

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

INCLUSION OF PEOPLE WITH VISUAL DISABILITIES IN THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF RIO GRANDE DO NORTE: TEACHING FORMATION AND PEDAGOGICAL PRACTICES

Eva Lúcia Maniçoba de Lima **1**
Olivia Morais de Medeiros Neta **2**

Resumo: Esta pesquisa trata acerca do processo de inclusão educacional no âmbito da Educação Profissional, a partir da perspectiva de professores/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que atuam em turmas com estudantes com deficiência visual. Fundamenta-se nos estudos de Mantoan (2015), Pletsch (2014), e Silva (2009) quanto à formação docente na perspectiva inclusiva; Machado (2008) e Moura (2007) quanto às especificidades da Educação Profissional. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semipadronizadas (FLICK, 2009) e os resultados submetidos à análise qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os/as entrevistados/as destacaram os seguintes desafios: ausência de formação inicial, quanto à educação na perspectiva inclusiva; necessidade de adaptação metodológica e confecção/adaptação de materiais didáticos; o tempo necessário para o planejamento de aulas inclusivas. Afirmaram também que o interesse por temáticas inclusivas ocorreu a partir da chegada de alunos com deficiência em suas salas de aula.

Palavras-chave: Inclusão. Educação profissional. Deficiência visual. Práticas pedagógicas.

Abstract: This research deals with the process of educational inclusion within the scope of Professional Education, from the perspective of teachers from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte - IFRN, who work in classes with visually impaired students. It is based on the studies of Mantoan (2015), Pletsch (2014), and Silva (2009), regarding teacher education in an inclusive perspective; Machado (2008) and Moura (2007) regarding the specificities of Professional Education. For data collection, semi-standardized interviews were used (FLICK, 2009) and the results were submitted to qualitative analysis (LÜDKE and ANDRÉ, 1986). The interviewees highlighted the following challenges: lack of initial training, regarding education in an inclusive perspective; need for methodological adaptation and preparation / adaptation of teaching materials; the time needed for planning inclusive classes. They also stated that the interest in inclusive themes occurred after the arrival of students with disabilities in their classrooms.

Keywords: Inclusion. Professional education. Visual impairment. Pedagogical practices.

Mestre em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, 1
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pedagoga do IFRN,
Câmpus Nova Cruz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4561-4976>.
E-mail: evalidiaml@hotmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande 2
do Norte (UFRN). Professora de Fundamentos da Educação do Centro de
Educação da UFRN. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4217-2914>.
E-mail: olivianeta@gmail.com

Introdução

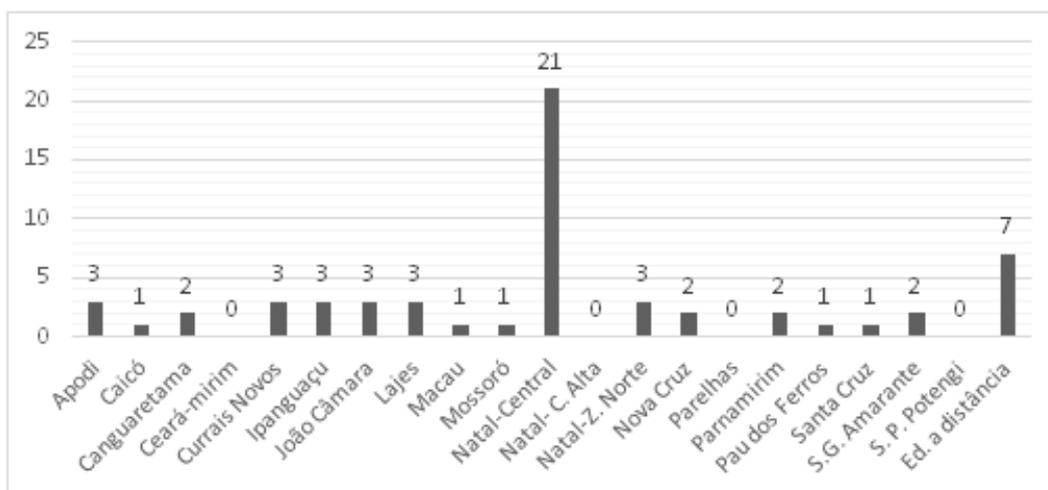
Esta pesquisa tem como objetivo conhecer e refletir acerca do processo de inclusão educacional de pessoas com cegueira ou baixa visão, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a partir da perspectiva docente, com base nas informações obtidas junto à nove (09) professores, servidores do IFRN - *Campus* Natal-Central, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O IFRN faz parte da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, instituída a partir da Lei n.º11.9892 (BRASIL, 2008), na qual está registrado “[...] o compromisso dos IFs com a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais e como espaço de formação de professores” (SOUZA e CORREIA JÚNIOR, 2016,p. 7), pautado na indissociabilidade entre os saberes necessários à atuação no mundo do trabalho e ao pleno exercício da cidadania.

Durante a realização destas interlocuções, foi priorizada a postura dialógica entre entrevistado e entrevistador, implicando, por conseguinte, um certo grau de flexibilização em relação às questões propostas inicialmente, tornando, segundo Flick (2009), mais explícita a postura implícita do entrevistado.

O *Campus* Natal-Central foi escolhido enquanto *locus* desta investigação acadêmica, por apresentar, historicamente, o maior quantitativo de pessoas com deficiência visual em seu quadro discente, no intervalo entre os anos 2008 a 2018, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 1. Quantitativo de pessoas com deficiência visual por *Campus* do IFRN (2008-2018.1).



Fonte: elaboração própria da autora.

As entrevistas foram realizadas mediante assinatura prévia de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de modo presencial, no período compreendido entre os meses de julho e agosto de 2018 e apresentaram baixo grau de direcionamento, de modo que outras questões não mencionadas no roteiro inicial emergiram durante as entrevistas, destacando assim, seu caráter dialógico.

O roteiro utilizado pautou-se em questões organizadas de modo a contemplar duas principais categorias: formação docente e prática profissional.

Os dados obtidos são objeto de análise de dois eixos: formação docente sob a perspectiva da inclusão educacional e práticas didático-pedagógicas para a inclusão de pessoas com deficiência visual no IFRN.

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

03 (três) na área das Ciências Exatas e da Terra, 03 (três) em cursos da área da tecnologia.

Dentre estes 09 (nove) docentes, 01 (um) possui apenas especialização, 02 (dois) possuem mestrado, 05 (cinco) concluíram o doutorado e 01 (um) concluiu o pós-doutorado. O grupo de professores entrevistados possui ao menos 10 (dez) anos dedicados à docência no IFRN, sendo que um destes, já se encontra aposentado e desenvolve atividades de pesquisa científica no Instituto.

Para interpretação dos dados obtidos durante as entrevistas, foi empreendida análise qualitativa no intuito de, segundo Lüdke e André (1986, p.12): “[...] capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”, de modo a evidenciar a percepção docente no processo de inclusão educacional.

Inicialmente, foram registradas as impressões dos sujeitos entrevistados, acerca da formação docente (inicial e continuada) na perspectiva da educação inclusiva, de modo a contextualizar as práticas pedagógicas realizadas por estes professores, em turmas regulares com estudantes com deficiência visual, então apresentadas no subcapítulo seguinte.

Formação docente sob a perspectiva da inclusão educacional

O professor ao atuar junto a estudantes com deficiência, em especial no âmbito da Educação Profissional, se insere em um contexto de ensino onde lhe são requisitados determinados conhecimentos os quais ainda, na maioria das vezes, não possui.

Segundo a Resolução CNE/CEB Nº 02/97, durante os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas de Educação Profissional em nível médio, destinado aos diplomados em ensino superior, fica instituída a carga horária mínima de 300 horas para atividades práticas, o que, segundo Souza, Andrade e Aguiar (2014, p. 8) “[...] poderá confirmar pouca valorização da formação teórica e pedagógica desse professor e que a parte teórica do programa seja oferecida na modalidade à distância”, como já acontece com a oferta de componentes curriculares como LIBRAS e Educação Inclusiva.

As lacunas presentes na formação acadêmica inicial, aliada à ausência de estudantes com deficiência em escolas regulares, ao mesmo tempo em que revela inquietações e desafios, também endossa a importância da criação de espaços formativos contínuos e sistêmicos, no sentido da educação na perspectiva inclusiva.

Em relação à formação acadêmica inicial, os sujeitos entrevistados foram unânimes ao afirmar que, durante os cursos de graduação e até mesmo pós-graduação, não integralizaram componentes curriculares voltados à temática da educação na perspectiva inclusiva. Este cenário de partida, segundo os professores entrevistados, dificultou em maior ou menor medida, a efetivação de práticas pedagógicas pautadas na inclusão educacional, em suas salas de aula. Neste sentido, Marchesi (2004, p. 44) afirma que:

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

Alguns professores, especialmente os bacharéis, foram enfáticos ao destacar a ausência total de conhecimentos acadêmicos acerca da educação na perspectiva inclusiva. O Prof.2 afirmou: “Eu aprendi por iniciativa própria”. O Prof. 5, também bacharel, relatou que a única disciplina de cunho didático que cursara em sua formação acadêmica, fora ofertada durante suas atividades de mestrado. Ao tratar acerca do currículo dos cursos de formação docente, Glat (2018, p. 14) afirma que:

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

Até mesmo os docentes licenciados relataram que a formação neste sentido somente ocorreu durante a pós-graduação. Segundo o Prof.8, durante sua formação acadêmica: “Tinha aquela preocupação em respeitar as diferenças, assim, um ou outro, mas isso não era tratado ou chegava no plano de discutir especificamente inclusão ou como abordar isso [...]”. Até então, segundo ele, não havia obrigatoriedade da oferta de componente curricular neste sentido e que os conhecimentos obtidos, foram motivados pela curiosidade “[...] algo de iniciativa própria, no sentido da busca *pra* saber como funcionava”. O Prof.3 afirma que:

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

O Prof.9, que possui graduação em Pedagogia, destacou esta lacuna em seu currículo: “[...] na época em que eu fiz a graduação em Pedagogia, eram disciplinas optativas, mas eu não cheguei a cursar”. Neste contexto, onde a formação para educação inclusiva não ocorreu durante a etapa inicial da vida acadêmica, a formação continuada apresenta-se como oportunidade pioneira para a construção de novos conhecimentos. Segundo Silva (2009, p. 57):

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

A formação proposta torna-se de fato significativa quando traz em si aspectos presentes no cotidiano da sala de aula, durante o processo de ensino a estudantes com deficiência. Um fator fundamental apontado pela maioria dos sujeitos entrevistados, como sendo o motriz para a busca de novos conhecimentos no contexto da educação inclusiva, foi a presença de estudantes com deficiência visual em suas turmas. Neste sentido, o Prof.2 utiliza a seguinte analogia:

[...] nenhum casal vai antes do casamento fazer um curso, por exemplo, de preparação para ter um filho *Down*. Se acontecer do filho ser *Down* eles vão buscar meios de conviver com a criança e dar a melhor educação possível. [...] Aqui só tem 100 anos, passou 90 anos e não teve nenhum aluno com essa demanda e quando teve foi atrás.

No contexto onde a busca por formação em educação na perspectiva inclusiva está condicionada ao ingresso de estudantes com deficiência visual no quadro discente, aos moldes de uma formação sob demanda, Lima e Cappeli (2013, p. 1080) advertem que: “Quando a escola adota uma postura reativa à chegada do aluno com deficiência, é possível que haja comprometimento da sua aprendizagem em razão do atraso na oferta dos recursos”. Sejam estes recursos materiais em razão de fatores ligados à acessibilidade ou ligados a aspectos de

formação de professores/as.

No entanto, a maioria dos sujeitos entrevistados afirmou que a formação docente para a educação na perspectiva inclusiva, então proposta pelo IFRN, não atingiu plenamente seus objetivos devido a carga horária reduzida e a escassa participação do público a quem estes momentos de formação continuada se destinava.

Em relação à formação em serviço, Mantoan (2015, p. 79) afirma que: “[...] os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia das diferenças, porque são habituados a aprender de maneira fragmentada e instrucional. [...]”. A grande maioria desconhece os fundamentos e práticas da inclusão educacional, por ainda não terem vivenciado no âmbito acadêmico tais conhecimentos que possuía vez, também não foram requisitados em seu âmbito profissional. Razão pela qual, os espaços formativos neste sentido, ainda são pouco frequentados.

Um caminho apontado como possível estratégia para viabilizar novos modelos de formação continuada, promovidos institucionalmente, é partir das experiências vivenciadas por cada professor/a no exercício da docência em turmas com estudantes com deficiência visual, Pletsch (2014, p. 128), destaca que

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

Em relação aos espaços institucionais de formação, no IFRN, os mesmos ocorrem durante Reuniões Pedagógicas semanais, com carga horária já reservada para tal. Segundo o Prof.9: “Do ano passado *pra cá*, tem se intensificado em função do número de alunos com deficiência. São palestras que contribuem bastante com a nossa formação”. Em relação a estes momentos coletivos de formação, o Prof.7 afirma que “Este ano [2018] é que *tá sendo de forma mais intensa*”. Tal afirmação vai ao encontro do tempo pós-implementação da Lei de Cotas para pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação (BRASIL, 2016).

A partir de então, o número de matrículas de pessoas com deficiência visual no quadro discente do IFRN, tem aumentado gradualmente, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2. Quantitativo de estudantes com deficiência visual no IFRN até 2018.1.



Fonte: elaboração própria da autora.

Em igual proporção, cresce a demanda por formação docente em educação na perspectiva da inclusão educacional deste alunado. Necessidade acentuada pela ausência de conhecimentos acadêmicos prévios neste sentido.

O processo de formação docente implica a relação de conhecimento e trabalho com diversos saberes (TARDIF, 2014) imprescindíveis ao exercício de seu ofício. Em se tratando de atuação na educação profissional, este percurso formativo traz em si alguns desafios, principalmente quando se evidencia a diversidade de aspectos e especificidades a serem considerados. Ao professor/a que pretende atuar nesta modalidade de ensino, Machado (2008, p. 18) destaca ser necessário que

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

Trata-se de uma gama de saberes imprescindíveis ao exercício da docência sob a perspectiva da formação humana integral (IFRN, 2012) e que, na maioria das vezes, são construídos durante a atuação profissional. Neste sentido, é necessário destacar que “[...] a materialização desta proposta dos IFs, contudo, exige um investimento constante na formação dos quadros docentes, na carreira, nas condições de permanência dos alunos [...]” (SOUZA e CORREIA JÚNIOR, 2016, p. 9), contemplando aqui, também, suas especificidades.

Em relação à formação de professores para atuação na educação profissional e tecnológica, Moura (2008) destaca dois grandes eixos: a formação relacionada à área de conhecimento específico, adquirida na graduação e a formação didático-político pedagógica, contemplando as especificidades das áreas de formação profissional que compõe a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Neste sentido, Souza, Andrade e Aguiar (2014, p.8) destacam que:

[...] é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual atua ou atuará para estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, corroborando para a diminuição da fragmentação do currículo.

É, portanto, fundamental durante o processo de ensino, a articulação entre os conhecimentos específicos dos componentes curriculares e o mundo do trabalho, considerando igualmente, as especificidades de todos os sujeitos envolvidos nesta construção do conhecimento.

Infelizmente, “A formação de professores para a EPT sempre foi tratada de forma marginal, aligeirada e imediatista” (MALDANER, 2017, p. 183), de modo a não contemplar os saberes requisitados durante atuação profissional. Com base nos relatos dos docentes entrevistados, é possível constatar que, em decorrência das lacunas presentes na formação inicial, tanto para professores/as bacharéis quanto para os licenciados, esta formação acontece em concomitância com o exercício do magistério no IFRN e motivado pelo ingresso de estudantes com deficiência visual em suas salas de aula, constituindo, assim, práticas de formação sob demanda.

O exercício da docência relaciona-se diretamente ao trabalho com a diversidade, esteja ela presente nos sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem, ou relacionada à diversidade de saberes requisitados ao professor/a durante as etapas de construção do conhecimento.

Práticas didático-pedagógicas para a inclusão de pessoas com deficiência visual no IFRN

Via de regra, a presença de pessoas com deficiência visual em salas de aula dita, regulares é encarada como um desafio para a prática docente e, ao desvelar os limites da formação acadêmica inicial em relação à educação na perspectiva inclusiva, tende a provocar duas possíveis reações: exclusão e indiferença ou motivação e interesse na busca de novos conhecimentos, com o intuito de viabilizar meios que tornem possíveis a aprendizagem e a construção do conhecimento a todos os estudantes.

A respeito desta experiência, os professores relatam:

Prof.7: “[...] a gente tem a ideia de que a aula é algo expositivo, é algo visual, é algo entre a fala, a visão e a audição, e chega um aluno que não tem visão, é um desafio”. Prof.6: “Como é que eu vou fazer isso? Como você vai pegar algo visual e passar pra uma pessoa que não tá enxergando aquilo ali? Prof.4: “[...] frente ao desafio de enfrentar o desafio, eu tive que estudar sobre isso, pesquisar e achei bom”.

É possível, assim, perceber que diferentes respostas podem ser obtidas diante contextos idênticos. Neste sentido, Mantoan (2011, p. 144) destaca que:

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

A diversidade também está presente no corpo docente das instituições escolares. E, apesar de estarem inseridos em um mesmo contexto institucional que busque garantir a formação continuada a toda comunidade acadêmica, a depender da disponibilidade individual e do itinerário formativo de cada um/a, estas diferenças podem, ou não, contribuir para a promoção de situações de aprendizagem, frente aos desafios do processo de inclusão educacional.

Ao planejar as atividades de ensino, é fundamental considerar o contexto discente e seus saberes prévios. O desconhecimento de conceitos básicos, por parte dos estudantes com deficiência visual, foi destacado pelos docentes entrevistados nesta pesquisa como sendo um dos fatores mais desafiantes.

Um outro ponto fundamental a ser considerado no planejamento de conteúdos e atividades acadêmicas é considerar não somente as especificidades da deficiência visual, mas também as especificidades e características individuais dos sujeitos. Ao fazer memória de uma aula que tratava acerca das paisagens geográficas, o Prof.8 destaca a seguinte interação com um estudante com cegueira congênita:

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

Segundo dados da Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com deficiência (IBGE, 2010) 61% da população de 15 anos ou mais, com alguma deficiência, não possuem o nível fundamental completo e apenas 6,7% declararam possuir o ensino superior completo. A defasagem verificada na escolarização das pessoas com deficiência ainda traz em si a marca histórica da exclusão. Em um percurso marcado por segregação, estigmas e preconceitos, a conquista de

direitos fundamentais a todo ser humano, como o direito à educação, por exemplo, somente foi possível após intensas lutas no campo político.

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

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

Neste contexto, as necessidades de adaptações, inclusive curriculares, tornam-se imprescindíveis tendo em vista contemplar não somente as necessidades educacionais específicas das pessoas com deficiência visual, mas também aquelas decorrentes do pouco domínio de conteúdos escolares básicos, em todos os estudantes.

Em relação aos materiais didáticos acessíveis, o Prof.1 destaca que, no IFRN, no ano de 2009: “Não existia nada [...] a cartografia que a gente trabalhava era uma cartografia elaborada. Não tinha material e eu tinha que fazer um monte de coisa (...) foi muito sofrido!” Diante os desafios desta nova realidade, Masini (2013, p. 39) afirma que

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

Conhecer as especificidades decorrentes da deficiência visual, ter à disposição recursos de Tecnologia Assistiva bem como cursos de formação no sentido da educação na perspectiva inclusiva, são ações fundamentais no caminho para a inclusão. No entanto, o diálogo com a pessoa com deficiência, considerada em sua individualidade, necessidades e potencialidades singulares, torna-se indispensável durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

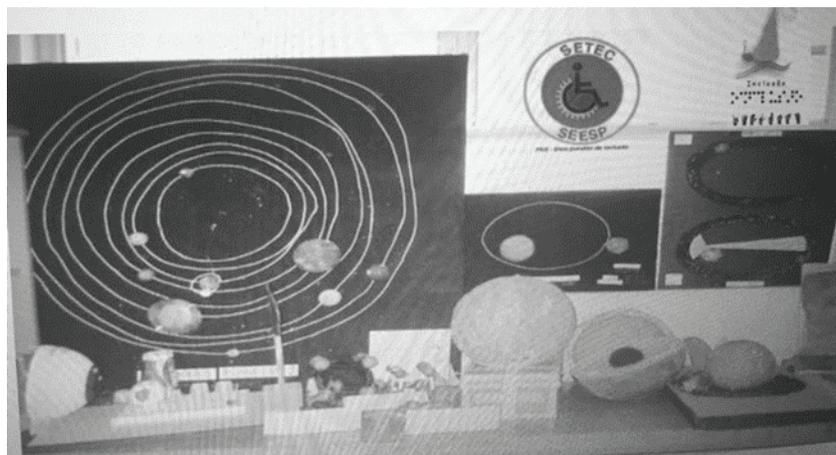
Diante os desafios destacados, os docentes entrevistados nesta pesquisa apresentaram algumas estratégias didáticas então empregadas, no intuito de promover a inclusão educacional de pessoas com deficiência visual. A partir das respostas obtidas foi possível verificar que as estratégias e materiais didático-pedagógicos utilizados, variaram a depender os conteúdos abordados em determinadas disciplinas.

Enquanto professores/as de disciplinas com conteúdos programáticos de cunho mais teórico, lançaram mão, basicamente de apenas dois recursos: leitores de tela e impressão de textos em Braille, em outros componentes curriculares, com conteúdo mais voltado à percepção visual, foi necessária a elaboração de material com percepção tátil, aliado ao trabalho voluntário de ledores e transcritores.

A exploração dos sentidos remanescentes como estratégia metodológica utilizada durante o ensino voltado às pessoas com deficiência visual torna-se de suma importância, considerando que “[...] o perceber do vidente se faz primordialmente pela visão, enquanto o da pessoa cega se faz via sentidos da audição, tato, senso sinestésico, olfato, paladar e resíduo visual” (MASINI, 2013, p. 90-91).

O Prof.1 afirma que diversos materiais táteis foram produzidos em conjunto com outros servidores e estudantes, tendo em vista a inclusão de um estudante cego em sua sala de aula, na disciplina de cartografia e geologia, conforma imagem a seguir:

Imagem 01. materiais táteis produzidos pelo Núcleo de Inclusão, no CEFET/RN.



Fonte: arquivo pessoal do Prof.1.

Este professor também informou que utiliza recursos presentes em redes sociais para gravação de perguntas e respostas, por ocasião de atividades avaliativas bem como o envio de relatório oral como registro de aula de campo.

Quando às suas estratégias didáticas utilizadas na interação com pessoa com deficiência visual, o Prof.3 afirmou: “[...] eu tentava falar assim, em termos de imaginação [...] explorar o lado imaginativo do aluno. Não cheguei a providenciar nada de diferente *pra* ele não”. Quanto à possível elaboração e/ou adaptação de material didático, destacou que “[...] não foi usado nada, até porque demandaria um tempo de produção [...] essa transformação da minha apostila naquele material [...]”, em referência ao código Braille.

Percepção distinta apontada pelo Prof.8 ao mencionar o processo de solicitação de impressão de textos em tinta para o código Braille: “a gente precisava mandar com antecedência, mas nada que não fosse resolvido”.

Outro ponto a ser destacado ao referir-se à prática docente em turmas com pessoas com deficiência visual, refere-se à interação entre professor e estudante. O Prof.8 afirma: “A gente preferiu que ele dissesse a maneira melhor e a gente ia trabalhando porque o aluno sabe o que é melhor”. A valorização do diálogo e das práticas de ensino pautadas na busca pela significação do conhecimento, a partir das especificidades, não somente da deficiência em questão, mas também na individualidade e potencialidades de cada sujeito, constitui-se também em uma forma de inclusão.

A presença da pessoa com deficiência visual em sala de aula, para a maioria dos docentes entrevistados, tornou-se mote para autoavaliação acerca de sua prática profissional especialmente quanto às posturas, conceitos e estratégias metodológicas então utilizadas. Neste sentido o Prof.8 relembra: “Eu tentava, repensava uma forma de entender, de fazer com que ele compreendesse”. Por ocasião da participação em uma aula de campo, este Professor destaca que o estudante cego “[...] descia tranquilamente e ia *tateando pra* perceber, sentir na mão como é que era uma composição do solo. E ele fazia muito isso com total abertura e participação”, destacou o docente.

As potencialidades cognitivas da pessoa que não dispõe da visão, quando exploradas adequadamente, conduzem o sujeito ao seu pleno desenvolvimento acadêmico, humano e profissional. Neste processo, Silva (2014, p. 53), chama atenção para o fato de que: “A deficiência visual não provoca alterações na potencialidade do aluno para estabelecer relações com pessoas, objetos e fatos”, não representando, assim, limites para respostas aos estímulos presentes à sua volta.

Neste sentido, quanto às possíveis estratégias metodológicas para a inclusão educacional deste alunado, segundo Silva (2009, p. 126):

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

A presença de uma pessoa com deficiência visual em uma turma, dita regular, mobiliza novas aprendizagens, inclusive junto às pessoas videntes. Com o objetivo de vivenciar a empatia, o Prof.8 organizou a turma em dois grupos. Um formado por pessoas com os olhos vendados e o outro por aqueles que assumiriam o papel de guias videntes. Outro momento desatado pelo professor, trata-se da descrição realizada pelo estudante cego, para os demais colegas de turma, do local onde estavam, durante uma aula de campo: “Eu percebo aqui é [...] uma paisagem de cidade pequena, por que eu consigo ouvir pássaros e bicicletas passando e pessoas conversando”. A este respeito, Paschoal (2014, p. 41) afirma que:

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

A utilização de *softwares* leitores de tela foi apontada também como um recorrente apoio no processo de ensino, especialmente junto àqueles que perderam o sentido da visão ao longo da vida. Segundo Agnol (2015, p. 116) “Esses *softwares* interagem com o sistema operacional, capturando as informações apresentadas na forma de texto e transformando-a em resposta falada através de um sintetizador de voz”. Neles o usuário utiliza o teclado do computador para inserir os comandos e obter as informações necessárias, que podem ser também transformadas em informação tátil por meio da utilização de *hardware* denominado Linha Braille.

O Prof.5 leciona o componente curricular Ambiente de Desenvolvimento, no curso superior de Tecnologia em Análise de Desenvolvimento de Sistemas (TADS) e lembrou que, na ocasião, utilizava recursos como *softwares* leitores de tela e teclas de atalho, presentes em um teclado convencional para computadores. Afirmou também, que na presença do estudante cego, descrevia minuciosamente a sequência de operações que ele deveria seguir para desenvolver as atividades.

Um roteiro era então disponibilizado em arquivo digital e entregue a todos os estudantes da turma, no momento da aula. Este cronograma de atividades a serem realizadas, era disponibilizado em arquivo de texto, permitindo, assim, a leitura por meio de *softwares* leitores de tela, instalados nos computadores do laboratório de informática, onde ocorriam as aulas. Tal estratégia permitia a realização de atividades simultâneas e em condições equânimes de verificação de aprendizagem.

O Prof.6, docente nesta mesma turma, destaca que o conteúdo ora trabalhado em sala de aula era o mesmo para todos os alunos “[...] realmente, ele *tava* lá programando”! Segundo o professor, as adaptações metodológicas buscaram contemplar as especificidades da deficiência visual e foram implementadas em consenso com o próprio estudante cego. Neste sentido, o Prof.6 afirma que:

[...] as provas eu fazia diferente. A prova escrita, os outros alunos faziam no papel e ele fazia no computador porque o sistema lia *pra* ele as questões e ele já respondia na prova [...] não precisava fazer em Braille [...] deixava no arquivo Word.

Tal estratégia permitia que a atividade avaliativa fosse aplicada ao mesmo tempo com todos os estudantes da turma, utilizando diferentes suportes textuais.

Independentemente da estratégia didática utilizada, o diálogo individual com o estudante com deficiência visual, mostra-se imprescindível. Neste sentido, ao descrever sua prática docente, o Prof.2 destaca que:

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

Em relação aos recursos utilizados para o ensino da Matemática, disciplina que também leciona, o Prof.2 afirmou que utiliza basicamente duas metodologias: sistemas algébricos computacionais, por meio da utilização de um software, bem como materiais impressos em Braille.

Destacou também que, para trabalhar o conteúdo programático funções gráficas, fez uso de uma carretilha, instrumento utilizado na marcação de costuras em tecido, adaptado por ele, para fins educacionais, tendo em vista “[...] a impressão de gráficos de funções em relevo tipo Braille, com linhas e curvas [...]”. Trata-se de um instrumento de fácil manuseio e baixo custo, empregado posteriormente por docentes, em outras disciplinas como por exemplo, Artes visuais.

Imagem 02. Carretilha para marcar tecido



Fonte: www.google.com.br

Segundo o Prof.2 o tempo dispendido no planejamento de aulas em formato acessível, bem como a elaboração de material didático adaptado, contribuíram diretamente para o êxito na aprendizagem do estudante cego. Buscava também “[...] horário no contra turno, para reforço e explicações de temas que, durante os horários normais de aulas, tornavam-se impraticáveis de um atendimento individualizado para as necessidades dos estudantes”, afirmou o professor.

Além da impressora Braille, utilizada para impressão de textos e gráficos, o Prof.2 lembra que foram utilizados *softwares* leitores de tela, o *Jaws*, interface especializada, *Dosvox*, além do emprego de uma “[...] metodologia de ensino com o apoio de Sistema de Computação Algebrica (CAS) mediante o uso do *software* MAPLE.

O processo de aprendizagem do indivíduo cego ocorre, essencialmente, por meio da utilização dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato e paladar) e o auxílio de recursos não ópticos (MASINI, 2013). Sem a pretensão de substituir a necessária interação entre estudante e professor/a, a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva (TA), de alto ou baixo custo, tem por finalidade auxiliar as pessoas com deficiência na execução de atividades cotidianas. No

campo educacional, sua presença, cada vez mais requisitada, torna-se sinônimo de promoção de acessibilidade e autonomia.

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

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

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

Além do curso de TADS, o curso de Licenciatura em Geografia também contou com a presença de uma pessoa com deficiência visual em seu quadro discente. Em relação à esta experiência, o Prof.4 destaca que “Durante o processo eu fui aprendendo também a trabalhar e compreendendo melhor a dificuldade do estudante. Foi um desafio que eu achei bom”, enfatizou o professor responsável pela disciplina Astronomia Observacional.

Além de descrever as estratégias utilizadas durante sua prática profissional, o Prof. 4 reproduziu, na presença da pesquisadora, a utilização dos materiais adaptados construídos por ele. Para cada assunto abordado, foi utilizada uma estratégia de ensino diferente:

A distância entre os planetas do sistema solar: um pedaço de barbante contendo nós, em correspondência à cada planeta do sistema solar, sendo a distância entre eles, marcada de modo proporcional à sua distância real;

Escala de tamanho dos planetas: utilização de um planisfério celeste rotativo, pedaços de barbante e o auxílio da própria mão, enquanto padrão de medida.

Imagem 03. utilização da mão enquanto padrão de medida.



Fonte: arquivo próprio da autora.

Nesta atividade, o Prof.4 afirmou “[...] eu quero que ele pense [...] que ele tenha essa ideia de proporção de tamanho”.

Imagem 04. utilização do barbante enquanto padrão de medida.



Fonte: arquivo próprio da autora.

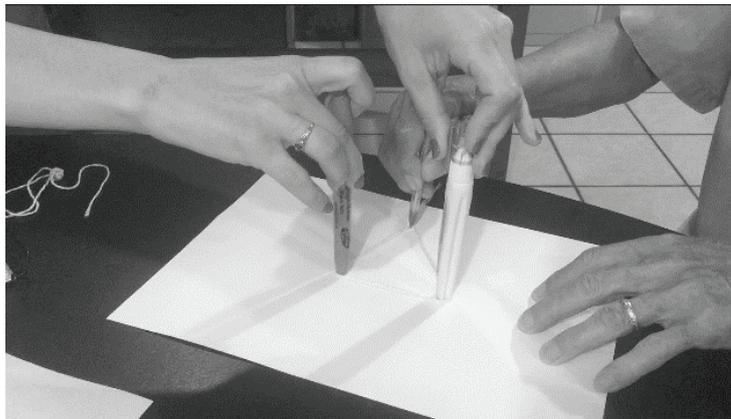
Ao relembrar sua prática em sala de aula, em interação direta junto ao estudante cego, o Prof.4 fez o seguinte relato:

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

Ao tratar acerca da temática Temperatura, o Prof. 4 afirmou haver utilizado cubos de gelo, para demonstrar ao estudante cego que no planeta Netuno a temperatura aproximada é de 240 graus abaixo de zero. Segundo ele, a utilização de materiais táteis, concretos, ocorria de modo regular durante suas aulas.

a) Órbitas dos planetas: O Prof.4 utilizou um pedaço de barbante, canetas e uma folha de papel sulfite branca. Com a ajuda de duas canetas, dispostas paralelamente no sentido vertical foi traçado um círculo com pedaço de barbante e, com a ajuda de outra caneta, marcado neste mesmo papel em branco, uma circunferência elíptica, em referência à órbita dos planetas. O professor também sugeriu traçar a trajetória elíptica com canetas de cores mais fortes ou com uso da carretilha, imprimindo assim contraste visual e relevo ao registro no papel.

Imagem 05. O ensino da órbita dos planetas à pessoa cega.



Fonte: arquivo próprio da autora.

A associação entre conhecimentos teóricos e o emprego de materiais sensíveis a outros sentidos, que não somente à visão, contribui, portanto, para a melhor compreensão dos conteúdos ministrados, inclusive para os estudantes videntes.

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

Neste sentido, O Prof.1 afirma:

Eu sempre digo *pra* turma: ó vocês estudarem com uma colega cega é um presente *pra* vocês porque vocês vão sair diferenciados. [...] Vão vivenciar toda a prática pedagógica dos diferentes professores, como o professor faz, o que ele faz, o que ele desenvolve *pro* aluno aprender [...].

Uma nova realidade que trouxe consigo novos desafios e possibilidades para a prática docente. Diante este contexto, até então inédito no IFRN, iniciativas institucionais no sentido de garantir espaços para formação continuada, é fundamental. No entanto, sem a efetiva adesão do professor/a às mudanças necessárias, decorrentes da mudança de paradigmas, o processo de inclusão educacional fica comprometido.

Em relação à sua prática de ensino em turmas com estudante com deficiência visual, o Prof.6 descreve: “[...] basicamente foi um voo solo para todo mundo. [...] descobrir uma forma de passar *pra* ele o que ele precisava. [...] criei a minha própria solução. No caminho, **com ele**”. (grifo do autor)

O processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência visual está inserido em um ciclo dialético, onde estão presentes preconceitos e o estigma da incapacidade, que por sua vez, são paulatinamente confrontados com o reconhecimento dos direitos inerentes à pessoa humana e a valorização das inúmeras potencialidades destes sujeitos.

A este respeito, Ainscow (2009, p. 20), afirma que:

[...] inclusão e exclusão estão vinculadas [...] a inclusão é vista como um processo sem fim. Deste modo, entendemos que uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo e não aquela que atingiu um estado perfeito.

Em semelhança ao processo de construção da identidade humana, marcada também por um processo cíclico de desafios, superação, perguntas e respostas que se retroalimentam de modo constante e essencial à manutenção da própria vida.

Conclusão

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornou-se evidente que a presença de pessoas com deficiência visual em sala de aula, ao mesmo tempo em que pode provocar nos professores/as inquietude e apreensão, e decorrência da assumida lacuna na formação acadêmica inicial no que tange à inclusão de pessoas com deficiência, pode também se configurar no estímulo necessário para a busca de novos saberes, agora requisitados.

A interação cotidiana com estudante com deficiência visual exigiu dos docentes o exercício da autoavaliação e reflexão em relação às estratégias didáticas até então desenvolvidas no processo de ensino de seus componentes curriculares. Além da ausência de formação acadêmica inicial, na perspectiva da educação inclusiva, a escassez de materiais acessíveis e a fragilidade de conhecimentos básicos dos estudantes foram apontados como fatores que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Em resposta aos desafios então elencados, foram promovidas as seguintes ações: a) adaptação de materiais tendo em vista promover acessibilidade por meio de recursos táteis como mapas e gráficos em relevo; b) novas estratégias metodológicas de ensino: avaliação oral, leitura de slides em voz alta e audiodescrição de imagens, registro oral de atividades por meio de aplicativos no celular; c) utilização de recursos didáticos alternativos (carretilha para marcação de relevo em tecido, barbante, pedras de gelo, etc.); d) utilização de recursos de Tecnologia Assistiva, como a impressora Braille e *softwares* leitores de tela.

Desta forma, é possível concluir que a construção de espaços educativos que contemplem a inclusão de pessoas com deficiência visual é possível, também, no âmbito da Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Neste sentido, a presença da pessoa cega ou com baixa visão em sala de aula é fator de grande relevância na medida em que se constitui, para professores/as, oportunidade de autoavaliação quanto às práticas docentes, bem como incentivo para busca e construção de novos conhecimentos.

A educação na perspectiva inclusiva, por materializar-se de modo processual, está em constante movimento, entre avanços e retrocessos. A luta pela inclusão educacional, para além da aprovação e implementação de um conjunto de Leis e Decretos, traz em si a luta pelo reconhecimento de potencialidades, visibilidade social e oportunidades de aprendizagem equânimes, pautadas no respeito às especificidades do indivíduo e na pluralidade de saberes.

A presença e a garantia de condições quanto à acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, metodológica), para que estudantes com deficiência visual concluam seus estudos com êxito, em Instituições de Educação Profissional, promovem também oportunidades para reflexão e valorização de práticas de ensino, que considerem como princípio o respeito à diversidade e valorização da pessoa humana, em todas as suas especificidades.

Referências

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

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 02/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino

fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponibilidade em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em 24 abr.2020.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponibilidade em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

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

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

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Revista brasileira de educação especial**. Bauru, v. 24, n. spe, p. 9-20, 2018. Disponibilidade em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382018000500009&lng=pt&nrm=iso>Acesso em: 28 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cartilha do Censo 2010** - Pessoas com deficiência. OLIVEIRA, Luiza Maria Borges. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília, DF, 2012. Disponibilidade em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilhacenso-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

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

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

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

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

MALDANER, Jair José. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 13, p. 182-195, dez. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>>. Acesso em: 01 maio 2020.

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

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

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

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

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

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

MOURA, Dante.H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. V. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponibilidade em: <<http://goo.gl/Z1fNw1>>. Acesso em 24 mar. 2020.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2014 (Coleção pedagogia e educação).

_____. O processo de ensinar e aprender de educandos com deficiência visual. In: **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. MARTINS, Lúcia de A. Régis; SILVA, Luzia Guacira dos Santos (Org.) João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p.121-143.

SOUZA, Ana Cláudia R. de.; ANDRADE, Maria Do Carmo Ferreira; AGUIAR, Ana Flávia Souza. A formação de professores para o ensino profissional no Brasil: a construção de um caminho. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 7, p. 3-11, 2014.

SOUZA, José Eurico Ramos; CORREA JUNIOR, Darbéns Silvío. Os institutos federais em três dimensões de análise. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 10, p. 2-11, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Recebido em 18 de maio de 2020.
Aceito em 19 de maio de 2020.