



Artigo

Aplicação do plano de desenvolvimento individual para uma aluna com deficiência visual

Application of the individual development plan for a visually impaired student

Aplicación del plan de desarrollo individual para un alumno con discapacidad visual

**Priscila Giselli Silva Magalhães¹, Ruth Daisy Capistrano de Souza²,
Layana Mayumi Murakami Kawakami³ e Rafaela Moreira de Souza e Silva⁴**

Instituto Federal do Pará (IFPA), Belém-Pa

Resumo

A inclusão escolar de alunos com deficiência visual enfrenta desafios quanto à avaliação pedagógica de forma individualizada, e em relação ao plano eficiente de acompanhamento pedagógico. Uma proposta que tem se destacado no âmbito escolar é o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que se constitui em uma forma de avaliação pedagógica para alunos com deficiência, que frequentam a Sala de Recurso Multifuncional. O presente artigo teve por objetivo analisar o PDI na avaliação pedagógica de uma aluna com deficiência visual, e se originou a partir de uma pesquisa com metodologia do tipo estudo de caso de abordagem qualitativa, nos espaços do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal do Pará-IFPA/Campus Belém. O procedimento ocorreu em três etapas: seleção da aluna, elaboração e aplicação do roteiro de avaliação. O PDI foi aplicado para identificação dos dados e informações sobre o contexto educacional da aluna. A análise de dados se deu por meio da organização e categorização dos relatos da aluna, com base na Análise de Conteúdo. Os resultados demonstraram dificuldades em relação à acessibilidade ao material didático e às adaptações curriculares, à infraestrutura no Campus e ausência de

¹ É docente do IFPA, líder do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva (GPEI), Psicóloga e Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará. Email: priscila.magalhaes@ifpa.edu.br. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-7209-2985>.

² Pós Doutorado em Ecoetologia do Desenvolvimento-LED-PPGTPC/NTPC/UFPA-Brasil. Graduada em Pedagogia. Membro do grupo de pesquisa do Laboratório de Ecoetologia do Desenvolvimento-UFPA. Email: daisycapistrano@gmail.com. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-5911-0261>.

³ Licenciada em Pedagogia pelo IFPA. Foi bolsista do Programa de Monitoria de Ensino e é membro do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva (GPEI). Email: nynakawaii@gmail.com. ORCID id: [0000-0002-0165-7122](https://orcid.org/0000-0002-0165-7122).

⁴ Licenciada em Pedagogia pelo IFPA. Foi Bolsista do Programa de Iniciação a Docência-PIBID em 2017 e de Iniciação Científica e Tecnológica-PIBICTI em 2019. Email: rafadroid16@gmail.com. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-8019-4890>.

profissional especializado. Concluiu-se que a aplicação do PDI pode contribuir para a avaliação pedagógica de alunos com deficiência visual, além de permitir um suporte educacional para adaptação de procedimentos de avaliação e metodologias de ensino.

Abstract

The school inclusion of students with visual impairment faces challenges regarding pedagogical evaluation in an individualized way, and in relation to an efficient pedagogical follow-up of the same. One proposal which has been highlighted in the school environment is the Individual Development Plan (PDI) which is a form of pedagogical assessment for students with disabilities who attend the Multifunctional Resource Room (MRR). This article aimed to analyze the PDI in the pedagogical evaluation of a visually impaired student and originated from a research with a case study methodology in the qualitative approach at the Center for Assistance to People with Specific Educational Needs (NAPNE) of the Federal Institute of Pará-IFPA / Campus Belém. The procedure had three stages: selection of the student, preparation and application of the assessment script. The PDI was applied to identify data and information about the student's educational context. The data analysis was carried out through the organization and categorization of the student's reports based on the Content Analysis (CA). The results showed difficulties in relation to accessibility to didactic material and curricular adaptations, to infrastructure on Campus and the absence of a specialized professional. It is concluded that the application of the PDI can contribute to the pedagogical assessment of students with visual impairment, in addition to allowing educational support for adapting assessment procedures and teaching methodologies.

Resumen

La inclusión escolar de estudiantes con discapacidad visual enfrenta desafíos en términos de evaluación pedagógica individualizada y con relación a un plan de acompañamiento pedagógico eficiente. Una propuesta es el Plan de Desarrollo Individual (PDI), que constituye una forma de evaluación e intervención pedagógica para los estudiantes con necesidades educativas especiales que asisten a la Sala de Recursos Multifuncionales (SRM). El presente artículo tuvo como objetivo analizar el PDI como instrumento para la intervención pedagógica de un estudiante con discapacidad visual a partir de una investigación con metodología de estudio de caso sobre el abordaje cualitativo con un estudiante con discapacidad visual en el Centro de Apoyo a Personas con Necesidades Educativas Específicas (NAPNE) de la IFPA/Campus Belém. El procedimiento tuvo tres etapas: selección del alumno, elaboración y aplicación de la forma de evaluación. Se aplicó el PDI para identificar datos e información sobre el contexto educativo del alumno. El análisis de datos se llevó a cabo a través de la organización y categorización de los informes de los estudiantes basados en Análisis de Contenido (AC). Los resultados mostraron dificultades con relación a la accesibilidad al material didáctico y adaptaciones curriculares, a la infraestructura en el Campus y la ausencia de un profesional especializado. Se concluyó que la aplicación del PDI puede contribuir a la evaluación pedagógica de los estudiantes con discapacidad visual, además de permitir un apoyo educativo para adecuar los procedimientos de evaluación y las metodologías de enseñanza.

Palavras chave: Plano de Desenvolvimento Individual, aluno com deficiência, avaliação pedagógica.

Keywords: Individual Development Plan, student with a disability, pedagogical evaluation.

Palabras clave: Plan de Desarrollo Individual, Estudiante con discapacidad, evaluación pedagógica.

Introdução

Profissionais da educação demonstram preocupações no acompanhamento dos alunos com deficiência que adentram os espaços escolares, pois no decorrer das atividades propostas em sala de aula, os alunos têm apresentado dificuldades na execução de suas atividades. Por isso, é fundamental o apoio no processo de promover e garantir a inclusão de alunos com deficiência, que traz em seu bojo, políticas que suscitam dentre suas diversas metas, o redimensionar das práticas escolares.

Essas políticas⁵ vêm causando um impacto intenso na vida de pessoas com deficiência e suas famílias. Também representam grande desafio para os profissionais da Educação Especial, à medida em que, demandam uma total resignificação dessa área, como campo de saber e atuação (GLAT, 2018).

As dificuldades para o atendimento e implementação da escolarização de alunos com deficiência, especificamente, com cegueira, ao longo dos anos se constituiu como um trabalho de práticas desafiadoras, no que diz respeito ao ensino que considere a perspectiva sensorial do aluno. São desafios quanto à necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, e redimensionamento nas estruturas dos ambientes de ensino e de aprendizagem, o que exige mudanças dos diferentes segmentos escolares. Por isso, objetiva-se que esses alunos com deficiência visual, obtenham resultados eficazes, por meio de um planejamento diário, relacionando procedimentos e recursos didáticos para um contexto educacional que respeite o ritmo, a cultura e as especificidades de cada aluno (MISSEL, 2013).

Mediante as mudanças ocorridas no cenário educacional, vê-se que atualmente, o Instituto Federal do Pará-IFPA/Campus Belém, possui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) que é responsável em preparar o Campus para receber pessoas com necessidades educacionais específicas, e providencia dentre várias demandas, a adaptação de currículo conforme a necessidade de cada estudante (IFPA, 2018). Porém, existem várias dificuldades para implantação do atendimento educacional especializado nos Institutos Federais, tais como: falta de espaço para funcionamento adequado, escassez de recursos, quer financeiros ou materiais, ausência de fluxos definidos de atendimento às pessoas com

⁵ BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 28 de Jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 28 Jan. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 Jan. 2021.

BRASIL. Decreto n. 6.571/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008b. 1 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 28 Jan. 2021.

necessidades educacionais especiais, ausência de referência em educação inclusiva na Rede Federal, equipes reduzidas, entre outros (BREITENBACH, 2012).

A esse respeito Mendes (2017) defende que existe uma ênfase nos aspectos da acessibilidade arquitetônica em detrimento das questões pedagógicas e do atendimento educacional especializado. Pois, este tipo de atendimento, nos Institutos Federais, está formulado em conformidade com os textos legais que o sustenta, mas não estão claras as estratégias e os recursos para a sua efetiva implementação.

Outra inquietação é que, com o acesso cada vez maior de alunos com deficiência nos institutos federais, em função da Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016), há necessidade de criação de estratégias de ensino, avaliação e acompanhamento pedagógico de tais alunos, o que requer capacitação das equipes dos Napnes, docentes e demais pessoas da comunidade acadêmica.

Tal experiência tem sido vivenciada com aumento do ingresso de alunos com deficiência visual no IFPA Belém, desde 2017. Segundo Lima e Medeiros Neta (2020) a construção de espaços educativos que promovam a inclusão de alunos com essa deficiência é possível no âmbito da Educação Profissional Técnica e Tecnológica. E, no geral, a participação daqueles alunos em salas de aula regulares é percebida como um desafio para a prática docente, pois revela os limites da formação acadêmica em relação à educação na perspectiva inclusiva.

A presente pesquisa, desenvolvida no IFPA/Campus Belém, propôs a implementação de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) com a finalidade de avaliação pedagógica de alunos cadastrados no NAPNE, seguindo as recomendações para a construção de adaptações de pequeno porte acerca da intenção de planejar as atividades docentes, ajustando-se conforme a necessidade da aluna com deficiência visual, refletindo na aprendizagem do conteúdo curricular (BRASIL, 2000a). Mediante tais inquietações, houve o seguinte questionamento: o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é uma ferramenta eficaz na manutenção e assistência da qualidade de ensino acessível para alunos com deficiência visual?

Logo, o presente artigo teve como objetivo, analisar o PDI como um instrumento para avaliação pedagógica de alunos com deficiência visual, no Instituto Federal do Pará. E assim, serão apresentados: o conceito de PDI, a necessidade de sua aplicação junto à aluna com deficiência visual, a metodologia utilizada e, por fim, o resultado e as análises de dados ocorrerão sob o suporte do embasamento do referencial teórico.

O aluno com deficiência visual e a proposta de intervenção pedagógica individualizada

Entende-se que a pessoa com deficiência visual pode ser caracterizada pela restrição ou perda do sistema visual, podendo ser definido com comprometimento total ou parcial da visão. A cegueira é uma alteração nas funções da visão que afeta a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). A pessoa com deficiência visual pode nascer cega,

ou adquirir a cegueira no decorrer da vida, ocasionada por diversos motivos, dentre eles estão as doenças degenerativas e as causadas por acidentes.

Nunes e Lomônaco (2010) descrevem dois tipos de deficiência visual: cegueira e baixa visão, sendo ambas, limitação de uma das formas de apreensão de informações do mundo externo - a visão. Cunha e Enumo (2003) afirmam que pessoas que possuem cegueira têm a visão nula, ou limitada a ponto de incapacitá-los para o desempenho da maior parte das tarefas diárias. Já aqueles com visão residual ainda que, com a possibilidade de correção, possuem uma diminuição grave da capacidade visual.

É válido mencionar que assim como um vidente, a pessoa cega, também pode desenvolver seus conhecimentos, porém, tal desenvolvimento ocorre de maneira diferente, por outras vias; outros caminhos. Além disso, o conhecimento poderá ser desenvolvido, desde que o professor conheça as diferentes práticas de ensino que são específicas do processo de ensino e aprendizagem da pessoa cega (SILVEIRA, 2010).

Segundo Gil (2000), a escola e a sociedade podem e devem contribuir para o enfrentamento dos obstáculos colocados pela deficiência. A autora defende que escola é uma das grandes aliadas à inclusão das pessoas com deficiência visual, pois é dentro dela que os preconceitos, mitos e estigmas podem ser debatidos e analisados por toda a comunidade acadêmica.

Apesar do direito à educação das pessoas com deficiência estar assegurado por lei, quando se trata de inclusão da pessoa com deficiência visual, há limitações pedagógicas ou dificuldades para atuação com esses alunos em sala de aula. Por isso, entende-se que é de suma importância, que o professor se aproprie dos recursos disponíveis para inovar e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas, para a construção acessível de saberes, autonomia e independência de todos os alunos.

Da mesma forma, é importante considerar a complexidade e diversidade envolvidas na ausência da visão. Nesse âmbito, estão presentes aspectos como as causas da deficiência, o momento e a forma da perda visual (progressiva ou repentina), além do contexto familiar e social, pois estes poderão influenciar na maneira como a deficiência é vivenciada. Portanto, parece necessária a compreensão de que existem diferentes formas de percepção da pessoa com deficiência visual, o que torna possível compreender as peculiaridades do desenvolvimento de cada uma delas (NUNES; LOMÔNACO, 2010).

No que diz respeito à educação, como previsto em lei, a inclusão escolar, vem sendo cada vez mais amplamente reconhecida, debatida e assistida. No entanto, para que esse direito seja de fato promovido é importante colocá-lo em prática, exercendo assim as condições materiais que impedem a exclusão econômica, social, cultural e biológica dos alunos. Segundo Poker *et al.* (2013), para concretização desse direito, são criadas e ampliadas ações de universalização e democratização da educação no Brasil com intuito de superar as condições materiais de exclusão econômica, social, cultural e biológica estabelecidas dentro de um sistema educacional seletivo e meritocrático.

É notório que avanços na esfera educacional têm mostrado, atualmente, escolas que possuem um apoio no atendimento especializado responsável pela assistência de alunos com necessidades educacionais especiais. A exemplo disso, Salvini *et al.* (2019) demonstraram o impacto

positivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a redução dos de defasagem escolar e elevação da aprendizagem para alunos com deficiência.

No entanto, um dos desafios encontrados é em relação à avaliação e intervenção pedagógica com cada estudante de forma individualizada, pois compreende-se que tais ações exigem o desenvolvimento de um instrumento que abranja aspectos pedagógicos, metodológicos e até estruturais de acessibilidade.

Para que isso ocorra, o atendimento deve estar fundamentado nas habilidades e competências do aluno, considerando sua condição específica para realizar determinadas tarefas. A avaliação torna-se imprescindível para iniciar o trabalho pedagógico especializado, pois é importante conhecer o aluno para legitimar adequadamente as condições de inserção e participação na escola, na família e na sala de aula regular, promovendo o desenvolvimento das atividades propostas (POKER *et al.*, 2013).

Desse modo, a prática de ensino, comprometida com o desenvolvimento do aluno para superação de dificuldades de conhecimento, também se faz necessária para assegurar a estes alunos uma escolarização de qualidade. E para que isso ocorra, requer aos profissionais da educação uma prática de ensino que vá além do estereótipo, ou seja, é necessário que o docente tenha uma prática transformadora.

Poker *et al.* (2013) também afirmam que é necessário adquirir conhecimentos para ampliar, extrapolar e nos desamarrar de teorias que não suprem as demandas atuais. Os professores precisam inspirar os alunos a acreditar, descobrir e desenvolver seus potenciais e, também serem acompanhados e até superados por seus alunos.

Por isso, entende-se que as propostas educacionais, têm surgido por meio de estudos e pesquisas, na tentativa de orientar a prática pedagógica dos professores e de garantir uma escolarização inclusiva, e adequada, bem como um espaço educacional acolhedor. Dessa forma, os ajustes e as adequações nos diferentes âmbitos que podem interferir diretamente no processo de ensino e de aprendizagem do aluno dentro de sala de aula, garantam uma educação de qualidade.

Nesse contexto, é importante ressaltar as contribuições das autoras Poker *et al.* (2013) que desenvolveram um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam a Sala de Recurso Multifuncional. O plano proposto pelas autoras é composto, na sua primeira parte, de um roteiro de avaliação e, na segunda parte, de outro roteiro para elaboração da intervenção pedagógica especializada – o Plano Pedagógico Especializado. Este deve focar nas proposições para o atendimento pedagógico do aluno, além de considerar seu potencial de aprendizagem, propondo ações necessárias para atender às suas necessidades educacionais especiais no âmbito da escola, da sala de aula, da família e dos serviços de apoio.

O presente trabalho foi baseado na primeira parte do plano desenvolvido pelas autoras, com foco na avaliação do aluno.

No desenvolvimento da avaliação pedagógica do aluno, primeira parte do PDI, as autoras defendem que a partir dos dados coletados, o professor especializado pode identificar as áreas prejudicadas e as competências do aluno que podem ser analisadas e aperfeiçoadas. Ademais, os dados, ao

serem analisados, podem fornecer subsídios e orientar o professor da classe comum, os gestores da escola e a família, para que o aluno tenha mais condições e possibilidades de acesso aos conteúdos curriculares (POKER *et al.*, 2013).

As autoras Glat, Viana e Redig (2012) defendem que a elaboração e aplicação de planos educacionais individualizados é uma estratégia importante para orientar a organização curricular no sentido de promover o desenvolvimento social e acadêmico de alunos com deficiência, assim como facilitar suas perspectivas de inclusão escolar e profissional.

Para Santos (2019) este modelo de plano, possui uma ampla gama de informações que podem suprir algumas lacunas no momento de elencar as atividades e objetivos para o aluno a ser atendido. As vantagens do uso do PDI também são apontadas por Poker *et al.* (2015) no que diz respeito às potencialidades e dificuldades do aluno, enriquecimento do currículo escolar, relacionar as ações em sala de aula com as necessidades dos alunos, comparar apenas com ele mesmo, proposição de eliminação de barreiras, promoção de trabalho colaborativo, orientador na busca de metodologias, estratégias e recursos diferenciados de ensino.

Portanto, a concepção dos autores reafirma a vivência experienciada no IFPA sobre a necessidade de um plano de avaliação individualizado, por sua contribuição pedagógica aos alunos com deficiência e aos profissionais da educação.

Método

Esta pesquisa trata da aplicação de um PDI a uma aluna com deficiência visual. A metodologia se desenvolveu por meio de um estudo de caso, que de acordo com Gil (2009), consiste no estudo exaustivo de um ou poucos indivíduos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. A abordagem utilizada foi a qualitativa, a qual permite ao pesquisador ter um contato direto com o fenômeno estudado, além de possibilitar a reflexão e exposição de opinião acerca do que está sendo analisado.

A pesquisa foi realizada no NAPNE, setor responsável pelo acompanhamento pedagógico de alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados no IFPA/Campus Belém, onde uma aluna com deficiência visual, confirmada por meio de laudo, e regularmente matriculada em curso técnico integrado ao ensino médio, foi acompanhada

A pesquisa seguiu os preceitos éticos e foi submetida e aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa, envolvendo seres humanos, conforme parecer consubstanciado nº 4.085.741. Por se tratar de participante menor de idade, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à sua responsável e Termo de Assentimento para a mesma, os quais foram lidos e assinados antes do início da pesquisa.

O instrumento utilizado na pesquisa foi o PDI, criado pelas autoras Poker *et al.* (2013), com o objetivo de orientar a organização do trabalho pedagógico realizado por professores do AEE. O instrumento foi criado durante um Curso de Especialização em AEE, desenvolvido entre 2010 e 2011, em parceria entre a Universidade Estadual Paulista (Unesp) e o Ministério da Educação (MEC) para ser ofertado a professores de todo o país

que pretendiam atuar em serviços educacionais especializados. O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) se constitui em um roteiro de entrevista estruturado. As autoras o dividiram em dois momentos: o primeiro voltado à avaliação do aluno e o segundo, à intervenção. Na presente pesquisa, realizou-se uma adaptação do instrumento desenvolvido pelas autoras, pois adotou-se apenas a primeira parte do instrumento, que diz respeito à avaliação do aluno. E, a partir de uma entrevista com a aluna, dividida em duas partes, foram levantados os dados: 1) Informações sobre a aluna (identificação, dados familiares e escolares) e 2) Avaliação da aluna (informações sobre o âmbito educacional relacionados à sala de aula, escola e ao atendimento especializado).

Os dados de ambas as partes das entrevistas serão apresentados na sessão de resultados. Para a análise de dados da avaliação, utilizou-se a Análise de Conteúdo da autora Bardin (2011); técnica metodológica que pode ser aplicada em discursos diversos e para todas as formas de comunicação, independente da natureza do seu suporte. A autora afirma que a organização e a Análise de Conteúdo devem ser desenvolvidas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para tanto, foram criadas categorias a partir dos assuntos abordados nas perguntas do roteiro de entrevista. Em seguida, as temáticas relatadas pela aluna foram inseridas nas categorias definidas em quadros matriciais com exemplos de relato da mesma, e, posteriormente, foi realizada a construção da definição de cada categoria.

Resultados e Discussão

Apresentam-se os resultados com base nos relatos da aluna com deficiência visual a partir de uma entrevista realizada em dois momentos: 1) informações, e 2) avaliação.

No que se refere ao primeiro momento da entrevista, houve o relato que a aluna é filha de pais separados e mora só com a mãe. Além disso, sua história escolar demonstra compatibilidade idade-série, conforme prevista na legislação brasileira (BRASIL, 1996). A aluna teve acompanhamento por meio de Atendimento Educacional Especializado no ensino fundamental. No entanto, atualmente no ensino médio, notou-se que há necessidade do uso de tecnologias assistivas para acessibilidade aos conteúdos e dificuldades acadêmicas apresentadas nas disciplinas das áreas de ciências exatas.

Quadro 1. Informações do aluno com deficiência visual.

1. IDENTIFICAÇÃO	
Nome:	F.J.F.
Idade Atual:	16 anos
2. DADOS FAMILIARES	
Escolaridade e idade do pai:	<i>Ensino médio completo, 55 anos</i>
Escolaridade e idade da mãe:	<i>Ensino superior incompleto, 50 anos</i>
Número de irmãos:	<i>Uma irmã, 15 anos</i>
Mora com:	<i>A mãe (pais separados)</i>

3. INFORMAÇÃO ESCOLAR	
Escolaridade atual:	<i>1.º ano do Ensino Médio</i>
História escolar	<i>Iniciou os estudos na educação infantil aos 2 anos. Aos 14 anos concluiu Ensino Fundamental e o 1º ano do ensino médio em uma escola pública estadual. Para ingressar no IFPA, precisou cursar novamente o 1º ano do ensino médio em função de o edital não permitir o crédito matérias cursadas em outras instituições de ensino. Atualmente, com 16 anos, frequenta o 1.º ano do Ensino médio e tem acompanhamento NAPNE. Até os 14 anos quando estudava em uma escola pública estadual recebia Atendimento Educacional Especializado em uma escola especializada.</i>
Motivo do encaminhamento para o NAPNE (dificuldades apresentadas pela aluna):	<i>Necessidade de uso de tecnologias assistivas (maquina Braille, DOSVOX, sorobã), dificuldades com disciplinas das áreas de exatas.</i>

Fonte: elaboração das autoras⁶

Os resultados referentes à segunda parte da entrevista, avaliação da aluna, foram analisados a partir da elaboração de quatro grandes categorias: 1) Relações Interpessoais, 2) Compreensão da aluna sobre a organização da escola e recursos humanos, 3) Dificuldades relacionadas ao professor de sala de aula regular e 4) Atendimento especializado na escola.

No que se refere à categoria 1, observou-se a presença de duas temáticas principais: a) relação com alunos e b) relação com os professores. Os relatos da aluna demonstram uma boa relação com os alunos da escola, porém com os professores, a aluna apresenta dificuldades em função da didática utilizada por estes.

Quadro 2. Categoria - Relações Interpessoais.

CATEGORIA: Relações Interpessoais	
Definição: Compreende-se que a relação da aluna com os colegas de turma é boa, porém, com os professores não parece tão amistosa, pela falta de didática dos professores.	
TEMAS	VERBALIZAÇÃO
Relação com alunos	<i>Relação boa, eles me tratam bem. A relação é melhor do que em outras instituições de ensino que estudei.</i>
Relação com os professores	<i>É uma relação aceitável. Não é ruim, mas poderia ser melhor. Compreendo que os professores necessitam de orientações para trabalhar com alunos com deficiência.</i>

Fonte: elaboração das autoras.

⁶ Os quadros, aqui apresentados, destacam de forma sucinta, as narrativas da participante. Cabe ressaltar que houve o cuidado de não “contaminar” as informações. Mas, a preocupação em tornar a visualização dos dados, uma leitura e interpretação, mais pontual.

Nota-se no Quadro 2 que, conforme os relatos da aluna, sua relação com os demais alunos é considerada boa, o que parece significar que há aceitação da aluna na sala de aula, porque existe colaboração dos colegas de classe nas atividades escolares.

Paras as autoras Lira e Schlindwein (2008):

A aceitação de suas singularidades em relação aos demais não é tão facilmente assumida, pois requer uma percepção de si mesmo como um ser completo, integral, percepção esta que só pode ocorrer quando o sujeito vivencia experiências de valoração positiva de suas capacidades (p. 187).

A relevância das relações sociais foi demonstrada em um estudo realizado por Torres e Vieira (2014) sobre qualidade de vida (QV) em adolescentes com deficiência visual. Observou-se entre aqueles adolescentes, domínio das relações sociais e domínio psicológico como os melhores escores em uma escala de QV. As autoras consideram que o ambiente escolar inclusivo favorece a auto-estima dos adolescentes, incentivando-os a lidar melhor com sua deficiência sem preconceito, gerando benefícios na sua qualidade de vida.

A respeito da relação com os professores, a aluna afirma que poderia ser melhor. Tal relato aponta para alguns questionamentos, tais como: Essa opinião ocorre porque não percebe atitudes de mudança, por parte dos professores no processo ensino e aprendizagem? Suas dificuldades em elaborar saberes, advêm da limitação de acesso aos materiais didáticos transcritos em Braille? O que de fato está precisando para que a inclusão de aprendizagem ocorra com eficácia?

Mediante essas reflexões, cabe dizer que há necessidade de intensificar maiores investimentos, tanto para a aquisição de recursos materiais adaptados que atendam a aluna, como aos professores, pois os desafios na resolução de atividades escolares são frequentes em função da resistência em frequentar o ensino regular por parte de algumas pessoas com deficiência e pelas dificuldades das escolas em se adequar às necessidades dos alunos (BARROS, SILVA, COSTA, 2015).

Além disso, alguns estudos têm demonstrado e enfatizado a falta de preparo dos professores relacionada à formação desses profissionais, como uma das principais barreiras à inclusão do aluno com deficiência visual (MAGALHÃES, KAWAKAMI, 2020; SILVA, BEGO, 2018; SILVA, LANDIM, 2014).

Na tabela 3, pode ser observada a categoria “Compreensão da aluna sobre a organização da escola”, cujas temáticas abordadas foram: a) interesse nas aulas, b) incentivo às habilidades profissionais, c) incentivo às habilidades sociais, d) infraestrutura do *Campus* e e) sugestão da aluna.

Os resultados demonstram que a aluna considera que o interesse nas aulas depende da dinâmica utilizada, pois nas aulas que são ministradas apenas sob o enfoque teórico, não despertam seu interesse. A aluna também relata não se sentir estimulada pela escola no desenvolvimento de habilidades profissionais e sociais. Além disso, não considera a infraestrutura do *Campus* adequada para atender suas necessidades e sugere a contratação de profissionais especializados para promoção de um atendimento mais inclusivo.

Quadro 3. Categoria - Compreensão da aluna sobre a organização da escola e recursos humanos.

CATEGORIA: Compreensão da aluna sobre a organização da escola e recursos humanos.	
Definição: Percebe-se que o interesse da aluna nas aulas relaciona-se com o dinamismo das mesmas. Seu relato também revela infraestrutura inadequada da escola e não desperta seus interesses profissionais e sociais, plenamente. Enfatiza que tal incentivo vem dos colegas de turma. A aluna ainda sugere que seja providenciado um profissional especializado.	
TEMAS	VERBALIZAÇÃO
Interesse nas aulas	<i>Depende da aula. Tenho mais interesse em biologia e aulas de laboratório. Nas disciplinas de laboratório sofro com desgastes emocionais devido à minha limitação. No início eu era mais interessada, e fui ficando insatisfeita na medida em que não podia mais participar dos experimentos por várias questões. Gostaria que as aulas fossem mais dinâmicas e menos teóricas.</i>
Incentivo às habilidades profissionais	<i>Vem somente de casa, o campus não estimula esta habilidade.</i>
Incentivo às habilidades sociais	<i>Ocorrem através dos meus colegas através de passeios.</i>
Infra estrutura oferecida	<i>Não oferece infra estrutura necessária, eu não consigo andar pelo campus, de forma independente. Mas entendo a situação já que sou uma das primeiras alunas cegas daqui.</i>
Sugestão da aluna para o Campus	<i>Presença de um profissional especializado.</i>

Fonte: elaboração das autoras.

É importante salientar que alguns professores ainda sentem dificuldades em trabalhar com os alunos com deficiência em sala de aula, causando dessa maneira, insegurança por não estarem preparados. Os profissionais que recebem alunos cegos em suas salas encontram dificuldades em adaptar conteúdos, materiais e métodos para que os educandos possam ser inseridos no contexto de ensino e aprendizagem (MOSQUERA, 2012).

Desse modo, entende-se que a prática docente faz muita diferença no ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual, pois para que esse aprendizado ocorra de fato, é necessário que os professores repensem suas práticas pedagógicas, revitalizando-as a partir dos interesses e necessidades específicas dos alunos, com tais características, irem de fato, rumo à inclusão.

A respeito do incentivo profissional, Silva (2011) defende que as instituições de Educação Profissional, podem disponibilizar apoio especializado às pessoas com deficiência, tais como adaptação de recursos didáticos, capacitação de pessoas, adaptação dos espaços físicos e formas de comunicação. Assim, reconhece-se que o acesso, a permanência e o êxito do aluno com deficiência dependem igualmente do atendimento das demandas específicas de tais alunos.

Segundo Anjos (2006) a implementação do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para as pessoas com necessidades especiais (TEC/NEP), no ano de 2001 pelo Ministério da Educação, trata de um reconhecido progresso em termos de condições para inclusão de pessoas com deficiência nos institutos federais. Foi por meio desse programa que ocorreu a criação dos Núcleos de Atendimento à Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) nos institutos. Contudo, a avaliação do programa ainda demonstra déficits em função da falta de políticas públicas sistemáticas que garantam a essas instituições a efetivação do atendimento educacional especializado e recursos para estruturar o serviço para um funcionamento adequado dos NAPNEs.

Quanto à infraestrutura, cabe citar o Decreto nº 5.296/04 que regulamenta as Leis nº 10.048/00 e 10.098/00, esta última citada, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Assim, as instituições de ensino em qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, devem promover condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, biblioteca, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e banheiros (BRASIL, 2000a; 2000b).

Vale ressaltar que a acessibilidade deve ser garantida em todos os ambientes educacionais como salas de aulas e para os alunos com deficiência visual essa adaptação deve ser feita da sua casa até a escola (MAZZARINO, FALKENBACH E RISSI, 2011).

No Quadro 4, pode ser observada a categoria 3, para a qual despontam duas temáticas importantes: a) dificuldades com as disciplinas e b) material didático. Nota-se que em relação às dificuldades nas disciplinas, a aluna cita em quais existe maior dificuldade, dada a prática de ensino empregada pelos professores, o que também é potencializado pela falta de um profissional especializado.

Quadro 4. Categoria - Dificuldades relacionadas ao professor de sala de aula regular.

CATEGORIA: Dificuldades relacionadas ao professor de sala de aula regular.	
Definição: Compreende-se que há fragilidades na didática de alguns professores e dificuldades na compreensão de conteúdos pela ausência de adaptação de materiais didáticos pelo professor de sala de aula.	
TEMAS	VERBALIZAÇÃO
Dificuldades com disciplinas	<i>Tenho dificuldades nas disciplinas de física, matemática e informática; dificuldade pela forma que os professores repassam os conteúdos. Também sinto falta de um instrutor.</i>
Material didático	<i>A maior dificuldade é compreender os conteúdos devido à ausência de adaptação de material didático, provocando desmotivação e desinteresse.</i>

Fonte: elaboração das autoras.

Os resultados demonstram que a falta de motivação da aluna ocorre em função da não acessibilidade ao conteúdo e aos recursos didáticos. Nunes e Lomônaco (2010) corroboram quando afirmam que a deficiência impõe algumas limitações ao processo de aprendizagem e ao seu desenvolvimento como um todo. No entanto, desde que as informações do mundo se tornam acessíveis, por diferentes vias, a pessoa cega tem tantas possibilidades de se desenvolver quanto as videntes.

Nesse sentido, Drago e Manga (2017) dizem que a escolarização de alunos cegos precisa ser expandida e valorizada, permitindo o aprendizado desses educandos consigo mesmos, com outros alunos e com a mediação docente. Por isso, Magalhães e Kawakami (2020) reafirmam a necessidade de maior comprometimento de professores e demais profissionais que atuam com o aluno com deficiência e de uma formação de qualidade para o atendimento adequado ao aluno com deficiência visual.

Outro aspecto a destacar, é quando a aluna afirma que os professores, em sala de aula, não realizam adaptações no material didático, o que a leva à desmotivação nas disciplinas. Assim, são necessárias adaptações na fala do professor para que o conteúdo não seja estritamente visual; é preciso outros recursos que utilizam outras formas de estimulação, tais como tátil e auditiva (NUNES; LOMÔNACO, 2010). Se tais recursos forem utilizados durante as aulas, poderão favorecer a atenção e dinamismo dos alunos com ou sem deficiência. Pois, cabe aos professores sensibilidade às necessidades individuais nos espaços da sala de aula, a fim de garantir que todos os alunos estejam acompanhando o processo de ensino e aprendizagem.

A presente pesquisa confirma dados da literatura sobre a necessidade de qualidade na adequação de recursos didáticos aos alunos com deficiência visual e também a mediação do professor no uso desses recursos para efetividade do processo inclusivo (MAGALHÃES, KAWAKAMI, 2020; NEPONUCENO, ZANDER, 2015; SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007).

No que se refere à Categoria 4, podem ser destacadas três temáticas nos relatos da aluna: a) qualidade do atendimento, b) materiais adaptados e c) sugestão da aluna ao atendimento especializado. Os resultados mostram que a aluna se sente insatisfeita com o atendimento especializado, em função da ausência de um profissional especializado em sua deficiência, mas considera que os profissionais que atuam no núcleo especializado, realizam um bom trabalho. Em relação aos materiais adaptados, a aluna avalia que podem ser mais adequados e sugere preparação com antecedência e redução do tamanho dos mesmos para facilitar o transporte e utilização em sala de aula e em casa.

Quadro 5. Categoria - Atendimento Especializado na escola.

CATEGORIA: Atendimento Especializado na escola.
Definição: A aluna demonstra insatisfação em função do setor não ter um profissional especializado. No entanto, afirma que os profissionais lotados nesse setor, a ajudam bastante, com as adaptações nos conteúdos das disciplinas.

TEMAS	VERBALIZAÇÃO
Qualidade do atendimento	<i>A única insatisfação com o setor é a ausência de um profissional especializado para auxiliar na compreensão das disciplinas. No que se refere ao corpo de servidores, monitores e estagiários, me sinto bem atendida.</i>
Materiais adaptados	<i>Poderiam ser melhores. Os materiais não ficam disponíveis com antecedência, antes das provas, e não levo para casa para estudo.</i>
Sugestão da aluna ao atendimento especializado.	<i>Gostaria de um material adaptado de tamanho adequado para eu levar para a sala e para casa.</i>

Fonte: elaboração das autoras.

Os resultados confirmam que a equipe técnica do NAPNE, precisa de qualificação adequada e da contratação de profissionais especializados para suprir as dificuldades relacionadas ao atendimento específico aos docentes e à aluna com cegueira. Vale ressaltar, que o desprovimento desses profissionais em relação à literatura específica sobre deficiência visual, poderá afetar diretamente o acompanhamento do trabalho professor/aluno e de certa forma, limitar o “fazer” pedagógico.

Ademais, embora a aluna tenha relatado ser bem atendida, há o reconhecimento de que a capacitação da equipe técnica deva ocorrer quanto à apropriação do conhecimento sobre a deficiência visual. Assim, será possível tornar ações compartilhadas capazes de orientar e qualificar os educadores na formação de sujeitos, valorizando a diversidade e fazendo valer o sentido da inclusão (REGIANI, MÓL, 2013).

Outra questão importante é a falta de um profissional especializado, no caso, o leitor, pois, este profissional é de suma importância na relação ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual, garantindo aos discentes o acesso à informação e a probabilidade de acessibilidade comunicacional em diferentes espaços, quer educacional, quer social.

E, ainda a respeito da atuação desse profissional, cabe mencionar que ele não descaracteriza e nem tampouco, substitui o professor no ambiente de sala de aula. Contudo, é necessário o entendimento da prática educativa do profissional leitor, o qual possibilitará ao aluno cego, a autonomia na realização de suas atividades escolares.

Para consolidar essas reflexões, destacam-se as ideias de Aguirre (2019) quando afirma que o leitor passa a ser figura recorrente em espaço institucional escolar e, na escola, tem ampla atuação nas ações de ensino e de mensuração da aprendizagem (avaliação).

E ainda que,

Os dados mostram um exponencial crescimento da demanda de atuação de Leitores em provas de vestibulares ou avaliações da educação básica com vistas ao acesso ao ensino superior. Entre 2009 e 2017, o Exame Nacional do Ensino Médio, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registrou um crescimento de 1800% (INEP, 2017b) nas solicitações de Leitores e/ou Transcritores (AGUIRRE, 2019, p. 73).

Por outro lado, ao professor que é o principal responsável pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, parece fundamental que para que ocorra mudança na sua prática em sala de aula, se sinta motivado a buscar e/ou participar de cursos de capacitação, dentre outros, de forma que sua formação continuada, seja de qualidade e melhore as experiências e práticas pedagógicas adquiridas; até porque,

[...] a formação continuada é uma possibilidade de construção da nova proposta inclusiva, pois dá aos profissionais a possibilidade de (re)pensar o ato educativo e analisar a prática docente, com o intuito de criarem espaços para reflexão coletiva e atender ao princípio de aceitação das diferenças, valorizando o outro (ROCHA, 2017, p. 2).

Por isso, é muito importante que haja o acompanhamento das inovações educacionais, melhorias na qualificação docente e das equipes dos núcleos de atendimento especializado, para que o engajamento desses profissionais atenda de fato, as especificidades de cada aluno, com eficiência.

Dadas as considerações mencionadas, não se pode deixar de citar o gestor, que desempenha importante função administrativa dentro das escolas. Este deverá estar sensível ao paradigma da inclusão, a fim de que suas iniciativas institucionais promovam a participação dos docentes e equipe técnica pedagógica em diversos eventos pedagógicos, e ainda ter a iniciativa de um gestor comprometido com a diversidade humana, e para isso uma atitude que promova a sensibilização da comunidade educativa. Pois,

A direção escolar é um dos processos da gestão de uma organização escolar, concretizada na tomada de decisões sobre a organização e a coordenação dos trabalhos. O nível de participação dada ao coletivo define o estilo de gestão. A gestão democrática procura atingir metas e cumprir responsabilidades decididas coletiva e cooperativamente, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem (SILVA; LEME, 2009, p. 499).

Assim, a atuação de um gestor que reconhece seu papel e os direitos e deveres de todos, demonstra no cotidiano de sua prática democrática, ações inclusivas. Ademais, compreende-se que para que a escola seja inclusiva é necessária a participação de toda a comunidade acadêmica no sentido da quebra de barreiras atitudinais e mudança de toda uma cultura organizacional.

Conclusões

De acordo com o exposto sobre as dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, o NAPNE, vislumbrando melhores condições de trabalho, no dia a dia, notou as inquietações no acompanhamento das atividades de uma aluna com deficiência visual e

queixas dos professores quanto a dificuldades de adaptação de recursos didáticos no ensino e aprendizagem para a aluna. Mediante tais situações, a presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo analisar o PDI como um instrumento para avaliação pedagógica de uma aluna com deficiência visual.

Desta feita, foram de fundamental importância, as lutas em prol de uma política de educação inclusiva para que se tivesse “olhares” às necessidades específicas do aluno com deficiência, em um ambiente de sala de aula, com o estabelecimento de diretrizes e apoio a esses alunos, na inclusão de aprendizagem e também em suas relações sociais. Por isso, considera-se que a realização da presente pesquisa, por meio dos resultados obtidos na coleta de dados, alcançou seu objetivo na aplicação de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) à aluna com deficiência visual. O instrumento se mostrou eficiente na constatação de dificuldades da referida aluna, forneceu subsídios para implementação da prática docente e melhores desempenhos no acompanhamento das atividades escolares pela aluna.

Os dados apontam em seus resultados: 1) para a necessidade de os profissionais da educação revisarem suas práticas educativas em sala de aula; 2) possibilidade de revisão do planejamento escolar; 3) necessidade de formação continuada aos professores; 4) que o PDI contribui para o processo de inclusão de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais; 5) que o PDI ajuda na identificação das dificuldades específicas desse aluno, cedendo espaço à avaliação pedagógica. 6) e que, a colaboração entre alunos na execução de atividades, favorece o desenvolvimento das relações sociais nos espaços escolares e conseqüentemente a autonomia do aluno com alguma deficiência.

Cabe enfatizar que a disponibilidade da aluna com deficiência visual em participar do estudo, demonstrou sua necessidade de luta pela inclusão, ou seja, engajamento com vistas a consolidar sua participação e acessibilidade no meio acadêmico. Essa disponibilidade também aponta para o reconhecimento de ações comprometidas com uma *práxis* consciente de seus direitos, indo rumo à quebra de paradigmas tradicionais. Isso permite aos espaços escolares, uma via de “mão dupla”, cujo caminhar entre aluno e escola; um indo ao encontro do outro, se constitui como atitudes de proximidade, respeito à comunidade educativa.

O estudo mostra ainda, que é necessário “ouvir” as queixas dos alunos com e sem deficiência, para a garantia das iniciativas propostas no planejamento institucional, apontando para a concretização do paradigma da inclusão de ensino e de aprendizagem. E também que a instituição, embora não tenha conseguido corresponder plenamente às necessidades da aluna com deficiência, demonstra interesse e compromisso junto ao paradigma da inclusão, uma vez que já criou em seu espaço institucional, um núcleo de atendimento às pessoas com necessidades especiais, para possibilidades de acessibilidade ao conhecimento.

Contudo, se reconhece que o estudo contém algumas limitações, e sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas para ampliação da literatura, como por exemplo, a investigação com um grupo maior de alunos com deficiência e a participação de outros atores envolvidos no processo, como

professores de sala de aula do ensino regular, membros da equipe dos NAPNEs, familiares de alunos, gestores e demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

Referências

AGUIRRE, Dário de Ávila. **As capacitações de ledores e transcritores para inclusão e acesso em processos seletivos à educação superior**: a percepção dos egressos. 2019. 165 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília. Disponível: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2588/2/DariodeAvilaAguirreDissertacao2019.pdf>. Acesso: 18 nov 2020.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. São Carlos, São Paulo, 2006. 107 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, (SP). 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2949/1171.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3 reimp. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Alessandra Belfort; SILVA, Silvana Maria Moura; COSTA, Maria da Piedade Resende. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.** v. 35, n.88, São Paulo, jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. LEI nº 10.048, DE 8 DE NOVEMBRO DE 2000a. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 nov. 2000**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso: 02 nov. 2020.

BRASIL. LEI nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000b. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 dez. 2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 dez. 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em 14 nov. 2020.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **Propostas de educação inclusiva dos institutos Federais do estado do rio grande do sul**: Alguns apontamentos. 2012. 137 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós - Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7002/BREITENBACH%2c%20FABIANE%20VANESSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 out. 2020.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Desenvolvimento da criança com deficiência visual (DV) e interação mãe-criança: algumas considerações. **Psic., Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 33-46, jul. 2003. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862003000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2021.

DRAGO, Rogério; MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos. Deficiência visual e formação de professores: para uma revisão conceitual. **Crítica Educativa**. Sorocaba/SP, v. 3, n. 3, p. 292-310. ISSN: 2447-4223. ago./dez. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**: fundamentação científica - subsídios para coleta e análise de dados - como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009. 148 p.

GIL, Marta. **Deficiência visual**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em 17 nov. 2020.

GLAT, Rosana. Descobrimo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília/SP, v.24, Edição Especial. p.9-20, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382018000500009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 12 nov. 2020.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n. 1, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274694649_Plano_Educacional_Individualizado_uma_estrategia_a_ser_construida_no_processo_de_formacao_docente. Acesso em 20 nov. 2020.

IFPA. **Resolução nº 064/2018-CONSUP de 22 de março de 2018**. Disponível em: <http://sigp.ifpa.edu.br/sigrh/public/colégiados/resolucoes.jsf;jsessionid=E11F0DC7FE E51D742D631C8CD589272A.node1inst1>. Acesso em 17 nov. 2020.

LIMA, Eva Lídia Maniçoba de; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. Inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: formação docente e práticas pedagógicas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 11, p. 37-53, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3274>. Acesso: 18 nov. 2020.

LIRA, Miriam Cristina Frey; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a03.pdf>. Acesso: 16 nov. 2020.

MAGALHÃES, Priscila Giselli Silva; KAWAKAMI, Layanai Mayumi Murakami. Recursos didáticos para alunos com Deficiência Visual: Uma análise das Pesquisas no

Brasil. **ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 14, n. 50, p. 1153-1169, 2020.
Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2541>. Acesso: 14 nov. 2020.

MAZZARINO, Jane Márcia; FALKENBACH, Atos; RISSI, Simone. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Porto Alegre, v.33, n.1, p. 87-102, Mar. 2011.
Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892011000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 20 nov. 2020.

MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. 2017. 165 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8139/5/Tese%20-%20Katiuscia%20Aparecida%20Moreira%20de%20Oliveira%20Mendes%20-%202017.pdf>. Acesso: 16 nov. 2020.

MISSEL, Aline. Educação inclusiva: uma reflexão acerca das dificuldades reais na inclusão de pessoas com deficiência física/motora. **Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente**. ISSN 2316-8919. v. 2, n. 3. 2013.

MOSQUERA, Carlos Fernando França. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Série Inclusão Escolar. Curitiba: Intersaberes, 2012. 160 p.

NEPONUCENO, Taiane Aparecida Ribeiro; ZANDER, Leiza Daniele. Uma análise dos recursos didáticos táteis adaptados ao ensino de ciências a alunos com deficiência visual inseridos no ensino fundamental. **Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, n. 58, v. 1, p. 49-63, jan.-jun. 2015. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/325>. Acesso em 18 nov. 2020.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 14, n. 1, 55-64, Janeiro/Junho, 2010. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572010000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 14 nov. 2020.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MILANEZ, Simone Ghedini Costa; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ffc-unesp/20170831044958/pdf_267.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Análise de uma Proposta de Plano de Desenvolvimento Individual: o Ponto de Vista do Professor Especialista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 55-72, Jan.-Jun., 2015. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5197>. Acesso em 20 nov. 2020.

REGIANI, Anelise Maria; MOL, Gerson de Souza. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 1, p. 123-134, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n1/09.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaio Pedagógico**, v.7, n.2, ISSN – 2175-1773. Jul/Dez 2017. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em 23 nov. 2020.

SÁ. Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual. SEESP/SEED/MEC, Brasília. DF, 2007.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 17 nov. 2019.

SALVINI, Roberta Rodrigues; PONTES, Raquel Pereira Pontes; RODRIGUES, Cristina Tristão; SILVA, Maria Micheliana Costa. Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 49, n. 3, p. 539-568, Sept. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612019000300539&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2021.

SANTOS, Luciana. Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. **Revista Ciências Humanas - UNITAU**, Taubaté/SP - Brasil, v. 12, n. 1, edição 23, p. 98 - 113, Jan. - Abr. de 2019. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/514/279>. Acesso em 23 nov. 2020.

SILVA, Izaura Maria de Andrade. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência.** 2011. 209f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504767/bytestreams/content/content?filena=Izaura+Maria+de+Andrade+da+Silva.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SILVA, Larissa Vendramini; BEGO, Amadeu Moura. Levantamento Bibliográfico sobre Educação Especial e Ensino de Ciências no Brasil. **Revista brasileira de educação especial**, v. 24, n. 3, p. 343-358, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000300343&script=sci_arttext&lng=pt . Acesso em: 13 nov. 2020.

SILVA, Tatiane Santos; LANDIM, Myrna Friederichs. Tendências de pesquisas em ensino de ciências voltadas a alunos com deficiência visual. **Scientia Plena**, Aracaju, v. 10, n. 4, p. 1-12, 2014. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/1943/979>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SILVA, Claudia Lopes; LEME, Maria Isabel. O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. **Psicologia, Ciência e Profissão**. v. 29, n. 3, p. 494-511. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932009000300006&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 23 nov. 2020.

SILVEIRA, Cintia Murussi. **Professores de alunos com Deficiência Visual: saberes, competências e capacitação.** 2010. 137f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós graduação em Educação. PUCRS, Porto Alegre, RS, Disponível: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3629/1/421421.pdf>. Acesso: 17 nov. 2019.

TORRES, Vanthauze Marques Freire; VIEIRA, Sandra Conceição Maria. Qualidade de vida em adolescentes com deficiência. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 6, p. 1953-1961, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1693/169339740024.pdf>. Acesso em: 17 nov 2020.

Contribuição dos autores

Autor 1: Elaboração do Projeto, Interpretação dos dados, revisão final.

Autor 2: Coleta de dados e elaboração de relatório de pesquisa.

Autor 3: Coleta de dados, contribuição para a introdução e revisão das referências.

Autor 4: Participação na construção do referencial teórico, resumo, abstract e resumen, análise dos resultados.

Enviado em: 24/novembro/2020 | Aprovado em: 17/abril/2021