

A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DOS EDUCANDOS DEFICIENTES VISUAIS

THE TEACHER'S PERCEPTION ON THE INCLUSION OF VISUALLY IMPAIRED EDUCATES

Antonia Diniz¹ - IFAC
Cesar Gomes de Freitas² - IFAC
Valdirene Nascimento da Silva Oliveira³ - IFAC

RESUMO

Este estudo trata da inclusão de educandos com deficiência visual no Instituto Federal do Acre - Campus Rio Branco e tem por objetivo analisar como os professores se percebem no processo de inclusão didático-pedagógico de alunos com deficiência visual. O estudo tem como teoria base, a tendência pedagógica humanista e libertadora de Paulo Freire. A metodologia de pesquisa empregada orienta-se pela abordagem qualitativa, com a pesquisa de campo, utilizando-se do estudo de caso e do grupo focal. O estudo aponta como resultado fundamental que a inclusão dos educandos PcD/DV no IFAC/CRB ocorre de forma fragmentada, sem planejamento, de forma emergencial e paliativa.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos DV; Educação inclusiva; Política institucional; Humanização.

ABSTRACT

This study deals with the inclusion of students with visual impairments at the Federal Institute of Acre - Campus Rio Branco and aims to analyze how teachers perceive themselves in the didactic-pedagogical inclusion process of students with visual impairments. The study is based on Paulo Freire's humanistic and liberating pedagogical tendency. The research methodology employed is guided by the qualitative approach, with field research, using the case study and the focus group. The study points out as a fundamental result that the inclusion of PcD / DV students in the IFAC / CRB occurs in a fragmented way, without planning, in an emergency and palliative way.

KEYWORDS: DV students; Inclusive education; Institutional policy; Humanization.

DOI: 10.21920/recei72021721431448

<https://dx.doi.org/10.21920/recei72021721431448>

¹Possui graduação em Letras pela Universidade Norte do Paraná. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). E-mail: antonia.diniz1@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5062-9075>.

²Doutor em Ensino pelo IOC - Instituto Oswaldo Cruz da Fiocruz do Rio de Janeiro/RJ. Docente efetivo na área de Administração do Campus Rio Branco do Instituto Federal do Acre (IFAC). E-mail: cesar.freitas@ifac.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0027-5528>.

³Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Mestra em letras: linguagem e Identidade - UFAC. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre - UFAC. Docente EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. E-mail: valdirene.oliveira@ifac.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6731-7032>.

INTRODUÇÃO

Neste estudo verificou-se a percepção docente sobre a inclusão dos estudantes com deficiência visual no IFAC/CRB, à luz da teoria humanista de Paulo Freire que aponta caminhos para ensinar/aprender, tendo como premissas os saberes construídos a partir da realidade do sujeito e os sujeitos em escolarização, como centralidade do processo educacional.

Ante as diversas barreiras enfrentadas pelos discentes com deficiência visual em participar, efetivamente, dos processos pedagógicos, indaga-se quais fatores entravam a inclusão escolar destes alunos e que estratégias, recursos, métodos e técnicas devem ser utilizados com intuito de oportunizar um currículo acessível.

Buscamos responder as seguintes indagações, que nos inquietaram, a respeito da inclusão dos educandos com deficiência visual: como os professores avaliam a atuação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)? Como ocorre a formação de docentes para trabalhar com discentes Deficientes Visuais (DV)? Sua formação continuada contempla estes estudantes? Quais fatores influenciam (positivos e negativos) no processo inclusivo dos referidos educandos? Há dificuldades em atender tais discentes? Há uma política institucional de inclusão no IFAC? Como reduzir as barreiras por eles enfrentadas? No sentido contributivo, qual recurso em forma de produto educacional poderá auxiliar na prática, a inclusão social, educacional, e tecnológica dos alunos em tela?

Nesta perspectiva, embasamo-nos além das abordagens teóricas e legais, nas primeira e segunda etapas da pesquisa de mestrado que tem por tema a inclusão das pessoas com deficiência visual. A primeira realizou um diagnóstico sobre o processo de inclusão no IFAC/CRB por meio de questionários semiestruturados distribuídos para docentes, discentes PcD e profissionais do NAPNE e a segunda analisou como os estudantes com deficiência visual se percebem na referida instituição através de entrevistas semiestruturadas.

Ante à necessidade de uma maior compreensão da temática em questão, realizamos um grupo focal com professores IFAC/CRB que já tem alguma experiência com alunos DV, cujas contribuições foram inenarráveis, muito colaboraram para o aprofundamento de nossa pesquisa.

O presente manuscrito, foi tematizado em três momentos: contribuições teóricas e legais, tematização da análise e discussão e considerações finais. Assim, este estudo tem grande relevância social e científica, haja vista que a temática inclusão de pessoas com deficiência e, neste caso, deficiência visual (DV), carece de aprimoramento principalmente nos espaços educacionais de âmbito federal. Prova disto, é que nos dez (10) anos de IFAC/CRB, ainda não havia sido desenvolvida nenhuma pesquisa voltada para a inclusão de educandos DV, fato que chama atenção por se tratar de um tema que requer constante aperfeiçoamento, o qual apresenta-se multifacetado.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como universo o Instituto Federal do Acre /CRB, seu público-alvo são os docentes que já tem alguma experiência com estudantes com deficiência visual. Utilizou-se do recurso metodológico procedimental grupo focal, almejando tematizar o contexto educacional destes educandos frente a realidade das práticas docentes adotadas, bem como os problemas institucionais que dificultam a efetivação do processo inclusivo.

O referido grupo focal ocorreu em vinte e oito (28) de outubro de 2020, com início às 14 horas e encerramento às 18 horas. Contou com a participação de dez (10) professores, sendo um 1 convidado/ouvinte, pois, segundo ele, no primeiro semestre de 2021 terá em sua turma um estudante com baixa visão e certamente tal discussão muito contribuirá com sua atuação com este aluno, bem como nos procedimentos institucionais. Uma das autoras (mestranda) e seu orientador mediarão a discussão sobre a temática inclusão de educandos DV e subtemas relacionados num roteiro com seis (6) proposições a serem debatidas pelos participantes, tendo duração de 4 horas. Portanto, trata-se de uma pesquisa empírica e teórico-legal, visto que se utiliza da pesquisa de campo, bibliográfica e da análise legal.

Realizamos este estudo com base na abordagem qualitativa conforme Gil (2008, p. 43), no método estudo de caso segundo Yin (2001, p. 24) e na tematização de Fontoura (2011, p. 7). Trata-se de uma pesquisa aplicada, de caráter exploratório à luz da teoria humanista Freiriana.

Fontoura (2011, p. 8), explica que a análise com base na tematização, requer uma abordagem dedutiva, que engloba primeiro os grandes temas acolhendo sequencialmente os subtemas necessários na organização e compreensão textual, pois, trata-se de um método abrangente que permite ao pesquisador analisar mais livremente.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E LEGAIS

Iniciamos trazendo o conceito de Educação Especial (EE) porque discorreremos sobre suas diversas formas assumidas em período histórico, e julgamos interessante falar do ensino/aprendizagem de pessoas com deficiência visual abordando sobre o percurso da EE para chegar até os dias atuais, cuja funcionalidade contemporânea é viabilizar o processo de inclusão na prática. “Educação Especial é uma modalidade de ensino definida como um conjunto de recursos e serviços especiais, tudo para que haja uma educação formal dos educandos que apresentam necessidades muito diferentes daquelas do aluno comum” (BRASIL, 2008, p. 6).

Na perspectiva de situar o leitor sobre os aspectos teóricos e legais, os quais retratam a educação especial historicamente e na atualidade numa perspectiva inclusiva, pontuamos a respeito da trajetória social e educacional das pessoas com deficiência. De acordo com Anjos e Silva (2011, p. 42), a educação especial teve início no século XIX, na Europa, patenteada pelo médico francês Jean Marc Gaspard Itard, o qual organizou o primeiro programa sistematizado da educação especial que propunha atendimento individual às pessoas com deficiência com intuito de atender suas especificidades pedagógicas. Cabe refletir que neste período as pessoas com deficiência eram tratadas como anormais. Então, as ações educacionais configuravam-se na pedagogia dos anormais (COSTA, 2016).

Apresentamos a seguir o conceito da deficiência pautada nos ideais da lei brasileira de inclusão:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

Da antiguidade à contemporaneidade, essas pessoas são subjugadas pelas tradições históricas, como no caso do extermínio na idade média em Roma. Na Grécia antiga, mais especificamente na cidade de Esparta, também eram taxadas de castigos de Deus e demônios. Por outro lado, houve nações que praticaram o assistencialismo, a caridade humana com o

surgimento do cristianismo e, ainda, os egípcios tinham a cultura de incluir seu povo com deficiência em todos os níveis sociais e na vida laboral (CORRENT, 2016).

Sasaki (2011), Anjos e Silva (2011), Gurgel (2015) e Corrent (2016), retratam a trajetória histórico-sociológica das pessoas com deficiência e concordam que a desigualdade social afeta, significativamente, sua dignidade. Para demonstrar, factualmente, como eram consideradas as pessoas com deficiência, apresentamos a seguir uma nuvem de palavras com as terminologias a elas atribuídas ao longo da história:

- Inválidos (No começo da história, durante séculos);
- Incapacitados (Século 20 até +- 1960);
- Defeituosos (De +- 1960 até +- 1980)
- Desvalidos
- Minorados;
- Impedidos;
- Aleijados;
- Descapacitados;
- Excepcionais;
- Deficientes (De 1981 até +- 1987);
- Pessoas com necessidades especiais (De +- 1990 até +-1994);
- Portadores de deficiência (De +- 1988 até +- 1994);
- Pessoas com deficiência (Em junho de 1994).

Diante destas terminologias, a maioria carregadas de preconceitos, Sasaki (2011) aponta que os termos foram usados conforme a realidade de cada sociedade, significações e ressignificações dos conceitos e valores sociais, portanto o termo correto está ligado à história, à política e à cultura das civilizações, sendo assim, correto em um determinado momento e incorreto em outro. Atualmente, na era da Inclusão, o termo correto segundo a convenção mundial sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2007), trata-se do termo pessoa com deficiência, deixando claro que antes da deficiência existe um ser humano que além das adversidades inerentes aos corpos vivos, ainda enfrentam mais uma que é a deficiência, cabendo ao Estado e à sociedade atuarem numa perspectiva inclusiva, visando reduzir desigualdades educacionais, sociais, econômicas, as quais se sustentam na falta de acessibilidade.

O mencionado autor apresenta as terminologias corretas e adequadas ao trato dado às pessoas com deficiência PcD e explica que o termo geral usado para quem tem qualquer deficiência na era da inclusão é: pessoa com deficiência. Ele salienta que há maneiras adequadas específicas a cada tipo de deficiência. Exemplo: baixa visão, surdo tetraplegia, usuário de cadeira de rodas, etc (SASSAKI, 2011). Note-se que as mudanças de paradigmas ocorrem de modo paulatino, mesmo com as exigências legais, a sociedade ainda carrega conceitos e preconceitos que sustentam o ideário pragmático incapacitante acerca da realidade destas pessoas.

Sob a ótica da trajetória histórica das pessoas com deficiência, a educação especial passou por quatro fases: a exclusão; a segregação; a integração e a inclusão. Silva (2009), Sasaki (2011), Gurgel (2015) e Corrent (2016), argumentam o quão foi dolorosa a trajetória das pessoas com deficiência e que apesar dos avanços das políticas educacionais existentes ainda há muitas barreiras a serem eliminadas frente à realidade destes sujeitos.

Para Anjos e Silva (2011) a (EE) passou por cinco estágios: a exclusão absoluta datada da Era Pré-cristã, foi marcada pela omissão total de atendimento, na qual as pessoas com deficiência eram exploradas, perseguidas, rejeitadas, ignoradas e até eliminadas.

A era da segregação social das pessoas com deficiência, pautada na institucionalização assistencialista perdurou de meados dos séculos XVIII e XIX, que mantinha estas pessoas isoladas do convívio social. Nessa fase, foram criados asilos e hospitais com intuito de separá-las do restante da sociedade. Para justificar o confinamento destes indivíduos em instituições específicas, utilizava-se do paradigma ideário que estando segregadas, estas pessoas estariam protegidas da sociedade e, por conseguinte, a sociedade estaria protegida delas.

As autoras em tela, citam que a terceira fase ocorreu do final do século XIX a meado do século XX, a qual foi caracterizada pelo surgimento de classes especiais em escolas públicas. Elas enfatizam que neste estágio as pessoas com deficiência passaram a receber atendimento mais pedagógicos com a finalidade de amenizar os malefícios do segregacionismo.

E ainda seguem a análise sobre o itinerário porque passou a referida modalidade de educação, destacando as organizações em grandes associações de pais de pessoas com deficiência a partir da segunda metade do século XX. Tal feito, muito contribuiu para mudanças significativas no âmbito da educação especial, dentre elas o surgimento da legislação especial incumbindo-se dos interesses das pessoas com deficiência.

O processo de integração das pessoas com deficiência teve início na década de 70, decorrente do desfecho das guerras, da expansão dos direitos humanos e do avanço científico. Otto Beyer (2002) destaca que o paradigma da Integração traz um assento totalmente novo à educação especial e evidentemente provoca um abalo no paradigma clínico e segregacionista da educação especial.

No tocante ao período integracionista, os estudos apresentados coadunam que neste período os estudantes Pessoas com Deficiência (PcD), tinham o direito ao convívio social e que as práticas pedagógicas eram redimensionadas das escolas especiais para as escolas comuns e desenvolvidas pelo professor da educação especial centrada na individualidade do aluno público-alvo desta modalidade de ensino numa ótica mais educativa. Ressaltam que apesar dos avanços não houve grandes mudanças nas atitudes da sociedade, pois embora estes alunos fossem aceitos nos espaços educacionais, o processo de adaptação nestes espaços teria que partir dos mesmos podendo adaptar-se ou não ao contexto escolar.

Tendo por base as vertentes conceituais e paradigmas, a vigente fase da educação especial trata-se da inclusão escolar das pessoas com deficiência que, ao contrário da integração na qual os alunos eram responsabilizados pelo processo de adaptação, agora cabe aos sistemas educacionais adequar-se para atender as necessidades específicas destes estudantes.

A partir da década de 90, os debates políticos impulsionados pelos movimentos sociais organizados em prol dos direitos das pessoas PcD e respeito às diferenças, trouxeram novos conceitos, desafios e, principalmente, exigência na mudança de paradigmas acerca da escolarização destes alunos. Como bem salienta Mantoan (2010), o processo de inclusão é necessário, legal e humano. Sua efetivação exige mudanças curriculares, novas práticas pedagógicas inclusivas e, fundamentalmente, considerar o ambiente escolar para todos. Para Mantoan (2010) nas escolas inclusivas, os alunos não são identificados como especiais, normais ou comuns, todos se igualam por suas diferenças.

A mencionada autora salienta que a política nacional da educação especial (2008), muito vem contribuindo para a escolarização das pessoas com deficiência, pois estabelece diretrizes que visam incluir as mesmas de forma a proporcionar condições de ingresso, permanência e conclusão dos estudos, atentando para garantir direitos, dignidade, autonomia e o exercício de sua cidadania plena.

Costa, Barbosa e Sousa (2016), corrobora ao evidenciar que no processo de inclusão a educação especial passou a fundamentar-se nos princípios democráticos da revolução francesa:

igualdade, liberdade e fraternidade, sendo regida pela normalização, integração e individualização. A normalização incumbiu-se de garantir os mesmos direitos e oportunidades a todos independente de ser ou não, pessoa com deficiência, sem deixar de considerar as especificidades inerentes a cada indivíduo que apresente impedimento de longo prazo, de natureza física, sensorial e intelectual (BRASIL, 2015).

Os referidos autores destacam que a integração buscava estabelecer condições que otimizasse a participação dos estudantes PcD e possibilitasse o convívio social na escola comum. E complementa dizendo que a individualização eclodiu o atendimento educacional especializado, possibilitando acesso ao currículo escolar aos discentes com necessidades educacionais específicas.

A constituição federal de 1988, a declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), a conferência internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência (ONU, 2007), a política nacional da educação especial (MEC, 2008) e a promulgação da lei brasileira de inclusão (2015) ratificam a importância da educação especial para a plena participação do seu público-alvo na sociedade.

Registre-se que a declaração de Salamanca (1994) é um dos marcos históricos para as pessoas com deficiência, pois define políticas e práticas em educação inclusiva, além de ampliar os conceitos de necessidades educacionais especiais.

Cabe salientar que as contribuições teórico-legais apresentam um papel significativo na construção do conhecimento acerca do ensino/aprendizagem e efetivação dos direitos das PcD. Além disso, para haver inclusão na prática, faz-se necessária a tomada de posição das instituições de ensino em incluir em seus planos de desenvolvimento institucional (PDI) a formação continuada de professores de acordo com a lei de diretrizes e bases da educação 9.394/96 (art. 62, inciso II), tendo em vista que o processo formativo contínuo resulta em mais qualidade nas práticas docentes e, por conseguinte, melhora o desempenho dos estudantes.

Freire (2009, p. 25), assevera que não há docência sem discência e que não são objetos separados: o que ensina e o que aprende, mas sim elementos indissociáveis cuja relação deve acontecer de modo a dar lugar às vozes críticas, aos conhecimentos prévios, estimulando o senso crítico do educando, considerando construir um aprendizado mútuo numa perspectiva de uma sociedade mais esclarecida e menos excludente.

Enfatizando as discussões sobre educação inclusiva no Brasil, a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos que fracassem em suas salas de aula (MANTOAN, 2006 p. 9).

Tomando por base o papel da inclusão escolar, segundo Mantoan (2012, p. 12), deve proporcionar igualdade de condições, respeito às diferenças e acessibilidade ao público-alvo da educação especial, tornando o ambiente escolar acolhedor, acessível: um lugar de reciprocidade, multiculturalismo e plural, no qual os educandos com e sem deficiência possam desenvolver suas competências e habilidades no sentido do preparo para o mundo do trabalho, além de estimular seu senso de alteridade, empatia, coletividade, amor uns para com os outros e do não preconceito e discriminação.

Mantoan, assim como Sasaki, é pioneira nas abordagens sobre educação inclusiva no Brasil, ambos comungam da mesma ideia que defende a educação para todos numa perspectiva a atender as especificidades inerentes a cada indivíduo, ou seja, deve-se considerar a estrutura organizacional da sociedade: política, econômica, educacional e cultural. Então os setores governamentais e não governamentais, devem acolher todos e atender este todo partindo das diferenças e necessidades educacionais individuais, conforme o exposto na Resolução 2/2001, subsequente:

Art. 8º III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

Nuernberg (2011), complementa dizendo que a inclusão escolar: exige um olhar interdisciplinar (diferentes dimensões): política, jurídica, econômica, cultural, tecnológica, social, subjetiva. Ainda segundo Nuernberg, os sistemas educacionais necessitam atuar em sincronia visando um ensino de qualidade a todo alunado, inclusive ao público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, pois ainda existem diversas barreiras a serem reduzidas, sejam atitudinais, instrumentais, comunicacionais, informacionais, arquitetônicas, metodológicas e tecnológicas.

Ele também aborda sobre os paradoxos frente à realidade das pessoas com deficiência na sociedade contemporânea, através de dados de pesquisas já realizadas, cujo resultado aponta que no discurso, é consensual pela maioria dos entrevistados que as políticas de atenção às PcD, devem ser efetivadas, mas não demonstram uma consciência da realidade por elas vivenciada.

A lei nº 10.098/2000, estabelece normas gerais e critérios básicos a respeito da promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência, tal iniciativa, vem contribuindo para que estas pessoas tenham mais qualidade de vida, visto que diversos ambientes já contam com adaptações necessárias de modo a garantir efetiva participação na sociedade.

Em 2009, o Brasil promulga a convenção internacional dos direitos das pessoas com deficiência por meio do decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, neste documento assentam-se as garantias da plena participação destes sujeitos e assegura que não é a deficiência que impede o pleno e efetivo desenvolvimento destas pessoas, mas sim as barreiras existentes na sociedade (BRASIL, 2009).

A promulgação da nova lei de inclusão, Lei nº 13.146/ (2015) representa um marco legal de fundamental importância no processo inclusivo, ratificando o resultado das lutas das vozes críticas em prol das pessoas com deficiência. O processo inclusivo deslumbra-se um campo do conhecimento a ser lapidado, haja vista que permanece em aprimoramento e ainda há muitas indagações a respeito do atendimento educacional especializado e da formação de professores preparados para lidar com a efetiva inclusão, mesmo que a política nacional de educação especial (MEC, 2008), a lei brasileira de inclusão (Brasil, 2015), assegurem os direitos das pessoas com deficiência à educação e que os sistemas educacionais devem ser inclusivos em todos os níveis e modalidades de ensino.

A seguir versamos acerca da inclusão de alunos com deficiência visual, portanto, destacamos os conceitos de DV:

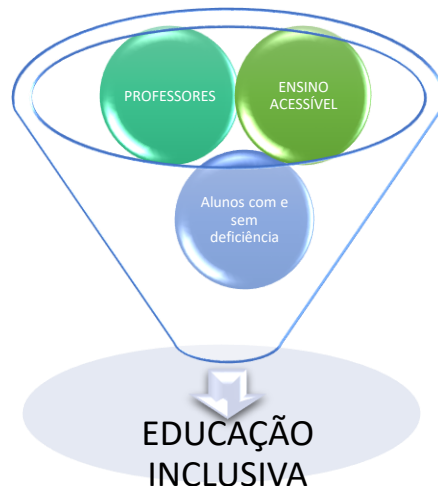
Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

Em 2019, o projeto de lei nº 1615, de 2019 aprovou a visão monocular como deficiência visual, garantindo a estas pessoas os mesmos direitos reservados às pessoas cegas e com baixa visão.

Quanto as funcionalidades educacionais, a deficiência visual é baseada nas possibilidades de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência visual, pois qualquer resquício visual pode contribuir para a elaboração de materiais didáticos e utilização de recursos pedagógicos adequados a fim de melhor atender as necessidades educacionais específicas do educando, visando ao máximo a aquisição do conhecimento conforme Biazetto (2008).

Complementando que a inclusão das PcD depende de colaboração mútua, correlacionamos os seguintes componentes essenciais na construção de uma educação para todos:

Figura 1. Educação inclusiva



Fonte: produção dos autores

É relevante que a inclusão seja posta em prática desde o ensino infantil, pois teoricamente teremos uma sociedade mais inclusiva e não tenhamos que vivenciar uma educação fragmentada que atende minimamente as pessoas com deficiência no ensino básico, quanto ao processo de inclusão no ensino superior é bem mais complexo, visto que as ações do atendimento educacional especializado (AEE), são prioritariamente voltadas para a educação básica, tornando o ensino e aprendizagem dos alunos PcD no âmbito universitário, campos irresolutos e bastantes desafiadores para se pôr em prática uma Educação Inclusiva (ROSETTO, 2010, p. 3).

Barbieri et al (2013) e Sampaio, Batista e Nascimento (2020), abordam sobre a inclusão de discentes com deficiência visual no ensino básico e superior e asseveram que a formação continuada de professores numa perspectiva inclusiva, deve ser realizada com base na educação especial pautada nas especificidades de cada deficiência, sem com isto, ignorar as peculiaridades

inerentes a cada estudante PcD, cujas adaptações recursais, didático-pedagógicas devem atender satisfatoriamente às necessidades educacionais individuais do público-alvo da educação especial.

Para Vygotsky (1988, p. 107) as deficiências visual e auditiva serão vencidas socialmente, deixando de ser empecilhos, tanto para os sujeitos, quanto para a sociedade. Entretanto, na conjuntura político-econômica brasileira, tal superação ainda se mostra muito distante, posto que uma sociedade para alcançar este nível de ressignificação social, precisa mudar seus conceitos historicamente enraizados, despir-se de preconceitos e paradigmas herdados e perpetuados ao longo da história da humanidade.

Barbieri (2013), chama atenção para a não padronização dos estudantes PcD /DV, tendo em vista suas diferentes maneiras de acesso ao conhecimento como bem explica Vygotsky (1988). E, no âmbito da deficiência visual, as peculiaridades destes educandos mostram-se bastante diversificadas. Por isto, não se aplica um padrão, mas procura assistir satisfatoriamente cada indivíduo. Cabendo ao Estado e à escola proverem condições de acesso, permanência e conclusão, independentemente de níveis e modalidades de ensino. Assim, as adaptações feitas para um estudante podem não ser útil a outro, exigindo, portanto, cuidados, além de atuação efetiva dos sujeitos envolvidos.

Sampaio, Batista e Nascimento (2020), dialogam com Freire (2009), Mantoan (2010) e Camargo (2017), ao considerar a formação continuada de professores para uma educação inclusiva, que respeite as diferenças e pautar-se na emancipação humana, sendo elemento indissociado da atuação docente. E que, no sentido de qualificar para lidar com educandos com deficiência, não abranja apenas docentes que anseiam trabalhar no âmbito da educação especial, mas sim, seja ofertada a todos os educadores, com desígnio de proporcionar práticas educativas acessíveis que eliminem barreiras que impedem a plena participação destas pessoas na sociedade.

A formação docente precisa ser permanente, tendo os educandos como centralidade no processo de ensino/aprendizagem, além disso, os professores devem ser também pesquisadores, buscando incessantemente ressignificar suas práticas pedagógicas num movimento diacrônico que resultem em transformação dos sujeitos sociais tornando-os pela educação, capazes de mudanças significativas na sua realidade.

DISCUSSÃO COLABORATIVA SOBRE A INCLUSÃO DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Aqui, apresentamos a análise e discussão resultantes do grupo focal com os docentes do IFAC, que já têm alguma experiência com estudantes DV, ocorrido em 28/10/2020.

Como os professores avaliam a atuação do Núcleo de apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)?

Sobre a atuação do NAPNE, oito (8) professores participaram relatando suas experiências com alunos PcD/DV: quatro destes argumentaram que sempre que recorreram ao NAPNE tiveram suas demandas atendidas. Por outro lado, os demais relataram insatisfação com os serviços ofertados, alguns disseram sentir-se abandonados, sem apoio, sem preparação para lidarem com discentes DV, embora, todos enfatizem a importância do referido núcleo no processo de inclusão no IFAC/CRB os quais suscitam uma atuação com enfoque em reduzir as barreiras pedagógicas para que estes estudantes recebam acessibilidade curricular.

De acordo com todos os participantes, o serviço do NAPNE funciona de forma precária, haja vista que mesmo aqueles que disseram ter sido atendidos satisfatoriamente, enfatizaram que se tratava de demandas simples de adaptação de materiais, mas reconhecem que faltam profissionais especializados suficiente para desenvolver o apoio adequado aos educandos PcD, bem como dar o suporte necessário aos docentes.

Destacam também que sabem de suas responsabilidades com os alunos, porém no transcurso formativo profissional, não receberam formação no tocante o ensino/aprendizagem de estudantes com deficiência visual, fato que dificulta trabalhar numa perspectiva de um ensino acessível. E ainda relataram que toda vez que o NAPNE os acompanhou nas atividades de campo, proporcionou melhor participação dos discentes DV.

Segundo define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), os espaços educacionais devem atuar numa perspectiva que atenda os educandos na sua totalidade, todavia, faz menção às PcD apenas uma vez na sua introdução acerca do estatuto da pessoa com deficiência, fato que causa estranheza, dada sua relevância diretiva e organizacional. Deixando um abismo quanto as diretrizes que indiquem caminhos para formação permanente de professores com enfoque nas especificidades dos discentes PcD.

Destacamos a seguir falas individuais e coletivas dos participantes do grupo focal. Utilizamos I para individual e C para coletiva.

I	Me sentir desamparado
I	Não podemos daqui a 20 anos dizer que a culpa é da falta de profissionais do NAPNE
I	Trabalhar com LIBRAS é mais fácil que com o Braille
I	Tivemos alunos, cujas deficiências não eram visuais ou surdez, mas eles desistiram
C	O NAPNE não tem profissionais suficiente
C	Falta de apoio institucional
C	Sensação de impotência ante os desafios da inclusão
C	Falta planejamento antecipado

Fonte: pesquisa dos autores (grupo focal)

A LDB 9394/96 e a política nacional da educação especial, na perspectiva inclusiva, asseveram que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado em todos os níveis e modalidades de ensino, visando promover acessibilidade atitudinal, comunicacional, arquitetônica, educacional, tecnológica etc.

Desse modo, depreende-se que o NAPNE tem um papel muito importante para a efetivação da educação inclusiva, porém suas contribuições ainda carecem de aperfeiçoamento principalmente no que diz respeito a formação continuada de professores para atuarem num

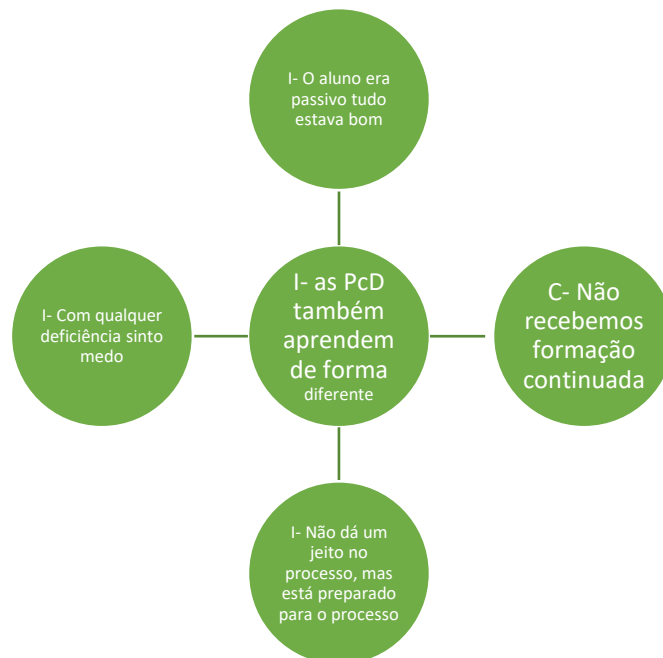
processo de ações colaborativas cuja finalidade seja promover cidadania plena aos acadêmicos com deficiência.

Como ocorre a formação de docentes para lidar com discentes DV? Sua formação continuada contempla estes estudantes?

Participaram deste subtema nove (9) professores, os quais foram unânimes ao afirmar que o IFAC /CRB não oferece formação continuada para docentes, no sentido de qualificação pedagógica, para que os alunos PcD recebam um ensino adequado às suas necessidades educacionais específicas.

Ressalte-se que todos foram enfáticos em asseverar que precisam de uma formação continuada ofertada pelo NAPNE pautada nas diversas deficiências e com aplicabilidade no cotidiano de sala de aula, porque isto necessita ser tratado com seriedade e muita responsabilidade. Eles ainda disseram que lidam com DV e surdos com muitas dificuldades, mas e os demais estudantes com outras deficiências? Como fica? Alegam também que estudantes com outras deficiências já é uma realidade no instituto federal do Acre, mas não veem a instituição tomar frente para com o processo inclusivo destes educandos, recaindo mais sobre suas responsabilidades.

Observe a manifestação dos professores sobre a sua atuação com PcD. I para fala individual e C para falas coletivas:



Fonte: pesquisa dos autores

Perceba que o ensino/aprendizagem das PcD exige que a instituição trabalhe de forma integrada iniciando pela gestão escolar, pois estas pessoas vivenciam as duas faces do processo inclusivo: inclusão x exclusão, sendo papel dos espaços educacionais atuarem numa perspectiva colaborativa e de respeito às diferenças e promoção do bem comum, como afirmam Mantoan (2010) e Camargo (2017).

Nas entrelinhas percebe-se uma responsabilização dividida, sobre os ‘detentores da inclusão’, e os ‘despreparados frente a inclusão’. Os professores do AEE, são os que ‘orientam’ e os professores da sala comum são os que ‘não se comprometem’. Então, essa dualidade na aplicação das ações inclusivas torna ainda mais difícil a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

A formação deve ser continuada e tratada com seriedade, com vistas a preparar os profissionais da educação a lidarem com a diversidade sem qualquer forma de preconceitos e assim garantir um ensino de qualidade. Ressalte-se que os alunos público-alvo da educação especial demandam um acompanhamento diário e não eventual como acontece na maioria dos casos.

É interessante ponderar que as barreiras atitudinais não decorrem da falta de formação docente, mas sim, das atitudes das pessoas em preferir justificar-se no não preparo profissional para atuar com PcD, que lançar mão do lado humano e buscar junto ao acadêmico alternativas que possibilitem aquisição do conhecimento.

Quais fatores influenciam (positivos e negativos) no processo inclusivo dos referidos educandos?

Todos os professores concordam que o NAPNE é um ponto positivo no processo de inclusão e que os fatores negativos se relacionam principalmente a falta de tomada de posição institucional em eleger ações inclusivas, formação docente adequada, acessibilidade, práticas educativas acessibilizadoras numa perspectiva de colaboração mútua. Conforme cita Ferrari (2007).

Fatores positivos: a existência do NAPNE, a iniciativa de alunos PcD em realizar pesquisas na área da inclusão, a colaboração de alguns servidores e o reconhecimento de alunos para com professor PcD. Fatores negativos: não existe inclusão, capacitismo velado, as ações são mais individuais, falta de acolhimento por parte do NAPNE e da instituição, O IFAC funciona só ‘apagando incêndio’.

Destacamos a fala de um dos participantes do grupo focal, o qual é pessoa com deficiências múltiplas (baixa visão e usuário de cadeira de rodas) objetivando salientar os aspectos que influenciam no processo de inclusão no instituto federal do Acre/CRB.

O capacitismo se revela quando as pessoas julgam-se superiores às PcD pelo simples fato delas terem deficiência. No IFAC já ouvi numa reunião professores dizer: por que não desiste né cara? Por que não fica em casa? Grande parte da sociedade e muitos servidores do instituto federal do Acre pensam que as pessoas com deficiência têm que ficar em casa. Na visão destas pessoas, “Ser professor não pode”, pois é uma função muito intelectual para uma PcD, pior com deficiência Visual que não consegue reconhecer imagens. A única classe que não me excluiu do processo, são os alunos que continuam potencializando minha atuação docente (GRUPO FOCAL, 2020).

Tencionamos com este posicionamento do professor PcD, chamar atenção para a realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência nestes espaços que deveriam primar pelo respeito à diversidade, bem como instigar nos leitores o senso reflexivo. Se uma pessoa que já alcançou o patamar de servidor público federal por mérito enfrenta discriminação explícita: e os estudantes que estão iniciando sua trajetória educacional no ensino básico ou superior? Que sociedade temos? E qual sociedade queremos? Diante de situações como esta vivenciada pelo professor PcD, a LBI (2015), art.: 88 prevê pena – reclusão de um a três anos para quem cometer, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência. A mesma lei em seu artigo 34, garante que as pessoas com deficiência têm direito ao trabalho de sua livre escolha em ambientes acessíveis e inclusivos em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Por se tratar de um instituto federal de educação profissional e tecnológica, cuja essência conceitual tem como base o trabalho como princípio educativo, a interdisciplinaridade, a pesquisa, onminilateralidade, objetivando uma formação integral, Saviani (2007), Ramos (2007), Mol (2013), Ciavatta (2018). A resolução 23/2011 instituiu o núcleo de apoio à inclusão /IFAC, no entanto, tal formação integrada não se reflete na prática, principalmente no que concerne à inclusão dos educandos com deficiência, sendo o discurso mais uma vez o meio de camuflar a realidade cotidiana destas pessoas.

Há uma política institucional de inclusão no IFAC? Como reduzir as barreiras por eles enfrentadas?

Condensamos estes dois subtemas discutidos no grupo focal já mencionado, porque no transcurso do debate percebeu-se que o IFAC não dispõe de uma política de inclusão, tendo como consequência as diversas barreiras, não só atitudinais e comunicacionais, mas também, pedagógicas, arquitetônicas e tecnológicas, conforme mencionam Nuernberg (2011) e Netto (2016).

Ora, o Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu art.: 121, assevera que as instituições de ensino devem apresentar relatório anual acerca das ações inclusivas ao gerenciadores dos processos educacionais, no IFAC, na realidade tal documento não se justifica, levando em conta que os professores não recebem capacitação continuada, a instituição não apresenta um plano efetivo de inclusão e sequer equipa o núcleo de acessibilidade com profissionais especializados, nem dispõe de um laboratório de tecnologia Assistiva: recursos de acessibilidade conforme define Galvão Filho (2013). Isto reafirma a fragmentação com que é tratado o processo inclusivo na referida instituição de ensino.

No sentido contributivo, qual recurso em forma de produto educacional poderá auxiliar na prática, a inclusão social, educacional, e tecnológica dos alunos em tela?

Frente a uma gama de problemas tematizados no decorrer desta pesquisa, buscamos dialogar com os docentes sobre recursos educacionais que possam colaborar com a instituição, dando suporte didático-pedagógico aos educadores, para tanto, solicitamos que indicassem possíveis produtos educacionais que facilitarão sua atuação docente com estudantes DV e até com outras deficiências.

Vejamos as sugestões a seguir:



Fonte: pesquisa dos autores

O gráfico revela o anseio explícito de cada professor que busca de alguma forma atender suas necessidades formativas, bem como reparar a falta de capacitação docente em lidar com discentes PcD/DV, transparecendo notadamente a insatisfação com a maneira institucional de conduzir o processo de inclusão. Por essa razão, as propostas interventivas acima apontam para o chamamento institucional, no sentido de tomar posicionamento frente à inclusão dos educandos PcD quanto às garantias legais de acesso, permanência e conclusão dos respectivos cursos. Assentadas na CF/88 (BRASIL, 2020), (LDB, 1996) e (LBI BRASIL, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tivemos como enfoque contribuir com a inclusão dos discentes com deficiência visual, bem como estimular outros estudos e a elaboração de recursos educacionais que viabilizem o ensino/aprendizagem numa perspectiva inclusiva principalmente nas instituições federais de ensino médio e superior, visto que as ações do atendimento educacional especializado têm como foco a educação básica nas escolas estaduais e municipais.

Utilizamos pesquisa de abordagem qualitativa de natureza básica e o objetivo aplicado, caráter exploratório e do procedimento grupo focal. Do método estudo de caso sob análise na tematização de Fontoura (2011). Isto nos permitiu constatar as indagações que culminaram na realização de um grupo focal com os docentes que possuem alguma experiência com DV, assim como identificar fatores relevantes que muito contribuíram para efetivos resultados de nossa pesquisa.

Assim, foi possível identificar a percepção docente sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual no IFAC/CRB, bem como analisar as principais barreiras enfrentadas tanto pelos discentes DV, quanto pelos professores, sendo-as quase que intransponíveis, posto que a instituição não adota uma política de inclusão efetiva, na qual todos os setores devem atuar em regime de colaboração mútua afim de reduzir tais entraves que dificultam a plena participação destes indivíduos que sofrem com a violação de seus direitos num processo contínuo.

Durante as três etapas desta pesquisa, percebeu-se que o processo inclusivo das PcD no IFAC ocorre de modo fragmentado, emergente, sem planejamento e paliativo. É o professor que

gosta da temática inclusão; é o estudante que não dá trabalho; são os materiais adaptados prioritários; é a formação docente que ocorre uma vez no ano de forma genérica; o NAPNE oferta cursos muito básicos e auxilia com intérpretes os alunos surdos em sala de aula.

Note-se uma discrepância daquilo que de fato realmente seria uma instituição preocupada em atender os educandos com necessidades educacionais específicas, tendo em vista que o NAPNE não dispõe de uma equipe multiprofissional, o IFAC não institui ações permanentes para viabilizar o ensino/aprendizagem destes alunos, os professores não recebem formação continuada para lidar com os mesmos, sendo um espaço educacional bastante desafiador não só para as PcD, como também para os professores.

Consoante os achados da investigação em tela, faz-se necessário que o Instituto Federal do Acre lance mão de uma tomada de posição frente a realidade instituída no que diz respeito à inclusão de discentes com deficiência porque eles são alunos da instituição, os quais devem exercer seus direitos em igualdade de condições com as demais pessoas, cabendo a gestão escolar pôr em prática as políticas de inclusão e os educadores atuarem numa perspectiva de respeito às diferenças valendo-se de práticas educativas capazes de desenvolver nos sujeitos o pensamento reflexivo e o senso de colaboração mútua na direção de uma educação para todos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, M. A. M; SILVA, L. A. M. **Breve resumo do itinerário histórico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/28716620-Breve-resumo-do-itinerario-historico-da-educacao-especialna-perspectiva-da-educacao-inclusiva.html>. Acesso: 10 fev. 2020.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial.** Santa Maria, n. 22, 2003. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/02/a3.htm>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BIAZETTO, R. de F. C. **As contribuições de Vigotski para a educação especial na área da deficiência visual.** Secretaria de Estado da Educação. Maringá: dezembro de 2008.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da república. Secretária-geral. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Presidência da república. Brasília, 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Decreto Nº 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/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso: 04 out. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da república. Secretária-geral. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 17 de novembro de 2011.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de junho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da república. Secretária-geral. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 6 de julho de 2015.

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

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a lei n. 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. Presidência da república. Secretária-geral. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 6 de julho de 2015; 194° da Independência e 147° da República. Brasília, 28 de dezembro de 2016a.

BRASIL. **Projeto de Lei nº1615, de 2019.** Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2229141>. Acesso em: 20 dezembro 2020.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 1 Bauru Jan/Mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso>

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Jaqueline Moll: educação integral uma nova forma de viver a vida.** Por Thais Paiva. Publicado dia 28/11/2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/jaqueline-moll-educacao-integral-e-uma-nova-forma-de-viver-a-vida/>. Acesso em 10 de junho de 2020.

CIAVATTA, M. **A reforma do ensino médio: Uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 - Adaptação ou resistência?** 2018.

CORRENT, N. Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVI, N°. 000089, 22/09/2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/da-antiguidade-contemporaneidade-deficiencia-e-suasconcepcoes>. Acesso em: 09 out. 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca - Espanha, 1994.

FERRARI, M. A. L. ; SEKKEL, M. C. **Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio.** *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2007, vol.27, n.4, pp.636-647.

FERREIRA NETTO, L. R. Barreiras Atitudinais. Site Info Escola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/barreiras-atitudinais/>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

FONTOURA, H. A. **Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa quantitativa**. In: Helena Amaral da Fontoura. (Org.). Formação de professores e 111 diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa. 1ed. Niterói: Intertexto, 2011b, v. 1, p. 61-82.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 2009. 36ª Edição.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. In: **Revista da FACED - Entre ideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FACED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/TA_desafios.htm. Acesso: 25 fev. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Ampid (Associação Nacional dos Membros do ministério Público de defesa dos Direitos dos idosos e Pessoas com Deficiência), 2015. Disponível em http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php Acesso em: 09 out. 2019. <https://docplayer.com.br/28716620-Breve-resumo-do-itinerario-historico-da-educacao-especialna-perspectiva-da-educacao-inclusiva.html>. Acesso: 10 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Resolução 23/2011. Institui, no âmbito do IFAC, o Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE e Aprova o seu Regulamento**. Disponível em: http://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=164&Itemid=120 Acesso em: 18 de agosto de 2020.

MANTOAN, M. T. E. PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006

MANTOAN, M. T. E. **Escola dos diferentes ou escolas das diferenças? Com Ciência (UNICAMP)**, v. 1, p. 1-3, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/UFAC/Downloads/Escola-dos-diferentes-ou-escolas-das-diferen%C3%A7as_Maria-Teresa-Mantoan.pdf. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

NUERNBERG, A. H. **Rompendo Barreiras Atitudinais no contexto da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. UFSC. 2011.

OLIVEIRA, M. D. **A inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação:** a trajetória pedagógica do NAPNE IFTM - campus Uberaba. 2018. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Disponível em:

<https://iftm.edu.br/visao/loader_anexo_cursos.php?src=150219074256_20180730_-_maria_djanira_de_oliveira.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** seminário sobre ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2007. Disponível em:

http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado_5.pdf. Acesso em: 09 out. 2020.

SAMPAIO, A. C., BATISTA, A. F., NASCIMENTO, E. L. A inclusão escolar para alunos com deficiência visual. In: **VII Congresso Nacional de Educação.** Maceió, Alagoas, 2020.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, R. K. **A vida de um Assistente Social Divulgando empoderamento.** Bengala Branca, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso: 09 out. 2019.

SILVA, M. O. E. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação.** n. 13, Lisboa 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

Submetido em: fevereiro de 2021

Aprovado em: junho de 2021