto para o processo de aquisição do título de mestre em educação em que a pesquisadora encontra-se vinculada, quanto para a superação das barreiras a que os estudantes com deficiência ainda vivenciam em suas distintas realidades.

Durante todo o período da pesquisa poderá tirar suas dúvidas contatando a pesquisadora, através do número (84)988220561 ou pelo e-mail judithealbuquerque@yahoo.com.br. Seu direito de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, está assegurado, sem nenhum prejuízo.

Os dados fornecidos serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre mantendo o anonimato e sem qualquer ônus ao entrevistado.

As informações prestadas serão guardadas pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Em caso de qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, não incorrerá em indenização.

#### *Consentimento Livre e Esclarecido*

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela poderá acarretar, estando ciente, ainda, de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa *Formação docente e inclusão: desafios à prática pedagógica com estudantes com deficiência nos cursos técnicos do Instituto Metrópole Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal (RN), \_\_\_/\_\_\_/2019.

#### **Assinatura do participante da pesquisa**

#### *Declaração do pesquisador responsável*

Como pesquisador responsável pelo estudo *Formação docente e inclusão: desafios à prática pedagógica com estudantes com deficiência nos cursos técnicos do Instituto Metrópole Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal (RN), \_\_\_/\_\_\_/2019.

#### **Assinatura do pesquisador responsável**