



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – IFPE – *CAMPUS OLINDA*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT**

JOSÉ CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS

**INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFPE - *Campus Recife***

Olinda, PE
2022

JOSÉ CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS

**INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFPE - *Campus Recife***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus Olinda* no Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues.

Olinda, PE
2022

S237i Santos, José Carlos Amaral Silva dos.

Inclusão dos estudantes com deficiência visual na Educação Profissional e Tecnológica no IFPE – Campus Recife. / José Carlos Amaral Silva dos Santos. – Olinda, PE: O autor, 2022.

129 f.: il., color.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profept/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação – Estudante com Deficiência. 2. Deficiência Visual. 3. Educação - Inclusão. 4. Tecnologia Assistiva. 5. Acessibilidade – Estudante com Deficiência. 6. Educação Profissional e Tecnológica. I. Rodrigues, Kleber Fernando (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

371.9

CDD (22 Ed.)

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

JOSÉ CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS

**INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFPE - *Campus Recife***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus Olinda* no Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 19 de agosto de 2022

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues
Instituto Federal de Pernambuco
Orientador

Prof.^a Dr.^a Bernardina Santos Araújo de Sousa
Instituto Federal de Pernambuco
Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Goretti Donato Bazante
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

JOSÉ CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS

**INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFPE - *Campus Recife***

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 19 de agosto de 2022

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues
Instituto Federal de Pernambuco
Orientador

Prof.^a Dr.^a. Bernardina Santos Araújo de Sousa
Instituto Federal de Pernambuco
Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a. Tânia Maria Goretti Donato Bazante
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

Dedico este trabalho ao meu filho Thiago Henrique, por todos os momentos de sorrisos, abraços e descontração, em dias de luta quando, muitas vezes, somos acometidos pelo cansaço, o desânimo e o medo. Ter você comigo, representa a renovação diária de todos os meus propósitos de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir a realização de mais um sonho, além da proteção e do cuidar de cada dimensão de minha vida.

Aos meus pais, Paulo e Deisemar, pela partilha da vida e ensinamentos dos valores que trarei sempre. Em especial, a minha mãe, que em uma época que ainda não se falava de inclusão, já entendia que o maior legado que se pode deixar para um filho com deficiência seria uma educação não limitadora e para a autonomia.

À minha irmã Sherlandia, por todo o incentivo, carinho e respeito de toda a vida.

À minha avó Amara, por todo o incentivo e dedicação ao meu crescimento em todos os sentidos.

À minha esposa Elizangela, companheira com quem partilho a vida e o desafio de nos cuidar reciprocamente e também da nossa família.

Aos meus sogros Antônio e Leonilda, pela convivência respeitosa e carinhosa, além de bem-humorada, ainda que atravessada pelos problemas cotidianos.

Aos meus sobrinhos, por garantir aquela dose de irreverência, tão necessária para quebrar as tensões do dia a dia.

Às minhas cunhadas Elizabete e Edilene, por toda a disposição de nos apoiar.

Ao professor Kleber Fernando, pela orientação brilhante e com a competência que lhe é característica. Por exercer um guiar teórico, necessário para que eu conseguisse construir as qualidades que se exige a um pesquisador, sem deixar que a minha condição de ser pessoa com cegueira representasse, em nenhum momento, algum tipo de barreira.

Às professoras Tânia Bazante e Bernardina Araújo, pelas grandes contribuições ao nosso projeto na ocasião da qualificação.

A todos os professores do PROFEPT, assim como a todos os servidores do *Campus* Olinda, por todo o acolhimento e atenção às minhas necessidades enquanto estudante cego.

À maravilhosa turma 2019.2, a qual tenho muito orgulho de fazer parte, por todas as reflexões nas aulas, além de todo o apoio e companheirismo ao longo dessa jornada.

Aos servidores do *Campus* Recife, por viabilizarem a realização da nossa pesquisa.

Às nossas entrevistadas, por compartilhar suas vivências no IFPE *Campus* Recife, considerando os nossos objetivos de pesquisa.

Ao IFPE, instituição a qual sou vinculado e tenho todo o apoio para desenvolver meu trabalho.

Aos meus colegas e amigos de trabalho, pela convivência e aprendizado diário. Em especial: minha amiga Alaíde, por me inserir na Coordenação de Políticas Inclusivas;

Ana Patrícia, por capitanear a PROEXT com profissionalismo e muita dedicação, nos incentivando sempre; às minhas amigas Andreza, Diva, Tarciana e Laura, com quem aprendo diariamente sobre inclusão, respeito e diversidade; à minha amiga Shirley, pelo apoio na publicação do nosso artigo e incentivo de sempre; e à minha amiga Christiane Cabral, pelo apoio gigante no nosso produto educacional e na reta final da dissertação.

Aos meus amigos do grupo Pedal Duplo Acessível, pelas pedaladas que nos proporcionam sempre muita alegria, em especial Fernando Dias e Ivanilton Leão que, assim como eu, vivenciam a cegueira, e com os quais posso debater filosoficamente o que isso representa nos diversos contextos de nossas vidas.

E por fim, a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para que atingíssemos este resultado.

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim. (MANTOAN, 2003, p. 32).

RESUMO

Este estudo visa compreender a relação ensino e aprendizagem na inserção do estudante com deficiência visual no ambiente da educação profissional e tecnológica, discutindo as políticas públicas voltadas a tais pessoas, bem como sua inclusão na sociedade por meio do trabalho no âmbito do IFPE – *Campus* Recife, com vistas às análises dos impactos e dos desdobramentos da implementação da Lei Federal nº 13.409/2016, a qual vincula a reserva de vagas para pessoas com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. A relevância da pesquisa foi traçada apresentando um panorama sobre a questão temática do estudante com deficiência visual na sociedade, bem como sua inserção no universo acadêmico. Sendo assim, pode-se considerar a historicidade de legislações e políticas públicas como uma forma de contribuir para a acessibilidade do estudante com deficiência no ambiente escolar. Deste modo, o que explica na esfera educacional a inserção desses indivíduos estruturou-se em meio à coexistência dos paradigmas da integração e da inclusão, não se abstendo dessa realidade a Educação Profissional e Tecnológica e seus Institutos Federais, cujo compromisso anunciado é com a promoção de uma formação humana integral. Para tanto, a abordagem metodológica propõe o enfoque na pesquisa qualitativa, apoiando-se em autores(as) que defendem estes procedimentos. Os dados levantados foram analisados segundo o método e técnica de análise de conteúdo, obtidos por meio de pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas e observação simples, no contexto educacional do IFPE *Campus* Recife. A partir da pesquisa, foi elaborado um produto educacional com o propósito de desenvolvimento de uma oficina sobre o uso dos meios digitais por parte dos estudantes com deficiência visual, a contribuir para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva. Posteriormente, foram analisadas as entrevistas e transcritas de forma categorizada para, de uma maneira organizada, se entender os aspectos mais importantes mencionados pelas entrevistadas, após a apuração e análise dos dados. Os resultados obtidos contribuíram com uma maior compreensão a respeito da temática. Por fim, foram mostradas as mudanças necessárias no cenário atual e futuro em relação ao IFPE enquanto instituição acadêmica para que possa atingir a inclusão plena e melhoria contínua em prol de uma sociedade educacional mais acessível para os estudantes com deficiência visual.

Palavras-Chave: Estudante com Deficiência Visual; Inclusão Educacional; Educação Profissional e Tecnológica; Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT

This study aims to understand the relationship between teaching and learning in the insertion of visually impaired students in the professional and technological education environment, discussing public policies aimed at such people, as well as their inclusion in society through work within the scope of IFPE – Campus Recife, for the purpose of analyzing the impacts and outcomes of implementation of the Federal Law no. 13.409/2016, which links the reservation of social vacancies for people with disabilities at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco – Campus Recife. The relevance of the research was outlined by presenting an overview about the thematic issue of students with visual impairments in society, as well as their insertion in the academic universe. Therefore, the historicity of laws and public policies can be considered as a way to contribute to the accessibility of students with disabilities in the school environment. In this way, the explanation to the insertion of these individuals in the educational field was structured in the coexistence of integration and inclusion paradigms, without abstaining from this reality the Professional and Technological Education as well as its Federal Institutes, whose announced commitment is the promotion of an integral human formation. To this end, the methodological approach proposes a qualitative research, based on authors who defend this procedures. The collected data were analyzed according to the method and technique of content analysis, obtained through bibliographical and documentary research, semi-structured interviews and simple observation, in the educational context of the IFPE Campus Recife. From the research, an educational product that aimed to develop a workshop about the use of digital media by students with visual impairments was developed, which contribute to the consolidation of an inclusive school culture. Subsequently, the interviews were analyzed and transcribed in a categorized way, in order to clearly understand the most important aspects mentioned by the interviewees, after the verification and analysis of the data. Te results obtained contributed to a greater understanding of the theme. Lastly, the necessary changes in the current and future scenario related to the IF as an academic institution were shown so that it can achieve full inclusion and continuous improvement for the sake of a more accessible educational society for students with visual impairments.

Keywords: Visually Impaired Student; Education Inclusion; Professional and Technological Education; Assistive Technology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2015 até 2017 - Educação Profissional e Estudantes com Deficiência	20
Quadro 2 - Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2015 até 2020 – Educação Profissional e Necessidades Educacionais Específicas	21
Quadro 3 - Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2015 até 2020 – Educação Profissional	21
Quadro 4 - Documentos Federativos alusivos à Educação das Pessoas com Deficiência	40
Quadro 5 - Documentos Internacionais alusivos a Pessoas com Deficiência	43
Quadro 6 - Documentos Referentes à Designação Legal	44
Quadro 7 - Perfil das Participantes Entrevistadas	49
Quadro 8 - Descrição da Categorias Analíticas	51
Quadro 9 - Estrutura da Oficina do Produto Educacional	57
Quadro 10 - Produto Educacional (Inscritos, Participantes e Avaliação)	58
Quadro 11 - Respostas do Questionário de Avaliação da Oficina	62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bússola Octogonal	36
Figura 2 - Desenvolvimento da Pesquisa	45
Figura 3 - Produto Educacional: Oficina em Slides	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AIPD	Ano Internacional das Pessoas com Deficientes
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EFETs	Escolas Técnicas Federais
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
NAPNE	Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEDPcD	Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Tecnep	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ESTADO DA ARTE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DOS ÚLTIMOS ANOS	20
3	CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO	22
4	ORIGEM E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	28
4.1	A CRIAÇÃO DO IFPE	31
4.2	RELAÇÃO ENTRE A LEI FEDERAL Nº 13.409 E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO INGRESSO NO IFPE	31
4.3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	34
5	CONQUISTAS DE DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	40
6	METODOLOGIA	45
6.1	PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS	45
6.2	DESENVOLVIMENTO E SELEÇÃO DOS CENÁRIOS	46
6.3	AMBIENTE E PARTICIPANTES DA PESQUISA	47
6.4	PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE DADOS	49
6.5	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	50

6.6	PRODUTO EDUCACIONAL	52
6.6.1	Desenvolvimento do Produto Educacional	57
6.6.2	Testagem do Produto Educacional	58
6.7	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	66
7	RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
7.1	ASPECTOS DA CONDIÇÃO DE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	68
7.2	ASPECTOS DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO	70
7.3	ASPECTOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS VINCULADA A EQUIPARAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS	74
7.4	ASPECTOS INERENTES AO USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS	79
7.5	ASPECTOS PERTINENTES ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E AO SENSO DE PERTENCIMENTO À COMUNIDADE INSTITUCIONAL	83
7.6	CENÁRIO ATUAL E EXPECTATIVAS FUTURAS DO PROCESSO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA INSTITUIÇÃO	88
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	103
	APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES E GESTOR DO NAPNE	106

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ESTUDANTES SEM DEFICIÊNCIA	108
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA	110
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	112
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (MAIORES DE 18 ANOS)	117
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (MENORES DE 18 ANOS)	122
ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) (MENORES DE 18 ANOS)	127

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho traz em conta a condição do pesquisador, como pessoa com deficiência visual. Acometido na adolescência por complicações pós cirúrgicas, ao tentar corrigir uma catarata congênita, acabou não obtendo êxito, ao perder a visão em ambos os olhos, antes dos 16 anos. A Cegueira em alguns contextos, se revela uma barreira muitas vezes aparentemente intransponível.

Entretanto, na convivência com diversas pessoas com deficiência visual, ao longo de sua trajetória, pode verificar o quanto as histórias são diversificadas. Contudo, no decorrer da pesquisa, uma impressão foi cada vez mais se consolidando, a de que as oportunidades que são oferecidas dizem muito mais sobre as realizações, do que uma determinada configuração corpórea identificada como desvio de normalidade.

Assim sendo, a inclusão do estudante com deficiência visual tem sido foco de debates e pesquisas na sociedade. Tais debates promoveram o surgimento de dispositivos legais que têm viabilizado à pessoa com deficiência o acesso a instituições federais de ensino técnico e superior, como no caso da Lei nº 13.409, de 2016, que dispõe sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino.

Neste sentido, a pesquisa se propôs a investigar como esta lei vem contribuindo para a promoção das condições de acessibilidade relacionadas às questões de eliminação de barreiras que se apresentem como impedimento ao acesso, à permanência ou ao êxito de estudantes com deficiência visual nos cursos técnicos integrados do IFPE – *Campus* Recife. Para Mantoan (2015, p. 23):

[...] a necessidade de dispositivos legais orienta e determina que os sistemas de ensino atendam ao direito dos alunos, bem como defende que a escola e com ela todos os docentes se organizem para atender às demandas de seus alunos e oferecer um ensino que assegure recursos e estratégias adequados para promover a aprendizagem dos alunos.

Dessa maneira, o tema a ser abordado refere-se a uma situação que possibilita a luta pela equidade de direitos, estendendo esse benefício a pessoas com deficiência que concorrem às vagas disponibilizadas nos cursos técnicos, médios e superiores.

Na inclusão os sistemas gerais da sociedade devem se tornar acessíveis para todos, com princípios que celebrem as diferenças, valorizando a diversidade humana, o aprendizado cooperativo, a igual importância das minorias, buscando a cidadania e a qualidade de vida.

Vale salientar, que o principal objetivo da inclusão é propor um modo de organização do sistema educacional, que considere as necessidades de todos os estudantes com deficiência e que seja estruturado com o intuito de responder a tais necessidades. É dentro desta concepção que se pode imaginar o impacto da inclusão nas instituições federais de ensino.

Dessa forma, esta pesquisa leva a indagações como quem são os estudantes com deficiência visual que foram beneficiados pela implementação da Lei Federal nº 13.409/16, para o ingresso no IFPE, e se estes enfrentaram alguns obstáculos ou preconceitos enquanto pessoas com deficiência?

Sendo assim, este questionamento oportuniza a reflexão sobre as divergências conceituais e metodológicas existentes nos diferentes espaços educacionais. Tendo investigado como os estudantes com deficiência visual têm entrado nas instituições de ensino, por meio da Lei Federal nº 13.409/16, sabe-se dos grandes desafios que as pessoas com deficiência têm sofrido na sociedade, por acreditarem, que não são capazes de desempenhar qualquer função mais complexa, assim como as profissionais.

Além disso, pretende-se investigar como a inclusão está sendo praticada no IFPE – *Campus* Recife, considerando sua natureza de instituição formadora de trabalhadores, diante dos estudantes com deficiência visual, uma vez que a Lei Federal nº 13.409/16 possibilita a inclusão desses estudantes, ao garantir-lhes a reserva de vagas específicas em instituições públicas federais.

Nesse sentido, deve-se ofertar condições para que todas as pessoas possam ser acolhidas, com a devida atenção a quaisquer características que venham a suscitar uma diferenciação no que diz respeito ao tratamento dispensado pela instituição, que deve se pautar por legalidade, respeito e valorização da diversidade e pela equiparação de oportunidades.

Nesse contexto, a pesquisa buscou em seu **objetivo geral** compreender a relação ensino e aprendizagem na inserção do estudante com deficiência visual no ambiente da educação profissional e tecnológica e discutir as políticas públicas voltadas a estas pessoas, bem como sua inclusão na sociedade por meio do trabalho no âmbito do IFPE – *Campus* Recife.

Seguindo essa linha, buscou-se nos **objetivos específicos**:

- a) Analisar o processo histórico das políticas públicas de inclusão educacional;
- b) Interpretar as ações institucionais no processo de formação dos estudantes com deficiência visual;
- c) Identificar as práticas pedagógicas nos cursos técnicos integrados dos estudantes com deficiência visual;

d) Elaborar um produto educacional que contribua para maior inclusão dos estudantes cegos e com baixa visão nos cursos de educação profissional e tecnológica.

No percurso metodológico optou-se pelo estudo de natureza qualitativa, o qual de forma dialética compreende as situações, e toma-se como contexto variáveis culturais, econômicas, sociais, políticas, dentre tantas outras que atuam de forma a influenciar direta e indiretamente os sujeitos (MINAYO, 2002).

Dessa forma, os dados da pesquisa foram produzidos por meio de variados instrumentos técnicos, dentre os quais: a) a pesquisa bibliográfica através de: livros, teses, dissertações, artigos e revistas científicas que versam sobre o assunto e discorrem sobre temática em questão; b) levantamento documental, com enfoque em leis nacionais e internacionais, como também documentos norteadores e normas que regem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sobre as principais conquistas relacionadas aos participantes da pesquisa, e ainda as normas que regem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, fundamentalmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, de forma a observar as diretrizes internas que versam sobre a inclusão da PcD; c) entrevistas semiestruturadas com 5 (cinco) participantes dentre elas: duas estudantes com deficiência, uma estudante sem deficiência, uma docente e uma gestora. As estudantes com e sem deficiência devidamente matriculadas no curso técnico integrado do IFPE – *Campus Recife*; d) observação simples, com a produção de um diário de campo realizado no Instituto.

Em decorrência disso, a análise de dados foi produzida com suporte na técnica de Bardin (2011) que é de análise de conteúdo, na modalidade categorial temática, com etapas desde pré análise (organização e transcrição das entrevistas), exploração do material (desmembramento dos dados e reagrupamento por categorias) e tratamentos dos resultados (inferência e interpretação dos conteúdos, à luz dos fundamentos teóricos da pesquisa) com base em Hoffman-Câmara (2013).

O trabalho foi organizado em oito capítulos, a começar pela introdução. Na sequência, o segundo capítulo trata do estado da arte das produções acadêmicas dos últimos anos, com a seleção de teses e dissertações relacionadas à temática da pesquisa em um recorte temporal de 5 (cinco) anos. O terceiro capítulo versa sobre o contexto social e histórico da inclusão de pessoas com deficiência na educação, como também refere-se às suas necessidades educacionais específicas e transcorre sobre a incursão no universo da pesquisa. O capítulo quarto desdobra-se pela origem da educação profissional no Brasil, segue com a criação do IFPE, trata da relação entre a Lei Federal

nº 13.409/16 e o estudante com deficiência visual no ingresso no IFPE e prossegue com a educação especial em uma perspectiva inclusiva, abordando o atendimento educacional especializado. O quinto capítulo relata as conquistas de direitos das pessoas com deficiência. O sexto capítulo discorre sobre o caminhar metodológico, com a classificação do tipo de pesquisa e o contexto em que se encontra o objeto de estudo; considera os procedimentos metodológicos, o desenvolvimento e a seleção dos cenários; discorre sobre o ambiente e os participantes da pesquisa, enquanto sujeitos de pesquisa; considera ainda os procedimentos para a produção dos dados, a elaboração e o trajeto do produto educacional com o desenvolvimento e a testagem; e conclui com os procedimentos éticos que nortearam o planejamento e a realização da pesquisa. O sétimo capítulo diz respeito aos resultados e discussões das entrevistas produzidas e às seis subseções de categorias levantadas com as devidas bases teóricas que sustentam o embasamento científico, as falas transcritas das entrevistadas, e também as impressões do pesquisador; trazem interações de forma dialética com as teorias e as experiências das entrevistadas, iniciando pela análise e interpretação dos dados apanhados e das situações surgidas das falas das entrevistadas em seus relatos e vivências do cotidiano no ambiente escolar, no caso IFPE *Campus* Recife. Em seguida, os resultados foram estruturados em seis categorias subdivididas em itens, delimitados no decorrer do texto, por marcadores. A seguir, as categorias em sua ordem de apresentação: 1) Aspectos da condição de acessibilidade arquitetônica; 2) Aspectos das ações institucionais na formação do sujeito; 3) Aspectos de práticas pedagógicas específicas vinculada à equiparação na formação dos sujeitos; 4) Aspectos inerentes ao uso das tecnologias assistivas; 5) Aspectos pertinentes às relações interpessoais e ao senso de pertencimento à comunidade institucional; e 6) Cenário atual e expectativas futuras do processo de inclusão e acessibilidade na instituição.

Além do mais, foram desenvolvidas as considerações finais, nas quais são resgatadas as principais ideias e notas da pesquisa, como também os entraves encontrados ao longo do processo de investigação, com sugestões e propostas de orientação para a melhoria do ambiente educacional de ensino, o instituto IFPE *Campus* Recife.

Sabe-se que toda e qualquer pesquisa não se conclui, tão pouco se delimita em seu processo investigativo. Diante disso, percebe-se que a pesquisa é apenas um despertar a novas discussões sobre a temática da inclusão dos estudantes com deficiência visual na educação profissional e tecnológica.

2 ESTADO DA ARTE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DOS ÚLTIMOS ANOS

Para que se possa ter conhecimento sobre os estudos abordados para a realização desta pesquisa, buscou-se os resultados das produções intelectuais defendidas entre os anos de 2015 e 2020, por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ligada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC).

Ao iniciar a execução desta pesquisa, foram realizadas buscas pelos seguintes descritores combinados: “educação profissional” e “estudantes com deficiência visual”, que possibilitaram o acesso a 216 trabalhos correlacionados aos termos.

Nos quadros a seguir, estão apresentados os propósitos dos temas essenciais e de abrangência para a composição deste trabalho e seus respectivos autores, os quais foram trabalhados no Referencial Teórico. Após o exame do conteúdo das referidas produções, observou-se que apenas sete aproximavam-se deste estudo, conforme observa-se no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1 - Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2015 e 2017 -
Educação Profissional e Estudantes com Deficiência Visual**

Natureza	Ano	Título	Autor(a)	Instituição
Dissertação	2015	O uso de tecnologia assistiva para a inclusão do aluno com deficiência visual: um estudo de caso no município de Queimados, RJ	MONTEIRO, Angélica Ferreira Bêta	Universidade Federal Fluminense
Dissertação	2015	A supervisão de ensino: atuação na educação especial	RUSTICHELLI, Deise de Sales	Universidade Federal de São Carlos
Dissertação	2017	Inclusão escolar e educação em direitos humanos: as concepções de um aluno cego	SILVA, Linda Carter Souza da; SILVA, Luzia Guacira dos Santos	UFRN
Dissertação	2017	Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	ALENCAR, Ligyane Karla de	IFRN
Dissertação	2017	Tecnologia assistiva e inclusão: a construção da consciência espacial-cidadã de deficientes visuais	ALVES, David Abreu	UFPB
Tese	2016	Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior	BORGMAN, Marta Estela	Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Tese	2017	O processo educacional de estudante com deficiência visual: uma análise dos estudos de teses na temática	ULIANA, Marcia Rosa; MÓL, Gerson Souza	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: O autor (2022)

Nota: Informações extraídas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD/IBICT

Na sequência, a busca concentrou-se nos termos “educação profissional” e “necessidades educacionais específicas”, proporcionando o acesso a 123 resultados, dos quais somente 1 articulou-se com a temática em questão no Quadro 2.

Quadro 2 - Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2015 e 2020 – Educação Profissional e Necessidades Educacionais Específicas

Natureza	Ano	Título	Autor(a)	Instituição
Tese	2020	Estudantes com deficiência visual na Educação de Jovens e Adultos: o emprego de tecnologia assistiva para a aprendizagem conceitual	OLIVEIRA JUNIOR, Antônio Paulino de	Unesp

Fonte: O autor (2022)

Nota: Informações extraídas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD/IBICT

Posteriormente, a partir da busca pelas palavras-chave “educação profissional” e “pessoa com deficiência visual”, 4 produções foram filtradas. Excluídos os resultados já selecionados nas buscas anteriores, foram identificados mais 2 trabalhos na área de interesse no Quadro 3.

Quadro 3 - Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2015 e 2020 - Educação Profissional e Pessoa com Deficiência Visual

Natureza	Ano	Título	Autor(a)	Instituição
Dissertação	2020	Percepções de estudantes com deficiência sobre integração, acessibilidade e inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – <i>Campus Recife</i>	ABREU, Juliane Marques Santiago de	IFPE
Tese	2017	O professor de educação especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso	MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos	UFES

Fonte: O autor (2022)

Nota: Informações extraídas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD/IBICT

Obteve-se, portanto, 10 resultados compatíveis com o presente estudo, sendo 4 teses e 6 dissertações. Por fim, procedeu-se a um exame mais detalhado da referida amostra, a fim de identificar aquelas pesquisas cuja abordagem e foco estavam diretamente associados a este projeto.

Após a análise das produções, observou-se maior aproximação deste estudo com a dissertação de Abreu (2020), que buscou averiguar as condições de acessibilidade e o processo de absorção, não se abstendo dessa realidade a Educação Profissional e Tecnológica e seus Institutos Federais, cujo compromisso anunciado é com a promoção de uma formação humana integral.

3 CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

No decorrer da história, as pessoas com deficiência foram relacionadas a diversas terminologias e, de certa forma, estigmatizadas, uma vez que era comum defini-las com base em suas condições físicas, psíquicas ou sensoriais em contraponto a outras pessoas consideradas “normais”. De acordo com Goffman (1982), o conceito de estigma é dado a partir da definição primária da Psicologia Social, na intenção de esclarecer o subsídio abordado pela Sociologia, em três dimensões: i) Distinguir o conceito, dividindo-o em outros a ele anexos: preconceito, discriminação social e marginalização social; ii) Descrever o conceito de estigma em um único delineamento conceitual, ou seja, de acordo com o próprio Goffman (1982, p. 8) é dado a partir do “conjunto específico de conceitos [...] relacionados à ‘informação social’”; iii) Esclarecer a ligação entre estigma e desvio.

Ainda conforme o supracitado autor, o estigma é formado pelos indivíduos em determinada sociedade, cujo fundamento é feito a partir de uma classificação social formada de propriedades positivas ou negativas, de onde permanece a tese central na qual o estigma ocasionou o agravamento da identidade da pessoa. Entende-se, desta forma, a interação como um processo essencial de identificação e diferenciação das pessoas e grupos (GOFFMAN, 1982).

Durante séculos, estas terminologias foram usadas para circunscrever as pessoas com deficiência a um âmbito de incapacidade laborativa, comunicativa ou a uma condição de dependência. Desta forma, Silva e Silva (2019) colocam que a história da vida humana é registrada por vários tipos de violências, que eram ilustradas por meio da cor da pele e da perda de força, sob um olhar da vulnerabilidade de alguns grupos sociais, que levam em suas histórias de vida e em suas relações de suas rotinas diárias um percurso de violações e de negação dos Direitos Humanos.

Abreu (2020) complementa, ao afirmar que os diversos períodos da história demonstram uma variável concepção com relação à deficiência, formada a partir do grau de conhecimento alcançado sobre o assunto, sob a influência da cultura, da religião e dos valores de cada sociedade.

Um fato importante ocorreu no século XX, iniciado no ano de 1990, com a Conferência de Jomtien, na Tailândia, onde foi obtida a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. A referida Declaração compõe em seu artigo 3º, no item 5, pressupostos importantes sobre a inserção da pessoa com deficiência na educação, a qual podemos verificar a seguir:

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

Posteriormente, aconteceu o movimento da Declaração de Salamanca, no ano de 1994, que trata sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conforme o referido documento, efetivam-se os pressupostos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, datada em 1948, restabelecendo a proposta efetuada por meio da comunidade mundial no ano de 1990, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Esta Declaração surge com uma ideia nova para a inclusão, e com isso, foi reforçada a grande necessidade por uma educação voltada para a pessoa com deficiência, a preconização para o direito e garantia para a educação, em conjunção pela manutenção de um nível tolerável de aprendizagem, de acordo com as especialidades de cada indivíduo, na intenção de assistir às particularidades dispostas décadas antes. Com relação aos casos de necessidades educativas especiais, retrata-se que "devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades" (BRASIL, 2022).

Desde o dia 3 de dezembro de 1992, por conseguinte, esta data é considerada o Dia Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência, estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Assembleia Geral ao final da “Década das Nações Unidas das Pessoas Portadoras de Deficiência” (1983-1992).

Este fato é retratado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (2012), cujos dados giram em torno de 0,05% da população mundial, composta por portadores de deficiência visual grave, podendo esses dados chegar a 1% em países periféricos.

Sobre esta mesma temática, no ano de 2006 e ratificada em 2008, nasce a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que ressalta em seu artigo 24 a necessidade do Estado e da sociedade em geral de colaborar para o cumprimento da legislação em vigor, tratando sobre a educação para a pessoa com deficiência, tendo em vista as particularidades de cada indivíduo.

Para que fosse estabelecida a viabilidade ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência de qualquer natureza nos centros de ensino, o grande desafio é fazer valer o caráter inclusivo da educação. Com isso, as políticas públicas para uma educação inclusiva deveriam estabelecer mudanças significativas de acordo com o contexto educacional.

Para que haja entendimento sobre os direitos dos alunos com deficiência no ensino regular, é necessário conhecer os aspectos legais da Educação Inclusiva, no âmbito nacional como podemos verificar a seguir:

- Lei nº 7.853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social e pleno exercício de direitos sociais e individuais.
- LDB nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- A LDB dedica à educação especial os artigos 58, 59 e 60 do Capítulo V. A exemplo do que fizera o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB considera a educação especial uma modalidade de educação escolar, a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Parecer CNE/CEB nº 16/99. Dispõe sobre educação profissional de alunos com necessidades educacionais especiais.
- Resolução CNE/CEB nº 4/99. Dispõe sobre educação profissional de alunos com necessidades educacionais especiais.
- Decreto nº 3.298/99. Regulamenta a Lei 7.853/89, dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiências, consolida as normas de proteção ao portador de deficiências.
- Lei nº 10.098/2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
- Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Instituem Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação Básica. No seu Art. 2º, assim dispõe a Resolução: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).
- Parecer CNE/CEB nº 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Lei nº 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. No tópico 8 do texto aprovado, o PNE aponta diretrizes para a política de educação especial no Brasil e indica objetivos e metas para a política de educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.
- Decreto nº 6.094/2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No Art. 2º, inciso IX, o documento aponta como uma das diretrizes

do plano, na qual devem se empenhar Municípios, Estado, Distrito Federal e União, a garantia de acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

- Decreto nº 186/2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2006.
- Decreto nº 6571/2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Tendo em vista as relações dadas ao assunto sobre os fundamentos inclusivos, existe uma aproximação com relação à educação básica e ao ensino superior, distinguindo-se por cada propósito, pois, de acordo com a LDB, “A educação básica tem como finalidade desenvolver uma formação escolar do aluno, com meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Com relação ao ensino superior a mesma LDB, em seu artigo 43, afirma que:

A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Tratando dessas prescrições legais, é possível verificar a concepção de educação inclusiva sem que haja separação por parte da rede de ensino regular, entretanto, por meio dela podem ser encontradas ações e recursos que ajudem a ultrapassar as dificuldades impostas aos estudantes com deficiência.

De acordo com Rossetto e Tureck (2003), a utilização de definições pejorativas como, por exemplo, do “idiota, retardado, débil”, foram alteradas para “excepcionais” no decorrer da década de 1980. A partir de nossa Carta Magna de 1988, o termo “excepcional” foi renomeado para “Portador de Deficiência”, dando uma conotação de que esta pessoa carrega consigo algo. Neste sentido, uma deficiência, uma marca que se faz presente antes mesmo da pessoa. Deste modo, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/15, ratifica o uso da nomenclatura Pessoa com Deficiência (PcD).

Ao se voltar para o âmbito da educação, existe uma variação ainda maior de nomenclatura, pois a especificidade de cada indivíduo com deficiência abrange uma gama de adaptações metodológicas, didáticas, ou mesmo curriculares que estabelecem determinado modelo/padrão. A própria questão da “Educação Especial” pode ter vindo da denominação PcD enquanto “especial”, ou mesmo dessa classificação voltada para o estudante que necessita de uma atenção especial quando é inserido em sala de aula.

Para Rustichelli (2015), o entendimento sobre as demais deficiências como, por exemplo, auditiva e física, é testado mediante análise clínica por meio de especialistas, diferentemente do modo como ocorre com a deficiência intelectual/mental, já que os profissionais da educação descrevem em um relatório pedagógico com relação às defasagens dos alunos e os encaminham às Salas de Recursos. Em muitos casos, o próprio professor especializado pode dar a conclusão sobre determinado estudante, caso este não seja “deficiente intelectual”, embora, por diversos motivos, apresente dificuldades para o aprendizado.

Conforme define a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009), existe uma nova perspectiva com relação à maneira de observar a deficiência. Esta passou a conceituar que a deficiência como resultante “da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (RESENDE; VITAL, 2008, p. 33).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), no Relatório Mundial sobre a Deficiência (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2012), importante documento para propagar a discussão com relação à compreensão do termo, entende-se que a deficiência é “complexa, dinâmica, multidimensional e questionada”, devendo-se adotar um modelo de avaliação biológico-psíquico-social, em substituição ao modelo biomédico (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2012).

Com isso, a Inclusão foi construída quando se deu o processo sobre a disposição da inserção formal da PcD na sociedade, tendo em vista a transformação da realidade social na qual o próprio indivíduo está inserido. Em outros termos, não estabelece a erradicação de barreiras, nem objetiva promover a participação integral nos contextos sociais, sejam estes em escolas, no próprio trabalho, no acesso ao lazer, e em outras relações. Em contrapartida, a inclusão é uma ação que possibilita a transformação da realidade social de pessoas nestas plenas condições de exercer a cidadania, ter acesso à igualdade, as condições de tudo aquilo que pessoas que não possuem deficiência teriam acesso facilmente.

Desta forma, a história não é feita de um processo evolutivo e completo de abordagens humanas, pelo contrário, estas são voltadas a diversas concepções mais ou menos desenvolvidas que podem, além de tudo, coexistir no mesmo tempo histórico. Com isso, voltando a esta relação causal, na perspectiva desta epopeia, como enfatiza Silva (1987), a mesma relação perpassa a história, os marcos e o que se denomina hoje por Inclusão de Pessoas com Deficiência em meio à sociedade.

Para Alves (2017), pensar e agir não significa uma coisa simplificada como se parece, o processo é difícil, árduo e pode não trazer consequências de imediato, sobretudo, com relação a questões de cunho social, cultural, político, religioso, educacional e econômico, os quais estão inseridos como fatores fundamentais ou influenciadores.

4 ORIGEM E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

O ano de 1909 foi um marco para o nascimento das Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, o qual tinha como intenção atender aos estudantes das redes escolares menos favorecidas. Isso sinalizou a edificação da rede pública de Educação Profissional em nosso país, marcada pela divisão entre as classes sociais.

Por meio desta legislação, foi instalada uma rede de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices em todo o território nacional, caracterizada por oferecer o Ensino Primário, o qual disponibilizava ensino de leitura, escrita e cálculo, além da formação técnica em desenho. Desta forma, o processo de surgimento da Educação Profissional no Brasil deu-se a partir do Ensino Primário, voltado à disponibilização de formação básica às crianças desfavorecidas, a fim de que estas fossem preparadas para o mercado de trabalho profissional. De acordo com Cunha (2005a), o nascimento dessas escolas não representou nenhuma revolução no âmbito ideológico ou pedagógico, no entanto, firmou uma inovação na organização de ensino, isto é, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional.

Formada na década de 1920, a comissão de Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico propôs outro sistema de ensino para todos os alunos das diversas esferas sociais, fossem pobres ou ricos. No ano de 1924, criou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), por iniciativa de um grupo de educadores¹. A partir de então, em meados da década de 1930, a educação básica foi estruturada de forma dual, ou seja, o ensino normal para os filhos dos mais ricos e outro tipo de ensino voltado para os filhos da classe trabalhadora. Os mais ricos possuíam um curso primário e ginásial direcionado para o ensino superior. Por outro lado, para os menos favorecidos, vistos como a classe trabalhadora, o ensino básico reduzia-se à oferta de cursos de cunho rural e profissional que, posteriormente, eram seguidos pelo curso básico agrícola e pelo técnico comercial, respectivamente, sem que lhe fosse facultada a possibilidade de ingressar no ensino superior (MOURA, 2010).

Foi por meio da Lei nº 378, promulgada no ano de 1937, no governo de Getúlio Vargas, que as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus, que ofereciam a Educação Profissional em todo o País, conforme o artigo 37 desta Lei, reproduzido abaixo.

¹ Esse grupo, posteriormente, no ano de 1997, deu início às Conferências Nacionais de Educação (PARECER CNE/CEB nº 16/99).

Art. 37. A Escola Normal de Artes e Offícios Wencesláo Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos. Paragrapho único. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e grãos, por todo o território do Paiz² (BRASIL, 1937).

A mudança realizada na constituição implicou numa nova concepção da educação profissional, acarretando a alteração de Escola de Aprendizes Artífices para Liceus. Nesse período, o país passava por profundas transformações, as quais, aos poucos, o introduziam no capitalismo industrial com a consolidação da industrialização e do emprego. Diante disso, foi essencial o investimento na formação de profissionais da indústria, já que este segmento estava em busca de mão de obra qualificada, estabelecendo a Educação Profissional como uma formação básica das crianças, para que estas, a partir do Ensino Médio, pudessem iniciar a atuação profissional.

Posteriormente, na década de 1940, diversos decretos-lei³ foram estabelecidos, sendo identificados como Leis Orgânicas da Educação Nacional, na Reforma Capanema, estabelecidos com a intenção de estruturar a educação básica de acordo com o pensamento das classes daquela época. Com isso, a Educação Básica (Primário) seria igual para todos, eliminando os cursos de formação. Por outro lado, o ensino secundário colegial, que abrangia os cursos normais, agrotécnico e industrial técnico, voltado para a parcela menos favorecida da sociedade, não preparava os alunos para adentrar no ensino superior. Todavia, em 1950, foi promulgada a Lei Federal nº 1.076, facultando o ingresso no ensino superior aos estudantes dos cursos técnicos profissionalizantes que tivessem essa intenção. Para isso, estes deveriam ser aprovados nos processos de adaptação, a fim de que tivessem a oportunidade de retomar os conteúdos do colegial que capacitavam ao ingresso no ensino superior (MOURA, 2010; Parecer CNE/CEB nº 16/99).

Foi no ano de 1968 que as escolas técnicas e industriais federais passaram a ser Escolas Técnicas Federais (EFETs). Na sequência, em 1971, a educação foi reformulada, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDBEN, nº. 5.692, de acordo com a qual o ensino técnico se tornou obrigatório para todos os currículos de Segundo Grau. Para Cunha (2005b), a promulgação dessa lei teve como significado a vitória de um pequeno grupo dentro do MEC, que

² Texto mantido no português original de sua publicação vigente.

³ Dentre os decretos, vale ressaltar o Decreto-Lei nº 4.244/1942, das Leis Orgânicas do Ensino Secundário e o Decreto-Lei nº 4.073/1942, do Ensino Industrial; o Decreto-lei nº 4.048/1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), atualmente integrante do Sistema S; o Decreto-Lei nº 6.141/1943, da Lei Orgânica do Ensino Comercial; o Decreto-Lei nº 8.529/1946, das Leis Orgânicas do Ensino Primário, do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946).

tinha como argumento o prestígio das escolas industriais, principalmente das federais, voltadas para a qualidade do ensino que desde então era oferecido.

Mas, foi em 1978 que foram criados os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), por meio da Lei 6.545, que manteve a formação de professores para trabalhar na Educação Profissional. Com isso, foi estabelecida a rede de Educação Profissional e o oferecimento de complementação pedagógica para professores bacharéis que atuassem nessa rede ou que almejassem atuar como professores na Educação Profissional (BRASIL, 1978).

Foi a partir do ano de 1993, por meio do surgimento da Lei 8.711, que foram alteradas algumas finalidades dos Cefets, entretanto, foi mantida a formação de professores para cursos profissionalizantes limitada à complementação pedagógica. Apenas em 1997, por meio do Decreto 2.406, possibilitou-se a oferta de licenciaturas para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio, dispostas no artigo 4º (BRASIL, 1997).

Posteriormente, no ano 2000, no governo do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, com o Decreto 3.462, foi que os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) passaram a ofertar os cursos de licenciaturas, sobretudo, na área de exatas, como física, matemática e química (BRASIL, 2000). Com isso, de forma inicial, o objetivo da rede federal de Educação Profissional consistia em formar os professores para atuar em sua própria rede, no entanto, atualmente, tal relação tem como intenção formar educadores para trabalhar na Educação Básica, em particular, nos ambientes de maior necessidade de professores no Brasil, ou seja, nas disciplinas de matemática e ciências para o Ensino Médio.

No ano de 2011, criou-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513, implementada no ano seguinte. O Programa teve como intenção atender à necessidade de profissionais por qualificação em várias ocupações/atividades do mercado de trabalho. Este tinha como principal elemento a harmonização do ensino regular básico com a formação profissional, cuja tentativa era a de motivar os jovens, sobretudo os que estavam inseridos nos ambientes sociais menos favorecidos, a darem continuidade a seus estudos e, como consequência, que pudessem ser inseridos no mercado de trabalho por meio de uma qualificação profissional.

4.1 A CRIAÇÃO DO IFPE

Como foi apresentado no decorrer deste trabalho, houve diversas mudanças na história do ensino técnico no Brasil, o que permitiu que a Escola de Aprendizes Artífices, fundada no início do século XX, mais precisamente no ano de 1909, se transformasse na Escola Técnica Federal de Pernambuco, em 1994, passando, posteriormente, a ser nomeada Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Cefet).

Na sequência, por meio da publicação da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o que permitiu à instituição em questão nomear-se Instituto Federal de Pernambuco. Este passou a oferecer, a partir de então, educação profissional técnica de nível médio (nas seguintes modalidades: médio integrado, Proeja⁴ e subsequente) e superior (contando com cursos de tecnologia, de licenciatura e de bacharelado, além de especializações e mestrado) (EVANGELISTA *et al.*, 2016).

Diante da necessidade de atender estudantes com deficiência, criam-se, nos nove *campi* do IFPE, no ano de 2009, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que funcionou na informalidade até 2014, quando foi publicada a resolução do Conselho Superior do IFPE, que garantiu sua formalização, surgindo, assim, a rede federal de educação profissional, associada a uma ação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Tecnep) do MEC, na intenção de promover Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Este Programa foi formado a fim de criar condições de acesso, permanência e resultado dos estudantes com deficiência na educação profissionalizante.

4.2 RELAÇÃO ENTRE A LEI FEDERAL Nº 13.409/2016 E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO INGRESSO NO IFPE

A inclusão da pessoa com deficiência propõe críticas ao sistema de integração. Este paradigma surge no Brasil na década de 1980, pois defende uma inserção escolar mais significativa. Sob essa perspectiva, todos os estudantes devem frequentar o sistema regular de ensino, sem

⁴ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

exceção. O que se pode imaginar neste contexto é que as instituições de educação técnicas e superiores não se encontram preparadas e adequadas para receber estas pessoas, nem os currículos adequados às necessidades específicas das pessoas com deficiência visual.

A concepção de deficiência foi construída historicamente na perspectiva de aludir a uma redução do sujeito. A esse respeito, de acordo com Silva (1987 *apud* GARCIA, 2011, p. 67) “[...] anomalias físicas ou mentais, deformações congênicas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade”. Desta forma, o referido autor afirma que esta era vista como um estigma, uma marca que fazia com que aqueles que nasciam com ela ou a adquiriam fossem marginalizados, oprimidos pelo grupo em que viviam. De acordo com Garcia (2011, p. 67), “tragicamente, durante muitos séculos, a existência destas pessoas foi ignorada por um sentimento de indiferença e preconceito nas mais diversas sociedades e culturas; mas elas, de uma forma ou de outra, sobreviveram”.

Em 1948, com a publicação da Declaração dos Direitos Humanos pela ONU, é dado um importante passo para o direito de todas as pessoas, sem distinções. Mas é em meados da década de 1960 que as pessoas com necessidades especiais começam a ser inseridas nos espaços regulares escolares, quando não causavam “transtornos” ao ambiente. Caso a criança não se adaptasse, seria encaminhada a uma instituição especializada. Este, então, seria o modelo proposto pela integração. Somente na década de 1990 é que se inicia um amplo movimento em favor da inclusão de todos na escola regular.

Neste contexto, começa-se a pensar numa inclusão não apenas social, mas educacional. Historicamente, tivemos a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, depois denominado Instituto Benjamin Constant, que iniciou o atendimento educacional às pessoas com deficiência visual no Brasil, no século XIX, por influência de José Álvares de Azevedo. Até 1929 havia poucas instituições especializadas e, de forma geral, constatava-se um desinteresse pela educação da população.

Em 3 de julho de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), órgão do Ministério da Educação, com o objetivo de promover a educação especial da pré-escola ao ensino superior e supletivo para pessoas com necessidades especiais diversas, seguindo os princípios que orientam a educação especial (MARTINS, 2006).

O movimento pela defesa da educação inclusiva, que teve início nos anos 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, ampliou a compreensão acerca do atendimento às necessidades educativas especiais, envolvendo as dimensões pedagógicas, sociais, culturais e políticas, visando garantir o acesso pleno à educação e ao direito de conviver e aprender juntos aos grupos historicamente excluídos (OLIVEIRA JUNIOR, 2020).

Retomando os dispositivos legais, no conjunto de legislações que visam assegurar o direito de todos à educação, a Lei Federal nº 13.409/2016 prevê a disponibilidade de cotas (por curso e turno) para pessoas com deficiências em instituições de Educação Superior (pessoas estas vindas de escolas públicas, com baixa renda, negras, pardas e indígenas). Para Monteiro (2015), entende-se que pessoas com baixa visão e cegueira estão inseridas em situações adversas nas quais são exigidos recursos e metodologias de forma diferenciada, no que diz respeito ao acesso à aprendizagem. Deste modo, torna-se necessário o entendimento da condição destas pessoas e da forma como se dá seu desenvolvimento cognitivo.

De acordo com esta lei, que entrou em vigência a partir de 29 de dezembro de 2016, a cota deve ser preenchida de acordo com a proporção de autodeclarados pretos, pardos e indígenas na população das Unidades Federativas e Distrito Federal em que a instituição se encontra.

A referida lei busca, ainda, assegurar o direito à Educação Superior aos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com deficiência visual, foco desta pesquisa. Porém, para que haja a inclusão efetiva destes, algumas necessidades precisam ser satisfeitas. A instituição de ensino precisa estar preparada para recebê-los, garantindo capacitação própria para seus professores, fazendo reformas em sua estrutura e adquirindo materiais, conforme a necessidade de cada um (MANTOAN, 2015).

Em acréscimo, depara-se com a aprovação da Lei Federal nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que estabelece que as pessoas com deficiência sejam incluídas no programa de cotas de instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2016). Em outras palavras, tem-se um instrumento legal que busca legitimar o direito à Educação Profissional dos estudantes com deficiência, dentre eles, os estudantes cegos. A perspectiva é problematizar a percepção dos docentes a respeito deste dispositivo da legislação, diante da necessidade da consolidação de uma educação inclusiva. Espera-se que este projeto possa oferecer uma contribuição para os estudantes com deficiência visual, que buscam ser aprovados por meio do processo da lei de cotas para

ingressarem em cursos técnicos e superiores em instituições de ensino federal a partir da Lei Federal nº 13.409/16.

A importância dessa proposta habita na compreensão de que as pessoas com deficiência têm enfrentado grandes desafios na sociedade, por se acreditar que elas não são capazes de desempenhar qualquer função mais complexa, em especial as profissionais. Em virtude disso, é necessário existir ofertas e condições para que todas as pessoas possam ser inseridas em cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPE), mesmo com as dificuldades ou diferenças que eles apresentarem, sendo ou não pessoas com deficiência.

4.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

De acordo com Paulo Freire (1996), não existe ensino sem aprendizagem, já que o ato de educar é feito por meio do diálogo que corresponde a um intercâmbio constante de ações, isto é, entre educador e educando. Assim, conforme sua teoria, o objetivo do ambiente escolar está em mostrar para o aluno que é necessário "ler o mundo" para que haja transformação e, desta forma, se desenvolve um pensamento pedagógico genuinamente político. Ainda conforme Freire (1987), o objetivo principal da educação é "conscientizar" o aluno, possibilitando às minorias desfavorecidas da sociedade entender sua situação, para que esta ação seja atuada em favor de seus direitos.

Na esteira desta explicação, observa-se que a Coordenação de Políticas Inclusivas do IFPE apresenta um papel preventivo sobre ações de acolhimento, e secundário em ações no processo de aprendizagem. Com um trabalho de apoio, a instituição planeja suas ações a partir da demanda dos departamentos e das coordenações de cursos. Desta forma, os estudantes com deficiência devem encontrar, nos cursos que pretendem cursar, os recursos de apoio que lhes dão garantia para seu aprendizado.

Nessa perspectiva, Borgman (2016) afirma que a história do indivíduo e seus valores ajuda no processo de aprendizagem da turma. A questão indissociável da individualidade de cada aluno, seja este deficiente ou não, irá construir vivências durante os ensinamentos do conteúdo programático. Para o referido autor, os valores humanos são de suma importância para os ensinamentos pedagógicos.

De certa forma, o ambiente educacional deve estar comprometido com uma nova prática, pois trata-se de uma questão de um olhar para o futuro. Este fato decorre da concepção de Paulo Freire (2003, p. 85), na qual ele afirma que:

Somente uma escola centrada democraticamente nos educandos e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. [...] Escola que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E que, ao invés de crianças e mestres e programas rígidos e nacionalizados, faça que aquelas aprendam, sobretudo a aprender. A enfrentar dificuldades. A resolver questões.

As renovações ocorridas nas estruturas pelas quais passou a Política de Educação Especial no Brasil, a partir da aquisição do parâmetro da inclusão e da introdução e regulamentação do atendimento educacional especializado, formulam um quadro educacional confuso, envolvendo um método de reorientação do ponto de vista da educação especial.

Conforme Mantoan (2007, p. 48), “ainda é difícil distinguir a Educação Especial, tradicionalmente conhecida e praticada, da sua nova concepção: o atendimento educacional especializado”, visto como algo a se complementar e não como substitutivo do ensino regular. Deste modo, podemos verificar na colocação de Bazante (2012), que com a relação de verificação das narrativas e em outros tipos de comunicação como na conversação e nas falas, é possível identificar componentes que estabelecem os processos que são formados por cada indivíduo, nos quais é possível a organização de um Baguá. De acordo com Bazante (2012) trata-se de uma metáfora na qual:

[...] o octógono representa uma variedade de significados em muitas culturas e religiões. No budismo significa a conclusão, em chinês simboliza boa sorte e integridade, em hebraico é o número do Senhor, no taoísmo há oito imortais, e no cristianismo, denota as oito bem-aventuranças. (BAZANTE, 2012, p. 103)

A supracitada autora entende que, dentre as partes que estão contidas nesta metáfora, há a educação, a espiritualidade, as relações familiares e a afetividade no reconhecimento profissional e dos amigos. Para melhor compreensão, na Figura 1, podemos verificar a formação deste octógono:

Figura 1 - Bússola Octogonal



Fonte: Bazante (2012, p. 105)

Cada elemento dispõe de um complemento, o qual, de acordo com a referida autora, é formado por sua fronteira. Isto é, o trabalho está relacionado ao sucesso na vida do ser humano, assim como a família que está relacionada aos afetos, ambas as dimensões complementadas pela educação e pela espiritualidade.

Para Fávero (2007), a “Educação Especial”, entendida como “Atendimento Educacional Especializado”, dispõe de duas características, a saber:

A primeira, e mais conhecida, é a que levou a organização de escolas separadas, chamadas de especiais ou especializadas, voltada apenas para pessoas com deficiência, nas quais normalmente se pode cursar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ou seja, substituem totalmente o acesso a uma escola comum. [...] A segunda faceta da Educação Especial é a que vem sendo bastante propagada pelos movimentos que defendem a inclusão escolar, ou seja, a frequência a um mesmo ambiente por alunos com e sem deficiência, entre outras características. Essa segunda faceta é a do Atendimento Educacional Especializado como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na idade própria, ambientes comuns de ensino, em estabelecimentos oficiais comuns (FÁVERO, 2007, p. 19).

O atendimento educacional especializado pode ser compreendido como “uma forma de tratamento diferenciado que leva à inclusão e não à exclusão de direitos” (FÁVERO, 2007, p. 20), de modo a garantir aos alunos com deficiência, quando houver a necessidade, os princípios que contribuam para a sua inserção a partir da igualdade de condições no ensino regular, pela

assistência de suas atribuições, colocando-se, desta forma, na busca da “aplicação eficaz do princípio da igualdade para alcançar a justiça” (FÁVERO, 2007, p. 20).

Por outro lado, Fávero (2007) afirma que é necessário que o atendimento educacional especializado:

Seja adotado quando realmente exista uma necessidade educacional especial, ou seja, algo do qual os alunos sem deficiência não precisam. Seja oferecido preferencialmente no mesmo ambiente (escola comum) frequentado pelos demais alunos. Se houver necessidade de ser oferecido à parte, que isso ocorra sem dificultar ou impedir que crianças e adolescentes com deficiência tenham acesso às salas de aulas do ensino comum no mesmo horário que os demais alunos frequentam. Não seja adotado de forma obrigatória, ou como condição para o acesso dos alunos com deficiência ao ensino comum. (FÁVERO 2007, p. 20).

Dessa forma, trata-se de um conceito de educação especializada para pessoas com deficiência, caracterizada pelo atendimento complementar, não sendo substitutiva do ensino comum.

De acordo com Alencar (2017), as políticas de inclusão e de acesso das pessoas com deficiência à educação profissional são permeadas por uma espécie de assimetria que conduz a reflexões acerca de direitos humanos, tendo a educação como um direito universal imbricada em todos os discursos de apresentação das ações e dos planos dessas políticas.

Assim, a educação em um espaço inclusivo, tendo parte da base curricular diversificada, vinculada ao atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiência, está relacionada diretamente à compreensão das diversas questões que envolvem o ensino como elemento curricular na educação básica.

Fica evidente que tratar da inclusão em um ambiente educacional é um processo desafiador e muitos docentes não estão preparados, ou mesmo não têm aptidão para tal atividade. Sanchez (2005), ao tratar da educação inclusiva, afirma que:

Esta visa apoiar as qualidades e necessidades de cada um e de todos os alunos da escola, enfatizando a necessidade de se pensar na heterogeneidade do alunado como uma questão normal do grupo/classe e pôr em marcha um delineamento educativo que permita aos docentes utilizar os diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem todos os alunos (SANCHEZ, 2005, p. 12).

Percebe-se que, em meio a tantos desafios encontrados pelos professores, alguns paradigmas coexistem dentro da escola. Incluir um aluno com deficiência é algo que requer do docente uma atitude dinâmica. A esse respeito, Werneck (1997, p. 58) destaca que “incluir não é

favor, mas troca. Quem sai ganhando nesta troca somos todos nós em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não”.

Para Mantoan (1997), a metáfora da inclusão é a do caleidoscópio, ou seja, todas as partes são necessárias para formar as figuras. Assim é a criança, que precisa de um ambiente variado, de ajuda de todos, para que se desenvolva e consiga atuar dentro de uma sociedade sem limitações. Por meio desta metáfora do caleidoscópio, compreende-se a questão dos conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o estudante, a saber, o significado do termo “simetria” e “efeito óptico”.

Segundo Mazzotta (1996), o atendimento às necessidades educacionais especiais na classe e/ou a utilização de todo o conhecimento acumulado pela área de educação especial é capaz de proporcionar a melhoria da qualidade de ensino, segundo as características de cada aluno, visando a um atendimento individualizado, uma vez que organiza os currículos, visando diversificar a metodologia e as estratégias de ensino. Além disso, as tantas adaptações realizadas no espaço das aulas regulares, a fim de garantir acessibilidade, são igualmente benéficas para todos os educandos. Sobre a inclusão Magalhães (2003, p. 41) diz que:

A ideia subjacente é que o aluno não se amolda à escola, ou seja, o problema não estaria centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita

Sasaki (1997) ao referir-se à inclusão, entende que:

Este movimento tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios dentre os quais se destacam: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com igualdade de vida. (SASSAKI, 1997, p. 17)

O valor que a inclusão tem para cada indivíduo é algo que deve ser avaliado por cada professor, pois a vida, o humanismo e o respeito à diferença devem começar com o mestre ou a mestra da sala de aula. Em muitos países, sobretudo os orientais, como – por exemplo – o Japão, o professor é o mestre da vida, e esta relação entre professor e aluno é algo que transcende a vida daqueles indivíduos.

Segundo Freire (1996), para que o professor se envaideça de sua boniteza ao ser um transformador social, é necessário mais do que a eliminação de barreiras arquitetônicas ou

adequações curriculares, é preciso que haja mudança atitudinal por parte dos envolvidos com o processo educativo, neste caso, particularmente, dos educadores.

Com isso, revela-se a importância que o docente tem na vida dos estudantes. Aqui não se está afirmando que o professor tem a obrigação total de educar o estudante por completo, mas considera-se a função de complementar e ensinar fatos importantes e racionais existentes para suas vidas.

Observando o percurso seguido pela educação comum e pela educação das pessoas com necessidades específicas, principalmente aquelas com deficiência, no Brasil, é possível perceber os caminhos que se encontraram e os que se dispersaram. A proximidade entre esses termos se deve, sobretudo, ao pano de fundo, às questões políticas e sociais que se desenvolveram ao longo da história.

Mesmo que a principal ideia da parte do trabalho esteja em torno de questões sobre acontecimentos que abarcaram a educação comum e a educação especial, é incorreto menosprezar questões importantes que ocorreram em outras partes do mundo, pois, em toda a trajetória da educação brasileira, houve influência de ideias e acontecimentos estrangeiros.

5 CONQUISTAS DE DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Traçando um histórico sobre as questões educacionais para crianças e jovens com deficiência visual, até a década de 1970, estes alunos eram restringidos em seu acesso à escola comum. Contudo, dos que até conseguiam ser inseridos passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional.

Desta forma, a educação para as pessoas com deficiência, e de modo especial, as com deficiência visual, varia conforme os contextos apresentados em cada época e continua em transformação. No Quadro 4 abaixo, podemos verificar as principais iniciativas de cunho federativo com relação à educação a partir da década de 1960.

Quadro 4 - Documentos Federativos alusivos à Educação das Pessoas com Deficiência

1961	Lei Nº 4.024	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamenta o atendimento educacional aos “excepcionais”. De acordo com o texto, “a Educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de <i>integrá-los</i> (grifo nosso) na comunidade”.
1971	Lei Nº 5.692	É a segunda LDBEN, substitui a anterior e foi formulada na época da ditadura militar. Essa lei determinava a escola especial como destino certo para os alunos com deficiência.
1988	Constituição Federal	Os artigos 205 e 206 afirmam que “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Por isso, é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos <i>portadores de deficiência</i> (grifo nosso), preferencialmente na rede regular de ensino”.
1989	Lei Nº 7.853	Dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial no ensino público. É responsabilidade do poder público: a “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”.
1990	Declaração Mundial de Educação para todos	De acordo com o texto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

1990	Lei Nº 8.069	É o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Garante o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência - preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes com deficiência.
1994	Declaração de Salamanca	O documento foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca – Espanha. Aborda princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais e orienta ações em Educação Especial. É considerado um dos documentos mais importantes na área.
1994	Política Nacional de Educação Especial	O texto é considerado atrasado por propor a chamada “integração educacional”, que permite o ingresso nas salas regulares apenas de alunos com deficiência que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”, “empurrando-os” para a Educação Especial.
1996	Lei Nº 9.394	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tem um capítulo específico para tratar da Educação Especial. De acordo com a Lei, deve haver “quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da <i>clientela</i> (grifo nosso) de Educação Especial” e que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a <i>integração</i> (grifo nosso) nas classes comuns de ensino regular”.
1999	Convenção de Guatemala	A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência resultou no Decreto nº 3.956/2001. O decreto afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.
1999	Decreto Nº 3.298 Lei Nº 10.172	Regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), reafirmando que a Educação Especial deve ser promovida nos diferentes níveis de ensino e também “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência”.
2001	Resolução CNE/CEB Nº 2	O Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirmando que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Entretanto, há a possibilidade de substituir o ensino regular pelo atendimento especializado.
2002	Resolução CNE/CP Nº 1/2002	Dá diretrizes curriculares nacionais para cursos de licenciatura em nível superior. Afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

2002	Lei Nº 10.436/02	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
2005	Decreto Nº 5.626/05	Regulamenta a Lei Nº 10.436/02
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Uma das metas é a inclusão de temas sobre as pessoas com deficiência nos currículos da escola.
2007	Plano de Desenvolvimento da (PDE)	O PDE aborda a questão da acessibilidade na infraestrutura das escolas, além da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
2007	Decreto Nº 6.094/07	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do MEC. Destaca o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, reforçando a inclusão no sistema público de ensino.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	O documento traça o histórico do processo da inclusão escolar no Brasil para embasar as “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
2008	Decreto Nº 6.571	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica e obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro para a acessibilidade nos sistemas públicos de ensino.
2009	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência	Afirma que os países são responsáveis por garantir a Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino.
2009	Resolução CNE/CEB Nº 4	Orienta o estabelecimento do AEE na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares.
2014	Plano Nacional de Educação	Segundo a meta quatro, deve-se “universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, <i>preferencialmente</i> (grifo nosso) na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.
2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146	Assegura a educação como direito da pessoa com deficiência, garantindo uma educação inclusiva em todos os níveis, “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais”, respeitando os interesses e necessidades individuais.

Fonte: O autor (2021)

A mudança ocorrida nos termos legalmente utilizados demonstra que a sociedade passou a ver a pessoa com deficiência de outra maneira. Apesar disso, a mídia notícia com frequência o desrespeito e descaso que os alunos com deficiência e seus responsáveis sofrem em algumas escolas.

No Quadro 5 a seguir, podemos verificar os principais acontecimentos em nível internacional:

Quadro 5 - Documentos Internacionais alusivos a Pessoas com Deficiência

1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	O primeiro a ser destacado é a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Trata-se de um documento que se refere a um conceito ético que estabelece os direitos naturais de todos os seres humanos, independentemente de nacionalidade, cor, sexo, orientação religiosa, política.
1975	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes	Em Assembleia Geral da ONU, a qual conceituou deficiente como sendo qualquer pessoa que tem a capacidade de garantir, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.
1981	Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD)	Utilizando o slogan “Igualdade e Participação Plena”, esse marco colocou as PcD’s no centro das atenções no Brasil e no mundo. Dentre os objetivos do AIPD, vale ressaltar: o incentivo a estudos e pesquisas com vistas à integração às atividades cotidianas, com acesso facilitado aos transportes e aos edifícios públicos; a divulgação pública acerca dos direitos das pessoas deficientes de vivenciar e cooperar com os vários aspectos da vida social, econômica e política.
1981	Carta dos Anos 80	Com metas de integração e participação social das PcD, contemplando o acesso à educação e ao mercado de trabalho
1994	Declaração de Salamanca	Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, a partir da qual foi construído um documento de extrema relevância para a área.

Fonte: O autor (2021)

Fica evidente que tanto as leis formuladas de cunho nacional como as declarações internacionais, foram grandes marcos na humanidade em termos de avanços dos direitos das pessoas com deficiência. Assim, conforme o que foi apresentado até então, a inclusão da pessoa com deficiência na esfera social é um processo que vem sendo edificado ao longo dos anos, que salienta os avanços e resistências desta população.

Para tanto, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, tendo em vista a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, formado por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, dispõe de assistência no Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. A intenção deste Plano é a de associar e articular políticas, programas e práticas, visando elencar o pleno e equitativo dos direitos da pessoa com deficiência.

Neste mesmo viés, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que tiveram sua origem nos anos de 1980, decorrem para a educação superior brasileira. Foram mecanismos formados pelo extinto Conselho Federal de Educação (CFE), para os processos de autorização e legalização de universidades, em vista da Lei nº 5.540, de 1968, a Reforma Universitária de 1968. No Quadro 6 abaixo, vê-se os conceitos tratados destes mecanismos, bem como a Lei de Cotas.

Quadro 6 - Documentos Referentes à Designação Legal

Nomenclatura	Descrição
Projeto Pedagógico de Curso (PPC)	Cada curso dispõe de seu projeto pedagógico, cujas especificidades estabelece a área de atuação. As políticas acadêmicas institucionais contidas no PPI ganham materialidade no Projeto Pedagógico de Curso.
Projeto Pedagógico Institucional (PPI)	Trata-se de um mecanismo político, filosófico e teórico-metodológico orientado por meio das práticas acadêmicas da IES, levando em conta sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos.
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	Formado para um período determinado, é o aparelho de planejamento e gestão o qual vai considerar a identidade da IES, em vista da sua filosofia de trabalho, a missão no qual está incluída, as orientações pedagógicas que norteiam suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas e científicas que o PDI desenvolve ou que pretende desenvolver. Cabe à Comissão perceber se o PPC a ele se relaciona de forma consistente.
Lei de Cotas (Lei Nº 12.711/12)	Estabelece que as Instituições de Ensino Superior que têm vínculo com o Ministério da Educação e as instituições federais de ensino técnico de nível médio têm a obrigação de resguardar 50% de suas vagas para as cotas . A referida lei não atinge as instituições de ensino estaduais ou privadas.

Fonte: O autor (2021)

Com isso, de acordo com Neves *et al.* (2007), no decorrer das últimas décadas, teve sequência o processo de expansão das vagas e a inserção da quantidade de matrículas de estudantes de diversas instituições de ensino técnico e superior no país. Esta ampliação do número de vagas é marcante, sobretudo a partir de meados da década de 1990, após ter permanecido parado por cerca de duas décadas.

6 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida se fundamenta em uma abordagem qualitativa. Esta, segundo Michel (2009):

[...] configura-se na relação entre o campo empírico, que consiste nas características temporais e espaciais resultantes das experiências da vida prática e o campo teórico, definido a partir de um enquadramento teórico-metodológico que dá sustentação às análises elaboradas (MICHEL, 2009, p. 37).

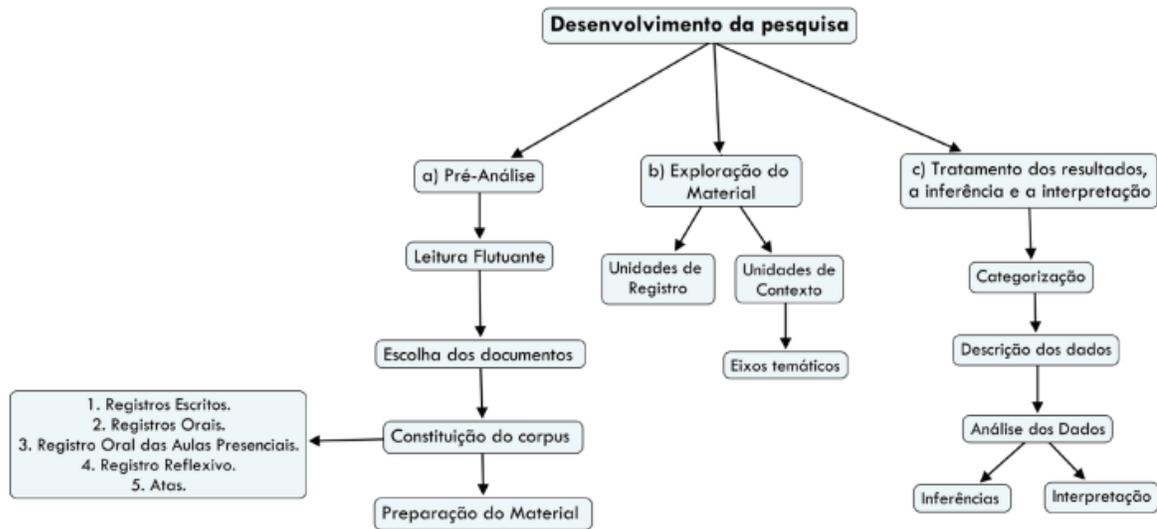
Sendo assim, a classificação da pesquisa para este trabalho está relacionada aos métodos de pesquisa apresentados por Gil (2008), a partir da pesquisa exploratória como um método qualitativo cujo objetivo é apresentar o problema de maneira mais explícita e até realizar hipóteses, isto é, uma pesquisa para possibilitar a aproximação com o tema. Desse modo, fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica, documental, de observação simples e com entrevistas semiestruturadas, para compreender como ocorre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual no IFPE.

No entanto, a partir da configuração dos dados pesquisados e descritos, as informações coletadas tornaram-se um conjunto de referências que foram organizadas para que o trabalho fosse concluído. A partir de então, é possível identificar o trabalho como uma pesquisa exploratória. Para análise dos dados qualitativos fez-se uma busca utilizando a técnica de análise de conteúdo, com base em Bardin (2011), que diz respeito ao conjunto de instrumentos de cunho metodológico, aplicados a discursos, compartilhando os elementos encontrados em função da teoria. Dessa forma, a Análise de Conteúdo tem a intenção de ajudar com os dados que vão se manifestando, para uma possível resposta com relação à investigação.

6.1 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

A fim de proporcionar a melhor compreensão da configuração, na Figura 2, abaixo, apresenta-se o desenvolvimento da pesquisa, com base nos estudos de Bardin (2011) e Franco (2008).

Figura 2 - Desenvolvimento da Pesquisa



Fonte: Baseado em Bardin (2011, p. 102)

Aqui, apresenta-se a organização dos dados com o intuito de elaborar o *corpus* da pesquisa. Desta forma, Bardin (2011, p. 96) aponta que a ideia de *corpus* é feita a partir de um “[...] conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Com relação às abordagens, o presente trabalho tem como classificação a qualitativa, já que as avaliações e discussões são analisadas de forma indutiva e relatadas de forma descritiva.

A partir disso, foi realizada uma leitura flutuante no desenvolver deste trabalho, isto é, buscou-se estabelecer contato com os dados e procurou-se, assim, uma primeira compreensão das informações neles contidas, fazendo com que seja possível deixar-se “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 52).

6.2 DESENVOLVIMENTO E SELEÇÃO DOS CENÁRIOS

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como lei de cotas para o acesso a instituições federais de ensino, passou a reservar 50% (cinquenta por cento) das vagas disponíveis aos estudantes oriundos de escolas públicas, distribuídos em uma proporção da população preta, parda e indígena, contida na unidade federativa em que se situa a instituição de ensino.

A Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, por sua vez, alterou a lei anterior e acrescentou, no recorte destinado aos estudantes advindos das escolas públicas, a reserva

proporcional da população com deficiência, por curso e turno. Como resultado dessa política afirmativa, espera-se que, assim como se deu com os pretos, pardos e indígenas, os estudantes com deficiência ingressem com maior participação.

Nesse sentido, investir em uma preparação das condições que promovam um bom acolhimento destas pessoas é imprescindível. É com esse intuito que se pretende, considerando a área de atuação de revisor de texto braille, apresentar pelo menos para os estudantes com deficiência visual, inicialmente, uma possibilidade de intervenção mais qualificada no âmbito do IFPE – *Campus Recife*.

6.3 AMBIENTE E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo de campo foi realizado no *Campus Recife*, com uma amostra composta por duas estudantes com deficiência visual: uma com cegueira e a outra com baixa visão, que ingressaram pela reserva de cotas e um estudante sem deficiência que compartilhou a mesma sala de aula que uma das colegas mencionadas anteriormente. Estas estavam regularmente matriculadas nos cursos técnicos integrados e subsequentes no período da produção de dados.

Além disso, a pesquisa envolveu uma docente cuja experiência de lecionar em turmas que incluem estudantes cegos ou com baixa visão já é uma realidade. E, por fim, com a responsável pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência e Necessidades Específicas (NAPNE), totalizando, assim, cinco participantes.

A intenção da pesquisa em relação às participantes foi a de priorizar aquelas com maior tempo de continuidade na instituição, a partir do contexto de que estas possuíam mais experiências e percepções com relação ao espaço estudado.

Dentro deste conceito de estudo, a quantidade estabelecida foi suficiente para inclusão de indivíduos com as características específicas, respeitando-se o prazo regimental disponível para a conclusão da investigação.

As estudantes participaram da pesquisa mediante anuência própria e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para maiores de 18 anos (Apêndice F); e, caso houvesse participantes menores de 18 anos, esses teriam que contar com a assinatura do responsável no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para menores de 18 anos, bem como, suas assinaturas no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndices D

e E, conforme o caso) elaborado consoante à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde (MS).

A escolha do ambiente da pesquisa foi motivada pela proximidade com o endereço profissional do pesquisador, o que otimizou a redução de custos com deslocamento, permitindo maior aproximação com o local e as participantes da pesquisa, sem prejuízos para o cumprimento do cronograma.

Crítérios de exclusão:

1. Estudantes que apresentem a condição de deficiência visual: cegueira ou baixa visão e que ingressaram por meio da ampla concorrência no IFPE *Campus* Recife.
2. Estudantes que apresentem deficiências distintas da deficiência visual.
3. Estudantes que apresentem múltipla deficiência, incluindo outras deficiências conjugadas com a deficiência visual.
4. Estudantes “sem deficiência” que não tenham experiências compartilhadas com colegas cegos ou com baixa visão no IFPE *Campus* Recife
5. Docentes que não tenham experiência em lecionar em turmas com estudantes cegos ou com baixa visão no IFPE *Campus* Recife.

No caso da participante gestora, não foi utilizado nenhum tipo de critério de exclusão, pelo fato desse cargo ser exercido unicamente por uma pessoa.

O presente trabalho apresentou a relação do estudo com as participantes da pesquisa, o qual foi formado pelas estudantes com deficiência visual matriculadas nos cursos integrados do Ensino Médio Técnico, com a docente dessas estudantes, demais estudantes e técnicos administrativos, do IFPE do *Campus* Recife.

Tendo em vista o universo de estudo, no qual o referido *Campus* Recife se detém, a partir da importância do tema nos espaços educativos, observando-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência instituída em 2015, percebe-se que ainda há muito a ser estudado e feito, no ensino profissional, técnico e tecnológico.

Deste modo, por se tratar de *Campus* com sede definitiva, a pesquisa ocorreu de forma estável, podendo assim, servir de modelo para os futuros *Campus* a serem construídos, aspirando não só adequar as condições físicas e profissionais, mas estimular o debate sobre o tema dentro do Instituto, seja realizando seminários, palestras ou campanhas, como uma forma de sensibilizar a comunidade do IFPE, sobre a valorização da diversidade e o direito à igualdade e equidade.

Quadro 7 - Perfil das Participantes Entrevistadas

Entrevistada	Gênero	Idade	Etnia	Curso/ Ano de ingresso	Tipo de Deficiência	Deficiência Congênita (Sim/Não)	Ingressou pelo Sistema de Cotas
EE1	Feminino	21	Parda	Segurança do Trabalho (Integrado)/ 2017	Não se aplica	Não se aplica	Sim (Escola Pública)
EE2	Feminino	19	Preta	Segurança do Trabalho (Integrado)/ 2020	Cegueira	Não	Sim (Escola Pública e Pessoa com Deficiência)
EE3	Feminino	22	Preta	Segurança do Trabalho (Integrado)/ 2017	Baixa Visão	Sim	Sim (Etnia: Preta e Baixa Renda)
ED4	Feminino	34	Branco	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
EG5	Feminino	37	Não Declarado	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica

Fonte: O autor (2022)

6.4 PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE DADOS

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, foi empreendida uma pesquisa bibliográfica a partir de livros, dissertações, teses, além de artigos científicos publicados em anais de congressos e periódicos que versam sobre o tema, aprofundando o conhecimento sobre o objeto de estudo e delineando, assim, a trajetória histórica e legal dessas pessoas. De acordo com Gil (2008, p. 50), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Também foi procedida uma análise documental, cujas fontes consistiram da legislação nacional vigente, bem como dos tratados internacionais e das normas que regem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFPE, relativas à inclusão da pessoa com deficiência.

Os dados empíricos foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndices A, B e C), de modo a apreender as percepções dos participantes acerca da acessibilidade, da integração e da inclusão que se processa no lócus da pesquisa, visando identificar a existência de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, quando nas interações

socioeducacionais com os(as) servidores(as), professores(as) e técnicos administrativos e com os(as) demais estudantes da Instituição.

As entrevistas foram gravadas em áudio através de conexão particular via Plataforma Google Meet, sendo resguardada a privacidade das participantes. O link com as entrevistas coletadas em áudio foi enviado individualmente para análise e aprovação das participantes, a fim de garantir a fidedignidade dos dados. Foram utilizados os períodos de intervalo entre as aulas, de modo que os discentes não comprometessem horários de aulas, tampouco necessitassem realizar deslocamentos extras.

A modalidade de entrevista citada agrupa perguntas abertas e outras previamente planejadas. Segundo Cruz Neto (2002, p. 57), “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”. Desse modo, a entrevista tem finalidades bem delimitadas, sendo a forma mais utilizada para obtenção de dados, tanto objetivos quanto subjetivos, os quais englobam valores, atitudes e opiniões dos(as) entrevistados(as).

Foi também adotada a técnica de observação simples nas dependências do Instituto, observadas as condições de segurança sanitária em função da pandemia do Coronavírus, devidamente registrada em diário de campo. Gil (2008) salienta que o observador precisa manter-se alheio à comunidade analisada, permanecendo mais como espectador do ambiente, do que propriamente como ator. Essa técnica ultrapassa a mera verificação dos acontecimentos, exigindo a obtenção controlada dos dados, seguida da análise e interpretação, “o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos” (GIL, 2008, p. 101).

Cumprido ressaltar que a produção de dados só teve início após emissão do parecer de aprovação pelo Comitê de Ética, conforme estabelecido no cronograma do projeto.

6.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados para a produção deste trabalho foram examinados a partir do método de análise de conteúdo de Bardin (2011) que, de acordo com Silva, (2005 *apud* Hoffman-Câmara, 2013, p. 190), “apresenta-se como uma ferramenta útil à interpretação das percepções dos atores sociais”.

Assim, de acordo com Bardin (2011), o referido método pode ser interpretado a partir de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Em meio aos métodos usados na análise de conteúdo, escolheu-se a análise categorial temática, a qual, de acordo com Bardin (2011):

[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 2011, p. 201).

Conforme as colocações de Hoffman-Câmara (2013), quando se analisa a técnica proposta por Bardin, identifica-se que esta se fundamenta em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A primeira consiste na organização dos dados. É o momento, por exemplo, de transcrever as entrevistas, sendo o material resultante denominado “corpus da pesquisa” (Bardin, 2011, p. 183). Na segunda etapa, são determinadas as unidades de codificação (de contexto e de registro) e delimitados os grupos relacionados a cada categoria. A categorização pode ser efetuada antes ou depois da produção dos dados. E na terceira, dada a partir do tratamento dos resultados, é possível examinar a frequência de cada uma das categorias, e iniciar a interpretação dos dados produzidos. A relação entre os dados empíricos e a teoria estudada irá nortear esse processo, visando sempre ultrapassar as aparências imediatas, a fim de atingir o real significado de cada expressão oral ou escrita.

Diante disso, formou-se o Quadro 8 de categorias conforme a seguir:

Quadro 8 - Descrição das Categorias Analíticas

Categorias	Características Consideradas
Aspectos da condição de acessibilidade arquitetônica	Observação de barreiras físicas presentes no IFPE <i>Campus</i> Recife
Aspectos das ações institucionais na formação do sujeito <ul style="list-style-type: none"> ● Participação de ações do IFPE em práticas inclusivas ● Sugestão de ação/serviço para mais inclusão no IFPE 	Observação de ações e serviços de práticas inclusivas promovidos pelo IFPE <i>Campus</i> Recife na formação do sujeito
Aspectos de práticas pedagógicas específicas vinculadas a equiparação na formação dos sujeitos <ul style="list-style-type: none"> ● Adequações observadas que garantem a acessibilidade dos materiais e ações didático-pedagógicas ● Material didático disponibilizado adaptado às necessidades 	Observação das adequações e adaptações realizadas pelos docentes na elaboração de materiais específicos para as práticas pedagógicas na promoção da equiparação dos sujeitos em sua formação.

específicas <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade no processo de aprendizagem solucionada mediante adequações nas formatações dos materiais • Acesso aos conteúdos repassados em sala de aula 	
Aspectos inerentes ao uso das tecnologias assistivas <ul style="list-style-type: none"> • Faz uso de alguma tecnologia assistiva • Disponibilidade de profissionais braillistas e de apoio 	Observação do uso das tecnologias assistivas e disponibilidade de profissionais braillistas e de apoio no IFPE <i>Campus</i> Recife
Aspectos pertinentes às relações interpessoais e ao senso de pertencimento à comunidade institucional <ul style="list-style-type: none"> • Percepção da interação com os demais alunos • Percepção da interação com os professores • Percepção da interação com os demais servidores • Percepção de alguma dificuldade de interação interpessoal com a estudante com deficiência visual 	Observação sobre as percepções das dificuldades de interação do estudante com deficiência visual com alunos, professores e servidores. E da relação interpessoal da comunidade do IFPE <i>Campus</i> Recife para com esse sujeito.
Cenário atual e expectativas futuras no processo de inclusão e acessibilidade na instituição <ul style="list-style-type: none"> • Percepção no ambiente educacional do IFPE com o sentir-se incluído e o sofrer algum constrangimento, preconceito ou discriminação • Maiores desafios na implementação da educação inclusiva, de forma plena, no IFPE • Medidas ou ações precisam ser promovidas para materializar a plena inclusão no IFPE 	Observação sobre o cenário atual e expectativas futuras do ambiente educacional no IFPE <i>Campus</i> Recife sobre maiores desafios, medidas, senso de pertencimento e ações de acessibilidade para materializar a plena inclusão.

Fonte: O autor (2022)

6.6 PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) o desenvolvimento de um Produto Educacional é obrigatório nos Programas de Mestrado Profissional. Sendo assim, o a Capes (2019) ressalta que:

No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação deve incluir necessariamente o relato fundamentado da aplicação do produto educacional desenvolvido (BRASIL, Documento orientador de APCN, 2019).

Diante disso, optou-se pela realização de um produto educacional em formato de oficina com as seguintes especificidades:

Oficina: A utilização do meio digital por pessoas com deficiência visual: como é possível?

Título da pesquisa vinculada ao produto: Inclusão dos Estudantes com Deficiência Visual na Educação Profissional e Tecnológica no IFPE *Campus* – Recife

Apresentação

Esta oficina de formação teve o intuito de promover reflexões junto aos participantes, sobre como o progresso tecnológico vem contribuindo no acesso à informação de forma ampla, sobretudo com aqueles que vivenciam alguma limitação física, cognitiva, sensorial, por redução de mobilidade ou ainda em função do envelhecimento. O enfoque foi na condição das pessoas com deficiência visual e as tecnologias assistivas voltadas para esse público, uma vez que o pesquisador vivencia essa condição e trabalha como revisor de textos braille no IFPE, prestando suporte aos estudantes e professores para o uso dessas ferramentas no cotidiano.

Para tanto, trabalhou-se os conceitos de deficiência, deficiência visual, barreiras, inclusão, acessibilidade, desenho universal e tecnologias assistivas. Como também, indiretamente o conceito do capacitismo estrutural⁵ no sentido melhorar a ideia de discriminação e crença que se tem da pessoa com deficiência, de alguém com menor relevância ou menor capacidade, dentro da estrutura dos relacionamento interpessoais.

O esperado foi que ao final da oficina os participantes compreendessem a inserção das pessoas cegas e com baixa visão no compartilhamento de informações em meios digitais, apropriando-se das ferramentas que viabilizam essas práticas e evitando a disseminação de ideias e condutas que reforcem o capacitismo estrutural, que compreendem os indivíduos divergentes de um padrão dominante como menor ou pior.

Objetivos

Objetivo geral

Realizar uma oficina sobre as ferramentas que possibilitam às pessoas cegas ou com baixa visão acessar as informações compartilhadas em meios digitais.

Objetivos específicos

⁵ Capacitismo Estrutural é a crença de que as pessoas com deficiência possuem uma capacidade reduzida, em sua plenitude, em função de uma diversidade cognitiva sensorial ou física; por vezes, impondo restrições e impedimentos às pessoas com deficiência.

- Demonstrar como as ferramentas de acessibilidade em meios digitais democratizam o acesso à informação;
- Refletir como essas tecnologias assistivas podem contribuir com uma plena participação dos estudantes cegos e com baixa visão nas atividades pedagógicas;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura mais inclusiva e acolhedora no IFPE;
- Apontar possibilidades a partir da compreensão, sobre o funcionamento desses recursos.

Metodologia

A oficina ocorreu de forma remota no Google Meet, flexibilizando e otimizando o tempo de participação do público-alvo, sem prejuízo pedagógico, permitindo assim, que os participantes pudessem realizar as atividades práticas em seus equipamentos.

A apresentação foi dividida em dois momentos e, de forma expositiva, inicialmente apresentou-se os conceitos introdutórios. No segundo momento, realizou-se uma demonstração prática das ferramentas apresentadas junto com uma interação com os participantes, cada qual no seu equipamento. Foi solicitado que estes testassem os recursos para entender como funcionavam, de forma simples e eficaz. Por fim, foi enviado um questionário de avaliação, no qual os participantes relataram suas impressões e percepções sobre a experiência vivida e como cada pessoa pode contribuir para promover um ambiente escolar mais inclusivo. O encontro foi dividido em dois momentos, cada qual com duração de aproximadamente 2 horas, com intervalo de 15 minutos entre eles e tempo estimado de 4 horas e 15 minutos.

Material

- Celular
- Notebook
- Computadores
- Internet
- Fones de ouvido

Temas abordados

- Pessoa com Deficiência
- Deficiência Visual (Baixa Visão, Cegueira e Visão Monocular)
- Tecnologias Assistivas
- Desenho Universal para Aprendizagem
- Sistema Windows e Facilidade de Acesso
- Baixa Visão (Ponteiro do Mouse, Auto Contraste e Lupa)
- Cegueira (Narrador e Fala)

Avaliação

A avaliação foi realizada por meio de um formulário eletrônico enviado pelo chat do Google Meet e pelo e-mail dos participantes, no qual eles puderam manifestar sua compreensão sobre a inclusão dos estudantes com deficiência visual na educação profissional e tecnológica, expondo suas impressões quanto ao tema anteriormente e após a realização da oficina.

Relação com os eixos proposto por Kaplún (2002) e Zabala (2004)

1) Conceitual:

A proposta da oficina considera os conceitos de Inclusão Escolar conforme Mantoan (2003) e Tecnologia Assistiva, conforme Bersch (2017).

2) Procedimental:

A Oficina teve uma duração média de 4h15 e contou com as demonstrações do uso de ferramentas de acessibilidade, tais como teclas de atalho, configuração de ponteiro do mouse, visualizações de alto contraste, lupa virtual, fala e leitor de tela do Windows: Narrador.

3) Atitudinal:

Promover nos participantes da oficina um senso de inclusão, tanto no contexto da instituição quanto no compartilhamento de informações em meios digitais. Ressaltar valores empreendidos no processo de inclusão, tais como participação, autonomia e empoderamento.

4) Pedagógico:

Todas as ferramentas foram trabalhadas conforme descrito no Ambiente Windows na área de Facilidade de Acesso que trata dos recursos de acessibilidade do Sistema Operacional. Os participantes puderam explorar esses recursos de forma orientada e contextualizada.

5) Comunicacional:

O produto apresenta linguagem clara, simples e direta, permitindo fácil entendimento dos conceitos trabalhados e definição de todos os conceitos envolvidos no aporte teórico, de forma que se apresente para os participantes de um modo preciso.

6) Problematização:

Graças a diversas ações elencadas nas últimas décadas, por meio de muitas discussões a respeito da inclusão do estudante com deficiência no ambiente educacional, vêm ocorrendo muitas evoluções, sobretudo no trato sobre a pessoa com deficiência visual, que é o eixo deste trabalho.

Nesse contexto, na perspectiva do estudante cego ou com baixa visão, pode-se evidenciar cada vez mais a necessidade de reaprender a olhar a realidade escolar, de modo que se enxergue, por dentro, a trama que envolve a questão da inclusão do estudante com deficiência. Quanto mais se tem falado em inclusão nas atuais reformas educativas, mais a exclusão se configura como produto de uma sociedade de desiguais a ser equacionada. Este trabalho pretende prestar uma contribuição no sentido de apontar possibilidades de superação da exclusão por meio das tecnologias assistivas.

7) Dialogicidade:

A fim de promover maior dialogicidade, as aproximações entre os conceitos e os procedimentos foram mediadas por questões geradoras relacionadas ao dia a dia escolar e as possibilidades aos que necessitam de meios alternativos de acesso à informação.

8) Como foi aplicado/experimentado:

O produto, a princípio, seria posto em prática no IFPE, *Campus Recife*, situado na Avenida Professor Luís Freire Nº 500, Cidade Universitária Recife-PE. Porém, por não ser possível pelas condições de controle da pandemia em curso, uma segunda estratégia foi executada a de promover a oficina através do *Google Meet*, mantendo, assim, o afastamento social, condição essencial para o controle e prevenção dessa doença que já vitimou milhares de brasileiros.

6.6.1 Desenvolvimento do Produto Educacional

O formato do produto educacional foi o de uma Oficina Pedagógica e Interativa, com uma carga horária de quatro horas, sobre os recursos de facilidade de acesso do ambiente Windows, por pessoas com deficiência visual, intitulada como **O uso dos meios digitais por estudantes com deficiência visual: como é possível?** A escolha por essa proposta decorreu da experiência cotidiana do pesquisador em assessorar os docentes e estudantes com deficiência visual, na condição de técnico revisor brailista do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Nesse contexto, a respeito da construção e descrição do produto educacional, Kaplún (2002) e Zabala (2004) discorrem, respectivamente, sobre a construção de materiais educativos e a aprendizagem de conteúdo. O produto foi estruturado em dois momentos: no primeiro, foram abordadas as bases conceituais para compreender a temática proposta pela oficina; e no segundo, ocorreram a apresentação, a demonstração das ferramentas facilitadoras e a prática dos meios digitais disponíveis no Sistema Windows.

Quadro 9 - Estrutura da Oficina do Produto Educacional

Momento 1		Momento 2
-----------	--	-----------

Introdução	Intervalo	Windows Facilidade de Acesso (Visão)
Pessoa com Deficiência		Baixa Visão
Deficiência Visual		Ponteiro do Mouse
Baixa Visão		Auto Contraste
Cegueira		Lupa
Visão Monocular		Cegueira
Tecnologias Assistivas		Narrador
Desenho Universal para a Aprendizagem		Fala

Fonte: O autor (2022)

Preliminarmente, foram selecionados tópicos essenciais para a aplicação da oficina. Posteriormente, foi elaborada uma apresentação em Powerpoint, conforme mostrado na Figura 3, de modo a apresentar os conceitos a serem trabalhados e as ferramentas experimentadas. Foi criado um evento de participação online pela plataforma Even3, que gerou um link o qual foi enviado por e-mail e WhatsApp, como forma de divulgação e convite, junto com um flyer, para todos, dentro e fora da comunidade IFPE.

Sendo assim, a realização da oficina ocorreu de forma remota a fim de otimizar o tempo, como também a flexibilidade da participação do público-alvo, definida previamente, conforme data e horários previstos, por meio da Plataforma Google Meet.

No Quadro 10 a seguir, verificou-se um total de 28 (vinte e oito) pessoas inscritas na Plataforma Even3, o mesmo quantitativo de participantes presentes na Oficina pela Plataforma Google Meet, 25 (vinte e cinco) destes participantes: estudantes com deficiência visual, docentes, servidores, demais estudantes e público externo interessado, mais 2(dois) organizadores e o pesquisador. Quanto à avaliação da oficina, somente 6(seis) participantes responderam ao questionário.

Quadro 10 – Produto Educacional (Inscritos, Participantes e Avaliação)

Participantes e Avaliação	Quantidade
Inscritos (Plataforma Even3)	28
Participantes (Plataforma Google Meet)	
Estudantes com deficiência visual, docentes, servidores, demais estudantes e público externo interessado	25
Organizadores	2
Pesquisador	1
Participantes que Responderam a Avaliação	6

FONTE: O AUTOR (2022)

6.6.2 Testagem do Produto Educacional

O processo de testagem pode ser percebido tanto através da participação prática das ferramentas quanto por meio da aplicação de um formulário de avaliação, conforme o Apêndice L, elaborado com a ferramenta Google Forms, enviado por e-mail, através de link, para uma lista de e-mails criada pelo Even3 para todos os participantes da oficina.

No primeiro momento, houve a apresentação conceitual com a participação e comentários do público dialogando de forma interativa e, após um breve intervalo, houve a demonstração das ferramentas de apoio e suporte aos estudantes com deficiência visual, no Sistema Windows. O segundo momento foi dedicado à parte procedimental, no qual as ferramentas foram apresentadas com as suas respectivas finalidades sendo oportunizadas e executadas de forma efetiva na oficina, conforme ilustra a Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Produto Educacional: Oficina em Slides

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – CAMPUS RECIFE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROPOST
INSTITUTO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFPE CAMPUS - RECIFE

AUTOR: JOSEFONCE ANIVAL DOS SANTOS

Produto Educacional

Objeto: A utilização do meio digital por pessoas com deficiência visual, com ênfase em:

AGENDA DO DIA

Momento 1

- Introdução
- Pessoa com Deficiência
- Deficiência Visual
 - Baixa Visão
 - Cegueira
 - Deficiência Visual Monocular
- Tecnologia Assistiva
- Desenho Universal para a Aprendizagem

Momento 2

- Windows: Facilidade de Acesso (Visão)
- Baixa Visão
 - Ponteiro do Mouse
 - Auto Contraste
 - Lupa
 - Filtros de cor
 - Alto contraste
 - Narrador
- Cegueira
 - Narrador
 - Fala

MOMENTO 1

- Introdução
- Pessoa com Deficiência
- Deficiência Visual
 - Baixa Visão
 - Cegueira
 - Deficiência Visual Monocular
- Tecnologia Assistiva
- Desenho Universal para a Aprendizagem

1

Introdução

Vamos aqui hoje apresentar o Produto de Produto Educacional para facilitar o processo de ensino-aprendizagem do estudante com Deficiência Visual do IFPE Campus Recife.

Para que esse Produto Educacional seja utilizado é necessário a participação efetiva de todos(as) envolvidos(as), tendo como objetivo a comunidade do IFPE Campus Recife (docentes, técnicos, estudantes, gestores, etc).

No primeiro momento vamos consultar alguns termos usados para explicar e fundamentar a compreensão dos participantes quanto ao tema.

No segundo momento mostraremos ferramentas digitais que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

2

Dados do ingresso de estudantes com deficiência no IFPE 2014- 2020 (Público Aluno)

Ano Ingresso	Total de inscritos	Matriculados de P. com Deficiência	Porcentagem do Total AD
2014	24.980	14	
2015	31.547	29	
2016	24.980	37	
2017	41.730	25	0,06
2018	30.180	50	0,17
2019	77.196	10	0,01
2020	8.812	38	0,43
2021	22.228	25	0,11
2022	12.554	68	0,54
2023	28.713	68	0,24

3

Pessoa com Deficiência (Conceito)

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2016).

Consoante Art. 3º 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 afetar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

4

Deficiência Visual (Conceito)

A deficiência visual é a perda ou redução da capacidade visual em ambas as olhos em caráter definitivo, que não pode ser restaurada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento cirúrgico ou colírios.

A OMS (2017) classifica a deficiência visual em categorias que incluem desde a perda visual leve até a cegueira total de baixa ou nenhuma acuidade visual. As quantidades de acuidade visual são de campo visual para baixo (distância a campo) e a baixa visão.

5

Deficiência Visual (Tipologia)

A deficiência visual se divide em dois grupos com características e necessidades diferentes: pessoas que apresentam baixa visão e pessoas com cegueira. Cegueira é o termo usado para perda total de visão, quando a pessoa precisa contar com habilidades de adaptação de vida. Recentemente classificou-se a Visão Monocular como um tipo de Deficiência Visual.

- Baixa Visão
- Cegueira
- Visão Monocular

6

Tecnologia Assistiva (Conceito)

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2016).

Consoante Art. 3º, inciso II – tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, adaptações, programas e serviços e serviços que permitem a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

7

Desenho Universal para Aprendizagem

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2016).

Consoante Art. 3º, inciso II – desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projetos específicos, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

8

INTERVALO

9

MOMENTO 2

Windows: Facilidade de Acesso

- Visão
 - Tela
 - Ponteiro do mouse
 - Cursor de texto
 - Lupa
 - Filtros de cor
 - Alto contraste
 - Narrador
- Audição
 - Áudio
 - Legendagem automática
- Interação
 - Tecido
 - Mouse
 - Controle com o olho

10

Windows: Facilidade de Acesso (Visão)

- Baixa Visão
 - Ponteiro do Mouse
 - Auto Contraste
 - Lupa
- Cegueira
 - Narrador
 - Fala

11

Baixa Visão: Ponteiro do Mouse

Facilita a visualização do ponteiro do mouse e das comentários por toque.

- Alterar o tamanho do ponteiro
- Alterar a cor do ponteiro (branco, preto, invertido, personalizado)
- Alterar comentários por toque
- Mostrar comentários visuais, ao redor das pontas de toque ao tocar na tela. (ativado/desativado)
- Turnar os comentários visuais para pontas de toque maiores e mais escuras. (marcar/desmarcar)

12

Baixa Visão: Auto contraste

Turna o texto e os apps mais fáceis de ver usando como mais distintos.

- Usar alto contraste (ativado/desativado)
- Pressione Alt esquerda + Shift esquerda + Print Screen para ativar e desativar o alto contraste
- Desfocar um tema
- Prato em Alto Contraste
- Selecione um ítem gráfico colorido para personalizar as cores de alto contraste (Aplicar)

13

Baixa Visão: Lupa

Use a Lupa para ampliar partes de tela. A Lupa funciona em tela inteira, em uma janela separada ou com uma lente que acompanha o ponteiro do mouse pela tela.

- Usar a Lupa (ativado/desativado)

Pressione a tecla do logotipo do Windows + L para ativar a Lupa. Pressione a tecla do logotipo do Windows + Esc para desativar a Lupa.

- Alterar nível de Zoom
- Alterar o modo de exibição da Lupa
- Leitura (desfocar uma tecla modificadora)

14

Cegueira: Narrador

O Narrador é um leitor de tela que descreve o que está na tela para que você possa usar essas informações para navegar em seu dispositivo. Ele pode ser controlado por teclado, mouse e toque.

- Usar o narrador (ativado/desativado)
- Opções de inicialização
 - Permitir que a tecla de estado inicie o Narrador
 - Manter início do Narrador quando o Narrador é iniciado
 - Minimizar início do Narrador na bandeja do sistema
- Personalizar a voz do Narrador
 - Selecione uma voz
 - Adicionar mais vozes
 - Alterar a velocidade
 - Alterar a dimensão da voz
 - Alterar o volume de voz

15

Cegueira: Narrador * Comandos Gerais

Pressione estas teclas

Para fazer tela

Tecla do logotipo do Windows + Ctrl + N

Tecla do logotipo do Windows + Ctrl + Enter

Narrador + Esc

Narrador + I

Abra as configurações do Narrador

Inicie ou pare o Narrador

Rear o Narrador

Alternar o nível de estado

16

Cegueira: Fala

Facilita a utilização do seu dispositivo ao vocalizar alguns ou força limitadas.

- Fala um vez de digitar
- Use o ditado para facilitar a entrada de texto

Pressione a tecla do logotipo do Windows + H para começar a ditado. No teclado virtual selecione o botão do microfone.

- Ditar texto e controlar o seu dispositivo usando apenas voz
- Ativar o reconhecimento de fala

O reconhecimento de fala está disponível para os seguintes idiomas: inglês, francês, alemão, japonês, mandarim e espanhol.

Pressione a tecla do logotipo do Windows + Ctrl + S para ativar ou desativar o Reconhecimento de Fala.

17

Referências

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2016.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2016/lei/l13146.html

Sociedade Brasileira de Oftalmologia
<http://www.sbo.org.br/>

18

Obrigado!

Nossa sincera agradecimento a todos(as) que direta ou indiretamente participaram para a realização desse Produto de Produto Educacional para o IFPE de Campus Recife.

Índice

19

20

Nos momentos finais, houve um tempo dedicado à experimentação prática de alguns

participantes, com atividades síncronas. Logo após, aconteceu um diálogo sobre como tais ferramentas podem contribuir para uma maior inclusão dos estudantes com deficiência visual no âmbito do IFPE.

Cumpridas as etapas, enviou-se a avaliação, a qual foi constituída por 6 (seis) questões abertas, com vistas a verificar as impressões dos participantes quanto ao formato online, tipo de encontro síncrono, temáticas propostas, relação teórico-prática na abordagem, domínio dos conteúdos, conhecimentos adquiridos, reflexões e contribuições, comentários e sugestões.

Logo após a oficina, solicitou-se aos participantes que respondessem ao questionário enviado em formato de link pelo chat do Google Meet e por e-mail, com o formulário de avaliação da oficina.

Quadro 11 - Respostas do Questionário de Avaliação da Oficina (início)

Perguntas/ Participantes	1. O que você achou do formato Online, com o encontro síncrono para a realização da oficina?	2. O que você achou das temáticas propostas em relação à inclusão de estudantes com deficiência visual?	3. Para você, houve a relação teoria-prática na abordagem dos conteúdos?	4. Para você, houve o domínio dos conteúdos abordados pelo formador?	5. Os conhecimentos adquiridos no minicurso favoreceram reflexões e/ou contribuições na sua prática de tecnologias assistivas vinculadas ao estudante com deficiência visual? Explique.	6. Caso deseje realizar comentários ou sugestões sobre a oficina, utilize o espaço abaixo.
Participante 1	Ótimo	Foram bem pertinentes para nós que somos estudantes e profissionais da área.	Sim	Sim	Sim	Agradecer ao esforço de todos que realizaram este momento rico de conhecimento para todos nós, minha Gratidão.
Participante 2	Necessário, pois os recursos tinham que ser acionados utilizando o meio digital, o que talvez complicasse se fosse em um encontro físico.	Importantes para fomentar a inclusão e acessibilidade.	Sim!	Sim!	Os conhecimentos que obtive durante o minicurso são de extrema importância para a plena realização de minha profissão. Enquanto estagiário leitor para alunos cegos, saber esses recursos de acessibilidade me traz um novo leque de recursos para melhorar os meus atendimentos	Parabéns para a realização do minicurso. Espero que haja mais minicursos nesse sentido.
Participante 3	Achei adequado ao momento por causa dos problemas causados pela chuva, além de que é o melhor meio de encontro pra se realizar entre pessoas com grandes distâncias e incompatibilidade de horário.	Acredito que as temáticas escolhidas são de imensa importância para o futuro da educação e para a utilização da tecnologia afim de otimizar e auxiliar a vida das pessoas com deficiência	Sim	De fato, não só domínio, mas também experiência já que se tratava de um assunto que ele tinha total propriedade e preparo pra falar.	Favorecem em virtude de vários usos que o computador pode ter para a acessibilidade das pessoas com deficiência que eu aprendi hoje.	A oficina foi incrível pena não ser gravada e postada no YouTube para que outras pessoas tivessem acesso a todo conteúdo que foi abordado hoje

Quadro 11 - Respostas do Questionário de Avaliação da Oficina (fim)

Participante 4	Foi muito agradável. Novos conhecimentos	Só quem ter certas dificuldades. Entendem. A importância dessas ferramentas e como facilitaria o dia a dia.	Com a maior certeza. Pois se dava o conteúdo e mostrava a funcionalidade das ferramentas na prática.	Sim. Pelo fato de que ele vive no dia a dia os conteúdos abordados	Sim. Principalmente o esclarecimento entre tecnologia manual e digital.	Foi gratificante e completa
Participante 5	Gostei, foi bastante proveitoso. Talvez se fosse presencial não teríamos conseguido uma participação tão efetiva, por não contar com imprevistos (como foi a questão das chuvas, por exemplo) e sendo online nos possibilitou essa flexibilidade.	Bastante pertinentes, principalmente no que diz respeito às situações práticas no atendimento desses estudantes.	Sim, com certeza. As duas etapas foram abordadas e testadas na Oficina.	Sim, seguramente. Com propriedade.	Com toda certeza. Recursos simples como questões de leitura de tela no próprio Windows, mudança na voz do leitor (configurando voz masculina ou feminina, velocidade, densidade, volume) foram bastante importantes e enriquecedores para as nossas práticas.	Parablenzo ao formador e sua equipe pelo belíssimo trabalho desenvolvido e faço votos que momentos como esses se repitam.
Participante 6	Muito bom	Bastante úteis	Sim	Sim	Sim	A abordagem e a temática foram muito bem escolhidas e explicadas. É um conteúdo muito rico. Obrigada!

Fonte: O autor (2022)

6.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Pautando-se nas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 07 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, este projeto busca atender aos fundamentos éticos e científicos inerentes às pesquisas envolvendo seres humanos, e foi devidamente submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Os dados levantados foram empregados tão somente para atingir os objetivos da pesquisa, de modo a contribuir para a produção de conhecimentos científicos acerca da temática estudada. Foram garantidas a confidencialidade das informações coletadas e a preservação da identidade dos participantes, por meio da adoção de nomes fictícios, quando da apresentação dos resultados. Permaneceram também preservadas a imagem e a voz dos colaboradores da pesquisa, os quais foram informados, de antemão, sobre as finalidades da investigação, estando livres para recusar sua participação ou desistir a qualquer tempo.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) disponibilizam as principais informações sobre a pesquisa proposta, tais como: título, objetivos, justificativa, descrição dos procedimentos, riscos, benefícios e os aspectos legais que envolvem a participação dos entrevistados. O documento deverá ser assinado, em duas vias, pelo pesquisador e pelo discente que concorde em realizá-la (ou pelo seu responsável legal, no caso de menores de dezoito anos).

A presente pesquisa não acarreta nenhum tipo de risco à saúde física, psíquica ou moral dos participantes, tendo em vista sua proposta unicamente pedagógica de investigação e intervenção.

Conforme exposto nos procedimentos teóricos metodológicos, a participação dos colaboradores da pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de compreender as condições de acessibilidade e o processo de integração e inclusão que se processa no Instituto. Assim sendo, o risco mínimo refere-se ao possível constrangimento decorrente da exposição das percepções dos participantes no decorrer da entrevista e ou fadiga ao responder o questionário. Ressalta-se ainda, que o momento da participação ocorrerá conforme a escolha do participante, que gozará de total liberdade para continuar ou se retirar da pesquisa a qualquer hora. Também, devidamente informados dos riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

Os benefícios esperados relacionam-se a múltiplos aspectos. Em primeiro lugar, dar voz aos estudantes com deficiência permitirá o protagonismo desse grupo na luta por melhores condições de acesso, permanência e êxito na instituição. Ao mesmo tempo, elaborou-se um produto pedagógico no formato de oficina pedagógica que auxiliará a gestão na tomada de decisões sobre as ações inclusivas a serem adotadas. Por fim, este estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva no ambiente educacional, que contemplará não só os colaboradores da pesquisa, mas todo o segmento compreendido pelo Instituto.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com Bardin (2011), as categorias de análise podem ser criadas a partir da teoria ou após a coleta de dados. Na pesquisa realizada, o título e a definição da categoria foram estabelecidos tomando-se por base as falas das entrevistadas, organizadas respectivamente em 6 (seis) subseções conforme a seguir:

7.1 ASPECTOS DA CONDIÇÃO DE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

Sob o ponto de vista da Acessibilidade Arquitetônica, no âmbito geral, essa categoria trata da eliminação das barreiras que se encontram na maioria dos ambientes, essas barreiras são tanto físicas, nas residências, quanto podem ser nos edifícios, como também em espaços e equipamentos nas vias urbanas.

A remoção dessas barreiras se faz seguindo orientações, critérios, parâmetros e normas técnicas. Dentre as existentes, a mais norteadora é a Norma Brasileira (NBR) 9050 (2015), essa é uma norma reguladora que foi criada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e nela se encontram parâmetros que facilitam a elaboração de uma obra acessível, desde a sua construção, como também em momentos de reformas.

As recomendações da NBR 9050 (2015) tratam sobre as sinalizações, banheiros e elevadores adaptados, estacionamentos e rampas acessíveis, mobiliários e sinalizações na horizontal e na vertical, tipos e características dos pisos, informações em braille, dentre outras.

De acordo com a NBR 9050 (2015), a respeito do uso da sinalização tátil e visual no piso para pessoas com deficiência visual, a norma informa o seguinte:

[...] A sinalização tátil no piso é utilizada para auxiliar pessoas com deficiência visual a trafegarem sozinhas. A sinalização deve ser consistente e ter um leiaute simples, lógico e de fácil decodificação, facilitando a movimentação de pessoas com deficiência visual em lugares familiares e o reconhecimento de espaços onde trafegam pela primeira vez. A sinalização tátil e visual no piso deve assegurar sua identificação por pessoas de baixa visão tanto quanto por pessoas cegas. Para esse propósito, os pisos devem ser facilmente detectáveis pela visão. Isto é conseguido pela aplicação de um mínimo de contraste de luminância (ΔLRV) entre os pisos e o pavimento adjacente. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015).

Já quando se trata de acessibilidade, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 3, inciso I, conceitua como sendo:

[...] a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015).

Ainda na mesma Lei nº 13.146/2015, Art 3º, inciso IV, define barreira como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança [...] (BRASIL, , 2015).

Diante de importantes informações, conceitos e definições apreendidos nas discussões desta pesquisa, no que tange à melhoria das condições de acessibilidade arquitetônica, conforme ressaltado pelas entrevistadas, foram citados os seguintes itens: rampas, corrimãos, elevadores, banheiros, portas de acesso, salas de aula, estacionamentos, pisos, calçadas, sinalizações e escadas, na intenção de identificar quais são os obstáculos visíveis e não visíveis. A observar que as participantes sem deficiência possuem parâmetros diferentes em relação às participantes com deficiência, a respeito da visualização ou detecção desses obstáculos.

Partindo da condição de participante entrevistado com deficiência visual, como sendo pessoa com cegueira ou baixa visão, observou-se nas transcrições das falas das entrevistadas que as barreiras arquitetônicas afetaram e/ou afetam diretamente as entrevistadas EE2 e EE3, as quais apontaram as dificuldades encontradas quanto ao acesso às dependências da instituição, desde a chegada aos blocos, como sala de aula, banheiros e quadras. Conforme podemos identificar nos trechos transcritos a seguir, extraídos das entrevistas realizadas com as participantes abaixo citadas, atendendo a primeira categoria elencada como aspectos da condição de acessibilidade arquitetônica:

Para mim é um pouco difícil andar na escola, agora que eu estou começando a andar sozinha, mas é muito complicado, porque para mim lá o chão é muito liso e as escadas não têm muita sinalização, tem o corrimão, mas na porta da escada não tem sinalização, por exemplo as bolinhas informando que acabou. [...] agora tem rampas, antigamente não tinha, mesmo assim é um pouco complicado, porque a escola é muito grande, e falta muita coisa ainda. (ENTREVISTADA EE2)

Eu só precisava prestar um pouco de atenção em alguns lugares, porque algumas escadas eram um pouco menores, não tinha aquele piso mais tátil que a gente sente. Então, eu tinha só que tomar cuidado ali. [...] às quadras na parte da área de esportes, era um pouco mais complicada, porque se o professor desse um número da quadra específico, eu não

conseguia identificar, mas aí essa questão eu pedia informação, ou estava sempre com alguém para saber em que quadra eu tinha que ir. (ENTREVISTADA EE3).

Diante desses relatos, observou-se que as entrevistadas que veem identificam de forma muito sutil as barreiras arquitetônicas, e as participantes que são deficientes visuais agregam mais pontos a serem ajustados na estrutura da instituição analisada, no caso a identificação de obstáculos e barreiras estruturais para o acesso às dependências do IFPE *Campus* Recife por todos os estudantes, nesse caso, mais especificamente, os estudantes com deficiência visual. Observa-se a sutilidade da identificação das barreiras estruturais nos relatos das entrevistadas sem deficiência a seguir:

Colocaram rampas que não tinham, só tinha em lugares específicos algumas e na maioria eram escadas, e aí quem fosse deficiente cadeirante, tinha que se deslocar, era toda uma dificuldade. Colocaram rampas em praticamente todos os blocos, melhorou muito, banheiro, sala de aula, estacionamento, os chãos são regulares. É muito aberto, é tudo organizado. Eu acredito que não tenha dificuldade nesses aspectos. [...] o fato de ser muito grande, principalmente para quem é deficiente visual, por não conhecer, talvez atrapalhe um pouco. (ENTREVISTADA EE1)

O que eu não notei ainda no *Campus* é uma sinalização para quem é deficiente visual, quem é cego ou tem baixa visão. Geralmente, nesses lugares tem aqueles pisos que têm um alto relevo, isso direciona pelo menos nos corredores, que geralmente eu trabalho, eu não vejo isso. [...], mas, por exemplo, tem que ter todo aquele piso adequado para quem é cego para que eles possam andar sozinhos. [...] alguns setores, ainda têm salas cuja entrada é muito estreita. Então, acho que o IF ele tem que estar fazendo as reformas para se adequar e permitir que as pessoas com deficiência possam ter acesso, para que elas não precisem limitar o seu direito de ir e vir, mas ainda há muito o que fazer. (ENTREVISTADA EG5)

Nesse contexto é sabido, então, que as barreiras arquitetônicas, prejudicam a rotina cotidiana de qualquer pessoa, mas em se tratando das pessoas com deficiência visual, essas barreiras são mais evidentes, sob os aspectos das necessidades que existem de atender a singularidade demandada pela própria deficiência visual, ocasionando, em algumas situações a inviabilidade do acesso e com isso causando a evasão desses estudantes da instituição de ensino.

7.2 ASPECTOS DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

É de fundamental importância entender os aspectos abordados nessa categoria a respeito das ações institucionais, uma vez que essas ações contribuem diretamente na formação da pessoa, no caso dessa pesquisa, estudante com deficiência visual. Dentre os aspectos discutidos socialmente, usou-se como parâmetro a participação das entrevistadas em ações do IFPE nas

práticas inclusivas, bem como suas sugestões de ação/serviço para mais inclusão no IFPE. Conforme verifica-se nas discussões a seguir:

- **Participação de Ações do IFPE em Práticas Inclusivas**

As ações institucionais com vistas à formação humana são essenciais para a promoção da cidadania. Partindo desse contexto, iniciam-se as discussões acerca das respostas mais significativas apontadas para a segunda categoria que trata de aspectos das ações institucionais na formação da pessoa, enquanto participante ou não dessas ações como práticas inclusivas.

Diante da pergunta feita pelo pesquisador, a entrevistada EE2 informou que não tinha conhecimento ou participação em ações do IFPE *Campus* Recife voltadas à promoção de práticas inclusivas. No entanto, ao ser indagada sobre poder ter sido convidada disse “talvez”, e quanto a precisar de momentos para discutir tais questões respondeu “sim”. Já a entrevistada EE3, relatou o seguinte:

Eu acho que seria interessante trazer, né? É o que eu falei no começo é muito uma questão de cultura, porque às vezes só trazer por cotas ou permitir que pessoas com deficiências estejam dentro daquele ambiente por si só, não tornam o ambiente acessível. Então, acho que é preciso que as pessoas que estão ali também se dediquem a prestar um pouco mais de atenção. Eu acho que quando a gente discute, a gente começa a criar um pouco de cultura pelo assunto e ajuda na conscientização das pessoas, também. (ENTREVISTADA EE3)

Mediante a abordagem sobre a sensibilização no trato da comunidade acadêmica educacional junto aos estudantes com deficiência visual, Mantoan (2003), aponta o seguinte:

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. (MANTOAN, 2003).

Ainda sobre isso, verifica-se a seguir, com a entrevistada EE3, que essa aproximação é bem importante no que tange ao acolhimento da instituição junto aos estudantes com deficiência visual.

[...] Essas ideias de falar um pouco sobre isso, às vezes faz com que as pessoas percebam coisas que ela não tinham percebido antes. E não há nenhuma culpa nelas, é por causa de uma questão simplesmente de não refletir sobre aquele assunto. E aí você acaba deixando aquilo passar batido, quando a gente fala mais sobre isso, a gente começa a ter um pouco mais de atenção. (ENTREVISTADA EE3)

Logo, diante das respostas dadas pelas entrevistadas, compreende-se o grau de engajamento dentro do instituto. Seguidamente, vê-se que as participantes EE2 e EE3, pareceram muito pouco participativas nas ações e/ou práticas inclusivas do instituto, uma vez que ele já executa algumas dessas práticas desde o ano de 2014.

Similarmente, a Declaração de Salamanca (1994) trata sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, verificando-se uma abordagem significativa sobre recrutamento e treinamento de educadores em sua numeração C item 38, quando informa sobre “Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas [...]”. Corroborando com isso, a mesma declaração em seu item 39, cita que:

[...] Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas [...]. (BRASIL, 1994)

● **Sugestão de Ação/Serviço para mais Inclusão no IFPE**

Seguindo a discussão a respeito de ações e serviços para mais inclusão no IFPE, identificou-se, na fala das entrevistadas, sintetizada nas transcrições abaixo, a necessidade de reuniões com a comunidade acadêmica da instituição, em especial professores e estagiários que apoiam estudantes com deficiência em sala de aula, a fim de otimizar a sistemática de ensino do professor, ou mesmo adaptá-la, para o melhor acompanhamento destes estudantes.

Eu acho que, no começo dos períodos, eles deviam fazer, eu não sei se já tem, mas eles deviam fazer uma reunião com os funcionários e com os professores para ensinar como eles devem tratar as pessoas, porque no começo, eles tratam, assim, acho que não é com ignorância, então pode ser, ou talvez, às vezes falta de conhecimento também, para ensinar como é que trata essas coisas, entendeu? (ENTREVISTADO EE2)

No contexto da preparação do material didático e seu cuidado com as imagens, sobremaneira e em especial sobre a audiodescrição desses materiais, Motta (2012) relata a

importância dessa descrição no entendimento dos conteúdos pelo estudante com deficiência visual, conforme citado por Motta (2012) “O uso da audiodescrição favorece a exploração e a análise crítica de imagens e será essencial para a formação e o entendimento dos conteúdos escolarizados e para a própria leitura de mundo de alunos com e sem deficiência.”

Com a abordagem abaixo da participante EE2 vê-se que tal importância se aplica na questão da imagem visual apresentada, mais especificamente nos slides do profissional de educação em sala de aula, e a sua dificuldade em interpretar a imagem, uma vez que ela não é descrita, para que a estudante consiga contextualizar ou mesmo perceber a imagem dentro do conteúdo explanado.

[...] Na questão dos slides é assim, é mais imagem visual, então como eu não enxergo, para mim é complicado e o meu apoio ele também não sabe muito como interpretar a imagem visual. (ENTREVISTADA EE2)

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca aborda no seu item 42 sobre o treinamento a seguinte questão:

Como forma prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de apostar e treinar pessoal menos experiente. (BRASIL, 1994)

Essa abordagem se enquadra bem na situação levantada pela participante EE3, conforme pode-se observar abaixo:

Eu acho, assim, que o que poderia ser feito, quando se colocassem professores de apoio que não são de fato professores, mas que são estagiários, eles passassem por um processo maior de treinamento para que eles conseguissem lidar melhor com os alunos dentro de sala de aula [...] (ENTREVISTADA EE3)

[...] Essa questão do profissional que está acompanhando o aluno não ter muita experiência acaba dificultando, porque o aluno que tem deficiência, ele tem que também ser professor, porque ele tem que explicar para aquela pessoa que está do lado dele, o que é que ele precisa e como é que ele precisa, então nem sempre você sabe o que é que você precisa, e nem sempre você consegue explicar para a pessoa o que é que você precisa. (ENTREVISTADA EE3)

[...] da conscientização de trazer debates, o IF traz muito isso, traz seminários, bancas de debates, trazer um pouco mais disso dentro do *Campus* para trazer essa conscientização, mas essas campanhas para dentro do IF eu acho que seriam de grande ajuda. (ENTREVISTADA EE3)

Contudo, a mesma declaração nos faz um alerta a respeito do tempo do profissional de educação em seu âmbito geral. Quando diz em seu item 43:

O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e frequentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas autodidáticas. (BRASIL, 1994)

Portanto, após os levantamentos feitos pelas transcrições das falas das participantes e citações dos teóricos que abordam sobre os assuntos dessa categoria, identificou-se que há, sim, uma necessidade de mais avanço nessa área de ações da instituição com vistas à melhoria da formação do estudante como cidadão, que tem o direito de um acompanhamento mais efetivo, desde o acolhimento da comunidade educacional, até mesmo maiores ações institucionais na divulgação de eventos, palestras, fóruns e seminários tratados durante o semestre, neste caso, em especial sobre pessoas com deficiência.

7.3 ASPECTOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS VINCULADAS A EQUIPARAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

É preciso pontuar logo de início que essa categoria abrange de forma consciente quais são os principais aspectos nas práticas pedagógicas utilizadas em seus formatos específicos e singulares vinculadas a igualdade de possibilidades, na formação das pessoas com deficiência junto aos demais, dentro e fora da sala de aula.

Nessa perspectiva, sabe-se que, de uma forma mais abrangente, essas práticas se iniciam desde a matrícula desses estudantes, conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (BRASIL, 2001), em seu artigo Art 2º quando diz que “[...]os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” Uma vez que a problematização da Educação Especial, em tempos de Educação Inclusiva, traz uma reflexão sobre algumas situações como:

- As adequações observadas garantem a acessibilidade dos materiais e ações didático-pedagógicas;

- Os materiais didáticos disponibilizados são adaptados às necessidades do sujeito;
- A dificuldade no processo de aprendizagem é solucionada mediante às adequações nas formatações dos materiais;
- O acesso aos conteúdos repassados em sala de aula.

A seguir, foram tratados cada item em sua particularidade, de acordo com as transcrições das falas das entrevistas, como também as abordagens dos teóricos a respeito.

• **Adequações observadas que garantem a acessibilidade dos materiais e ações didático-pedagógicas**

Continuamente, vislumbra-se a primeira situação demandada, que será sob o ponto de vista das entrevistadas, a respeito das adequações observadas que garantem a acessibilidade dos materiais e ações didático-pedagógicas, conforme identifica-se a seguir:

Não. Eu nunca presenciei, inclusive para quem é do integrado, que tem aula no laboratório, eu acho que eles deveriam aprimorar um pouco mais para o deficiente visual que tem baixa visão, por exemplo, esse aplicativo de acessibilidade para ouvir melhor e o brilho que dificulta muito. [...] o brilho da tela do computador, a gente não conseguia ajeitar, diminuir. E o recurso de acessibilidade que tinha lá era difícil para entender e a gente não tinha como aumentar, não tinha essa opção, eu acho que isso deveria ser melhorado, na sala de aula também, especificamente para baixa visão, que era o que eu acompanhava. (ENTREVISTADA EE1)

Constatou-se a princípio que a entrevistada EE1 nega a ocorrência das práticas e logo após, continua a sua fala relatando fatos ocorridos no laboratório, que deveriam ser aprimorados como o sintetizador de voz e configurações de contraste para as pessoas com deficiência visual que possuem baixa visão, como sendo um ponto de melhoria dentro da sala de aula.

Na sequência, verificou-se a mesma entrevistada descrevendo seu desconforto com o incômodo da colega com baixa visão a respeito da dificuldade que ela teve a priori em seu atendimento, e dificuldades por parte de alguns professores que apresentaram barreiras de atitudes a respeito da capacidade da estudante em questão, de acordo com o transcrito abaixo:

[...] Eu via umas coisas que eram incômodo para ela e me incomodava também, porque eu não conseguia fazer muita coisa. [...] por exemplo, a demora que foi achar alguém para ler para ela no quadro, para que ela pudesse escrever, e a gente precisou de suporte, a dificuldade que alguns professores às vezes colocavam, e eu via que incomodava a ela duvidar da capacidade dela. A questão dos computadores, que era muito difícil para ela e o professor [...] Eu acho que deveria ter uma capacitação melhor para os professores pra lidar com o deficiente em geral, não só com baixa visão ou visual. (ENTREVISTADA EE1)

Em contraponto, verificou-se através do relato da professora entrevistada ED4, que ela se sentiu desafiada de forma positiva, com a experiência de ter uma estudante com cegueira na sala de aula onde ministra sua disciplina, e viu diante dessa circunstância a oportunidade de adaptar o material didático para atender às necessidades específicas da estudante. Buscando, inclusive, junto à instituição formas e recursos de acessibilidade, como também alternativas de adaptação de materiais que tragam mais autonomia, como descreve-se a seguir:

[...] durante as aulas, eu lembro a semana passada adentrei na turma e aí eu tive um contato com ela, então faz pouco tempo, eu acho que faz uma semana ou 15 dias, e foi um impacto para mim, porque eu não sabia, acho que isso foi uma barreira. (ENTREVISTADA ED4)

[...] agora eu estou tendo nesse semestre presencial, uma estudante com deficiência visual que não é baixa visão, ela é cega total, ficou cega com um ano de idade; e está sendo presencialmente essa experiência, então como docente eu tive esses diferentes momentos que eu precisei adaptar [...], com essa que é cega é presencial no ensino integrado, ela tem um acompanhamento de um estagiário com ela, mas eu tenho pensado em alternativas de adaptação de material didático. (ENTREVISTADA ED4)

[...] fui procurar a instituição e os setores competentes, para ver se de alguma forma eu conseguiria transformar esse material em braille, ou fazer uso de algum tipo de leitor, saber se ela usa. Então, também contar com o apoio da instituição em alternativas para adaptar esse material didático para que ela tenha mais autonomia, não dependa tanto de estagiário que acompanha mais que ela consiga, por exemplo, em casa, estudar pelos materiais, eu acho que isso é fundamental. (ENTREVISTADA ED4)

[...] eu penso, como educadora, que a gente não pode deixar a cargo do professor ter a sensibilidade de perceber ou não, porque eu tenho uma trajetória familiar, uma trajetória formativa e tudo mais que me dão esse olhar, mas não que os outros colegas não tenham, mas é que a gente sabe que não dá para deixar como individual, tem que ser algo institucional esse olhar. (ENTREVISTADA ED4)

Semelhante a isso, verifica-se na fala da gestora a mesma abordagem, sobre profissionais que estão interessados em adaptar os materiais, através da transcrição em braille, buscando leitores e programas específicos para instalar em seus dispositivos eletrônicos, de acordo com o relato transcrito abaixo:

[...] essas professoras que falaram comigo, elas estão fazendo a transcrição, não sei se fala transcrição, eu acho que é transcrição em braille dos seus textos, dos trabalhos para os alunos. Eles também contam com apoio dos leitores, no caso, o *Campus Recife* conta com um estagiário leitor, que contribui imenso para os estudantes. E no mais, tem o uso de programas, para colocar em tablets, celulares e computadores, notebooks, são programas, tipo *Jaws*, [...] (ENTREVISTADA EG5)

Diante das falas transcritas identificou-se que o campo de discussão das adequações de materiais e recursos utilizáveis para as divergentes situações de cada estudante, bem com a sua

singularidade, é bastante fértil, em especial na construção de diálogos educativos e sociais tão plurais e dialógicos, como se tem em questão.

Corroborando com isso, Mantoan nos diz que:

Nas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades. (MANTOAN, 2003)

A situação a seguir trata do ponto de vista das entrevistadas quanto ao acesso ao material didático em sala de aula e suas devidas adaptações às necessidades específicas das estudantes, garantido o pleno acesso a esses materiais durante e posteriormente as aulas dadas.

- **Material Didático Disponibilizado Adaptado às Necessidades Específicas**

Primordialmente a entrevistada EE2 deixa claro, logo abaixo, que para ela a disposição dos professores em atender as pessoas com deficiência é uma questão de hábito, costume e adaptação. Uma vez isso sendo superado, eles iniciam o processo sem mais estranhamentos.

É, depende muito da aula. Se for aula de português, a professora, ela faz por exemplo na hora, e tem professor que não gosta de adaptar à atividade. [...] É porque eles não estão muito acostumados a atender pessoas com deficiência, aí no começo eles estranham, depois com o tempo e conversa eles entendem, mas no começo é um pouco complicado. (ENTREVISTADA EE2)

Considera-se que ter a disposição os recursos que atendam às diversas condições visuais dos estudantes, ao mesmo tempo, requer alternativas que otimizem o processo de ensino e aprendizagem de forma que seja uma via de mão dupla, tanto do estudante quanto do professor em ter acesso a fontes como a utilização do sistema braille, ampliação de fontes, lupa física e virtual etc. Conforme identificou-se na fala da entrevistada EE3, logo a seguir:

Os livros não porque eu usava uma lupa de leitura de aumento [...] Quer que eu fazia? Eu pedia aos professores para adaptarem as provas. Para ampliar a letra, então geralmente eu pedia que botasse num tamanho 18, que era mais fácil para eu ler, para agilizar a prova. Então, só esse tipo de material, provas ou algum tipo de ficha que os professores passassem em sala de aula, eram os únicos materiais que eu pedia que fossem adaptados. (ENTREVISTADA EE3)

Não obstante, entende-se com a fala da entrevistada EE3 que ela usava a lupa, mas também solicitava aos professores a ampliação de prova e fichas, como forma de adaptação e agilidade para a sua leitura.

Dando continuidade, uma outra situação trata da dificuldade no processo de aprendizagem que era solucionada mediante as adequações nas formatações dos materiais desenvolvidos pelos professores.

- **Dificuldade no Processo de Aprendizagem Solucionada Mediante Adequações nas Formatações dos Materiais**

Quanto às dificuldades, as entrevistadas abaixo dão exemplos clássicos e simples dos impasses sofridos em sala de aula, e abordam a forma como o profissional tratava a questão, como também sugerem adaptações que seriam de extrema relevância para facilitar o seu entendimento e, até mesmo, realizar as atividades/provas propostas.

Um exemplo: a professora apresentou um gráfico lá na sala, sendo que se eu não sabia o que tinha lá, é difícil para mim entender, e aí seria bom que fosse tátil. (ENTREVISTADA EE2)

[...] várias vezes que eu cheguei na sala para fazer a prova, a prova não estava ampliada e aí eu tinha muita dificuldade para fazer, mesmo com o professor estando do meu lado, porque às vezes eu tinha que reler, alguma coisa e tinha dúvida. (ENTREVISTADA EE3)

Em contrapartida, vê-se abaixo uma ação da professora em adaptar um material no mesmo momento em que reconhece, que o entendimento da aluna estava comprometido, mas também reconhece que se houvesse planejado tal adaptação não teria sido amadora, o que trouxe para ela um estranhamento, uma vez que gostaria de fazer um material melhor adaptado e de qualidade.

Como é que eu ia falar de uma imagem naquela aula, que eu acho tão importante, que os alunos já me retornaram, como seria importante para um estudante que não estava vendo aquela imagem. Eu não sabia a dimensão que ela via, então me aproximei e perguntei se ela conhecia. E ela não conhecia muito bem, então fiz um trabalho com os outros alunos. Eu pedi vários papéis e a gente construiu esse iceberg de papel, eu pedi para que ela pegasse no topo e com o resto do corpo fosse pegando o restante para ter aquela noção do que era o micro e o macro, além da base e a gente foi adaptando de uma forma bem alternativa, bem amadora, mas que na hora fez muito sentido, para ela, e depois ela veio me agradecer. (ENTREVISTADA ED4)

Por fim, percorre-se dentro da mesma categoria as situações sobre o acesso aos conteúdos repassados em sala de aula.

- **Acesso aos Conteúdos Repassados em Sala de Aula**

Diante da pergunta elaborada, a entrevistada EE2 informou que “sim tinha acesso ao conteúdo repassado em sala de aula, desde que copiado no caderno pelo seu apoio (estagiário do

NAPNE) e explicado por ele.” (ENTREVISTADA EE2). Logo a seguir, tem-se a resposta da entrevistada EE3.

Consigno. É porque eu já terminei, mas quando eu estava de fato dentro da sala de aula, sempre tinha acesso ao conteúdo. E, por exemplo, os professores muitas vezes mandavam a gente acessar sites ou links, ou até enviavam algum material para a gente. Então, a gente sempre tinha acesso aos materiais. (ENTREVISTADA EE3)

Diante dos relatos das entrevistadas acima, verifica-se que a EE2 tinha acesso ao conteúdo a partir de uma ação do apoio, enquanto a EE3 tinha acesso dos materiais através de envio por sites e links. Logo, há um paradoxo, pois não fica caracterizado em nenhuma das duas situações que o acesso ao conteúdo repassado, era de fato, acessível no momento da explanação em sala de aula.

Mediante as discussões e situações expostas, identifica-se que é preciso perceber as particularidades dos estudantes com deficiência visual nesse atuar cotidiano, verificando na prática as suas necessidades específicas e singulares, porque eles são as pessoas às quais se destinam esse trabalho, de adaptar e de acessibilizar os conteúdos elencados em sala de aula, para que esse cenário não possibilite apenas a igualdade, como diz Mazzotta (2001) “mesmo porque, é bom lembrar, que a principal característica do ser humano é a pluralidade e não a igualdade ou uniformidade”. Com isso, entende-se o diferencial entre educação igualitária e educação enquanto direito para todos.

7.4. ASPECTOS INERENTES AO USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Nessa categoria, procurou-se identificar os aspectos inerentes ao uso das tecnologias assistivas pelas entrevistadas e sua repercussão quanto à melhoria, enquanto recurso de apoio para a aprendizagem. As situações a seguir tratam do uso propriamente dito da tecnologia assistiva em si, como também da disponibilidade de profissionais brailistas e de apoio dentro da instituição.

● **Uso das Tecnologias Assistivas**

A princípio, constatou-se que a entrevistada EE2 ao ser questionada sobre fazer uso de alguma Tecnologia Assistiva, pareceu não conhecer bem o termo, ao usar a seguinte expressão “Como assim?”. Diante dessa percepção, o pesquisador ampliou a compreensão do termo “Tecnologia Assistiva” com a seguinte abordagem “Às pessoas com deficiência precisam por vezes de Tecnologias Assistivas, por exemplo, às pessoas cegas é comum usar o sistema braille como método de leitura, a bengala para auxiliar na locomoção, os leitores de tela do celular e do

computador para fazer uso de algumas ferramentas. Você usa alguma dessas tecnologias assistivas?”.

A partir daí a entrevistada conseguiu desenvolver sua resposta informando o seguinte:

Eu conheço um pouco do braille. E quando ando, agora uso a bengala. Eu andava segurando na minha mãe. [...] de casa para a escola, ou é minha mãe ou é algum dos meus amigos que estudam comigo no mesmo horário que me acompanham. (ENTREVISTADA EE2)

Até agora eu nunca tive nenhum leitor de tela não, o que eu tenho é um leitor de texto, aí eu só uso ele, para ler texto no notebook. [...] depende da situação, se for no WhatsApp, eu aprendi a mandar mensagens por comando de voz do google. [...] e para assistir vídeos também. Eu só consigo abrir o Meet, mas não consigo colocar o link para entrar, porque o google abre, se pedir pelo comando de voz. [...] O leitor de tela do celular usei só uma vez, mas depois eu desativei. (ENTREVISTADA EE2)

Portanto, esse desconhecimento se justifica porque segundo Bersch e Tonolli (2006) Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. Dando continuidade a fala da entrevistada EE2, tem-se:

Era muito difícil, porque no começo eu não tinha notebook e o meu celular não pegava o Google Class e outras coisas, aí eu tive que comprar um celular para mim que pegasse esses aplicativos. [...] Eu não sabia entrar na aula, levei muita falta, fiquei deslocada, depois eu consegui meu notebook, mas mesmo assim continuei levando falta. [...] aí eu tive que ir na escola falar do problema do meu notebook, para o apoio, se ele podia me colocar na aula, eu na minha casa e ele na dele. Então ele tinha como me colocar na sala de aula, aí foi que eu fui recuperando. (ENTREVISTADA EE2)

Em sequência, na transcrição da fala da entrevistada EE3, averiguou-se que se precisa quebrar o paradigma de origem da criação da tecnologia assistiva para pessoas com deficiência. Foi identificado de forma subliminar, na fala da entrevistada, uma certa reserva ao falar do uso das tecnologias assistivas.

Eu faço uso, não sempre, depende muito, porque é assim, eu uso muito meu celular. Então, algumas tecnologias assistivas que eu costumo utilizar é aumentar a letra do telefone, ou botar em negrito. E quando eu tenho um livro para ler, ou quando eu quero fazer alguma leitura, eu uso um aplicativo que faz essa leitura para mim, como é uma leitura mais extensa, acaba sendo mais cansativa, então, eu acabo utilizando isso. Dentro da sala de aula, eu utilizava lupa, para conseguir ler melhor o material que não era ampliado. Acho que são só esses, e às vezes, quando eu uso computador, eu utilizo o NVDA. (ENTREVISTADA EE3)

Ainda sobre o conceito de Tecnologia Assistiva, é sabido que:

[...] é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII, 2017)

Partindo das falas transcritas das entrevistadas e do conceito elencado sobre tecnologias assistivas, pode-se então, verificar o uso das tecnologias no cotidiano e nos estudos, como forma de se equalizarem enquanto pessoas com deficiência visual ao ambiente da sala de aula.

Ainda sobre as categorias de Tecnologias Assistivas, em seu item 4.9 (BRASIL, 2017), tem-se:

Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil. São exemplos: Auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas; os softwares ampliadores de tela. Material gráfico com texturas e relevos, mapas e gráficos táteis, software OCR em celulares para identificação de texto informativo etc. (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII, 2017)

Corroborando com esse contexto, em termos de lei, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no seu Art. 74 diz: "É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida."

No entanto, vale a pena ressaltar que uma tecnologia é classificada como assistiva, quando ela é usada pelo estudante com deficiência com vista a romper as barreiras impostas que limitam o acesso às informações favorecendo sua participação de forma autônoma e ativa no desafio da aprendizagem quando ele poderia ter sido inexistente, ou mesmo restrito. Com esse propósito, Bersch (2017), alerta dizendo que:

No campo educacional, por vezes, pode haver uma distinção sutil entre TA e tecnologia educacional e para tirar dúvidas a respeito disso sugiro que se façam três perguntas: • O recurso está sendo utilizado por um aluno que enfrenta alguma barreira em função de sua deficiência (sensorial, motora ou intelectual) e este recurso/estratégia o auxilia na superação desta barreira? • O recurso está apoiando o aluno na realização de uma tarefa e proporcionando a ele a participação autônoma no desafio educacional, visando sempre chegar ao objetivo educacional proposto? • Sem este recurso o aluno estaria em desvantagem ou excluído de participação? (BERSCH, 2017)

Dessa maneira, com o desenvolvimento das tecnologias, em particular as assistivas, surgiram as “tecnologias digitais assistivas, que se diferenciam daquelas pelo uso de equipamentos e programas de informática específicos ou adaptados” (CABRAL, 2018)

Então, é preciso deixar claro que podemos utilizar tanto as tecnologias assistivas, quanto as digitais assistivas, dependendo das necessidades específicas e singularidades do seu uso nos campos de estudo e trabalho, e também das possibilidades e particularidades de cada pessoa como seu acesso a uma ou a outra tecnologia. Segundo Cabral (2018), “Um exemplo clássico de tecnologia assistiva é a lupa manual, e o de tecnologia digital assistiva, a lupa virtual, que se encontra na área de acessibilidade do sistema operacional Windows [...]”

Ainda na mesma categoria sobre o uso de tecnologias assistivas, as participantes foram questionadas sobre os profissionais braillistas e de apoio e quanto a sua disponibilidade.

- **Disponibilidade de Profissionais Braillistas e outro(s) Profissionais de Apoio**

Ao ser questionada sobre a disponibilidade de profissionais braillistas e outros profissionais de apoio, a entrevistada usou várias vezes a expressão “Não sei”, mesmo com as intervenções do pesquisador a respeito do braille, ela confirmou que tinha um repertório pequeno. E quanto a outras ferramentas, como por exemplo: o Soroban, ela possuía dois, mas nunca aprendeu a usar. (ENTREVISTADA EE2), já a entrevistada EE3 afirmou que “[...] quando eu estava de forma presencial, me fizeram uma proposta de fazer o curso de braille, mas infelizmente como o horário não batia muito, aí eu não pude fazer, mas tem sim a disponibilidade do profissional dentro do *Campus*.”

Segundo a Lei Estadual Nº 12.757, de 24 de janeiro de 2005, em seu item 1.2 que trata da Descrição das Funções, em seu subitem 1.2.5 Função: Professor Braillista – Nível Médio, abaixo estão descritas a síntese de suas atribuições:

- a) Realiza transcrição de documentos e material didático, do sistema convencional (escrita em tinta), para o sistema braille e vice e versa;
- b) Promove a divulgação de atualizações implementadas no sistema braille;
- c) Promove a difusão do sistema braille, ministrando treinamentos para profissionais da área de Educação e Comunidade em geral;
- d) Apoia o serviço de atendimento itinerante, no que se refere a adaptação de material pedagógico, destinado aos educandos com deficiência visual matriculados no sistema regular de ensino;
- e) Participa da escolha do livro didático;
- f) Participa de estudos e pesquisas da sua área de atuação;

- g) Participa da elaboração e gestão da proposta pedagógica da escola em uma ação coletiva com os demais segmentos;
- h) Participa da avaliação institucional do sistema educacional do estado;
- i) Executa outras atividades correlatas.

7.5 ASPECTOS PERTINENTES ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E AO SENSO DE PERTENCIMENTO À COMUNIDADE INSTITUCIONAL

Nessa categoria, a abordagem discorre sobre os aspectos que pertencem às relações interpessoais com outros alunos, professores e servidores. E com isso, pretende-se identificar também, o senso de pertencimento do sujeito estudante com deficiência visual junto à comunidade educacional da instituição.

Nos itens a seguir, as falas tratam das relações interpessoais das estudantes com deficiência visual junto aos demais estudantes, professores e servidores.

● **Percepção da Interação com os Demais Alunos**

Na fala transcrita abaixo, o pesquisador considerou que a entrevistada EE2 está na segunda semana do segundo período, uma vez que sofreu atrasos devido à falta de acompanhamento em relação aos recursos que não possuía, ou não sabia operacionalizar. Logo, precisou ingressar numa turma diferente para dar continuidade aos estudos.

No meu ponto de visão é zero, porque é assim, eu vou explicar melhor, eu estou deslocada agora, e todo mundo que era da minha turma, não são mais aquelas pessoas. Então, ninguém fala comigo, e eu não falo com ninguém, só eu e meu apoio que conversa mais. E, também as pessoas não são assim de falar: “oi tudo bem”, é cada um por si. (ENTREVISTADA EE2)

Já a entrevistada EE3 apresenta uma outra abordagem sob o aspecto da interação com os outros estudantes, porém de forma subliminar identifica-se uma aceitação exacerbada no que tange a interação com todos.

A minha interação dentro do IF com os demais alunos foi muito boa, a gente se comunicava muito bem. A gente já terminou, mas até hoje ainda tem contato. Acho que foi um ano de interação boa [...] Eu acho que dentro do IF eu tive uma interação muito melhor do que eu tinha tido em outros colégios que eu já passei. [...] todos da sala, por mais que eu não tivesse muito contato, eram muito compreensivos e estavam sempre dispostos a ajudar. (ENTREVISTADA EE3)

Nesse contexto, Goffman (1982) explica que quanto maior for a percepção de diferença entre os sujeitos maior vai ser o estigma, por exemplo a entrevistada EE2 parece ser mais estigmatizada que a EE3, mas pode ser que, negando a deficiência, o estigma seja minimizado pelos que a cercam. Ainda sobre estigma, Goffman (1982) revela que:

Quanto maior a discrepância entre a identidade virtual e real, mais forte será o estigma; quanto mais perceptível e acentuada a diferença entre o indivíduo estigmatizado e os normais, mais estigmatizante ela será; quanto maior a diferença entre os atributos reais e atribuídos, mais acentuada será sua problemática, devido ao controle social e submissão a ele (GOFFMAN, 1982).

Já Mantoan (2003) corrobora com o conceito de interrelação entre alunos, afirmando que:

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral. (MANTOAN, 2003)

Sendo assim, diante dos relatos das entrevistadas e os conceitos dos teóricos elencados, percebe-se que a qualidade do vínculo com os demais alunos foi mais positiva com a entrevistada EE3, do que com a EE2. Observou-se também que, o tempo tem um vetor que justifica essa diferença entre os dois relatos, o de pouca interação versus o de uma interação considerável.

● **Percepção da Interação com os Professores**

De acordo com as entrevistadas essa interação varia de professor para professor, algumas afirmações até relatam que a problemática era a matéria, e não o professor em si. No entanto, são notórias as barreiras atitudinais, enfrentadas pelas estudantes entrevistadas ao longo de sua trajetória na instituição, inclusive com discursos que evidenciam o capacitismo, conforme pode ser observado nas transcrições das falas das estudantes EE2 e EE3 a seguir:

Assim, a maioria são bem legais, mas o problema não é o professor é a matéria deles, que é complicada de entender. [...] Os professores são bem legais, a de português é uma maravilha, ela explica, essa semana mesmo ela fez uma dinâmica comigo na sala de aula, ela desenhou um triângulo no quadro, um triângulo equilátero, aí ela viu que não tinha como eu entender muito bem. E aí ela pegou três pilotos e foi na minha banca e me mostrou como era o triângulo, e ela me explicou que em cada ponta do triângulo, ficava o leitor, o texto e o autor. (ENTREVISTADA EE2)

Tem dois ou três lá que nunca falaram comigo, falam com meu apoio, mas comigo não. Eu tento falar com eles, sendo que quando acaba a aula eles vão embora [...]. É complicado, porque a pessoa falar sobre você e não com você é difícil. Teve uma vez, que o meu apoio falou com o professor [...], que quando a gente fosse fazer a prova não podia fazer na sala, porque podia atrapalhar os alunos, porque ele ia ter que ler para mim. Aí o professor falou com meu apoio, que não tinha muito o que fazer, que ele ia ter que ler a prova, mas que ele não podia me dar a resposta. Aí, eu fiquei assim, será que ele pensa que meu apoio é pago para me dar a resposta? Será que ele pensa que eu não tenho a capacidade de responder sozinha? (ENTREVISTADA EE2)

Minha interação com os professores variou muito de professor para professor. Eu acho que os professores do curso técnico eles estavam um pouco mais atentos de não esquecer, por exemplo, das provas. Não sei, nunca aconteceu na área técnica, um professor esquecer que tinha que ampliar uma prova minha, mas eu lembro que na parte do ensino médio, aconteceu várias vezes dos professores esquecerem de ampliar a prova. (ENTREVISTADA EE3)

Já ouvi de professores algumas coisas, uma professora uma vez falou para uma amiga minha assim, “fulana, sicrana conseguiu passar e você vai reprovar?”. Então, eu já ouvi coisas do tipo, mas dentro da área do ensino médio, mas do ensino técnico, nunca vi nenhum tipo de problema. (ENTREVISTADA EE3)

Somando a isso, Garcia (2012) contribui dizendo que “também constituem barreiras atitudinais na escola (ou em outros espaços sociais) aquelas que se apresentam na forma de **Percepção de menos-valia**: avaliação depreciativa da capacidade, sentimento de que o aluno com deficiência não poderá ou só poderá em parte.”

Ainda, sob a perspectiva da pessoa com deficiência e a realização de atividades, Mello (2016), afirma que:

Uma pessoa com deficiência, de acordo com o tipo e grau ou severidade da deficiência, pode não realizar, sozinha, determinadas atividades, dependendo de assistentes pessoais e/ou de cuidadoras. Mas o poder de tomar decisões, isto é, a capacidade de agência para decidir sobre essas atividades deve ser creditada a elas, respeitando suas opiniões e desejos. (MELLO, 2016)

Diante dos aspectos elencados, verificou-se a importância do professor interagir diretamente com o estudante, uma vez que o poder da tomada de decisão precisa e deve ser conferido à pessoa com deficiência, e não à pessoa que a acompanha ou seu apoio, dessa forma fica mais evidente que ela é respeitada dentro do ambiente que a acolhe, seja ele o educacional ou a sociedade em geral.

- **Percepção da Interação com os Demais Servidores**

A seguir, encontram-se os relatos das entrevistadas EE2 e EE3, sobre as percepções que elas tiveram quanto às suas interações com os servidores do IF.

É um pouco complicado, tem áreas da escola que são maravilhosas de ir, tem seus problemas, toda escola tem problemas [...], mas aconteceu uma coisa comigo, essa semana que passou, sobre a farda, uma vez com os alunos e outra vez com funcionário da escola mesmo. (ENTREVISTADA EE2)

Olha em relação a mim, não, eles sempre foram todos muito atenciosos, e davam a informação, instruíam o que tinha que instruir quando necessário. A minha coordenação, a coordenação de Segurança, que era a que eu tinha mais contato, sempre foi muito solícita, quando eu precisei de alguma coisa, entrava em contato, e eles sempre indicavam o que tinha que ser feito, ou como tinha sido feito, instruíam no geral, nunca tive muito problema com isso, nem com os demais servidores. (ENTREVISTADA EE3)

Considerando as falas transcritas das entrevistadas EE2 e EE3, ficou evidente que tais situações são cunho cotidiano de todo e qualquer estudante em geral. Não sendo verificadas quaisquer barreiras, em virtude das participantes na condição de estudantes com deficiência junto aos servidores.

- **Percepção de alguma Dificuldade de Interação Interpessoal com o Estudante com Deficiência Visual**

Na sequência, têm-se os relatos das pessoas sem deficiência, ou seja, a comunidade acadêmica e suas interações junto aos estudantes com deficiência.

Uma conversa, um olhar, uma forma de se expressar, você via isso, principalmente porque ela é deficiente, então ela carrega muita coisa com ela, ela comentava muito sobre isso. Pôr a gente ser muito amiga e eu ser muito próxima a ela, eu já sabia quando ela estava incomodada, a gente sempre conversava eu me preocupava muito, porque eu ficava com medo de isso ser um empecilho para ela, que ia prejudicar ela de alguma forma. (ENTREVISTADA EE1)

[..] era eu ela e mais uma, aí só ficava faltando algum, então a gente tinha grupo definido. Ela trabalhar com outras pessoas não era um problema e eu também não sentia que alguém ficava meio assim, por causa disso. E ela tinha consciência que dependendo do que fosse feito, talvez ela tivesse mais dificuldade e aí era conversado, o que a gente poderia fazer, como a gente poderia desenvolver, isso não era um problema. (ENTREVISTADA EE1)

Nessa perspectiva, Garcia (2012) contribui informando que “As barreiras atitudinais podem estar baseadas em preconceitos explícitos ou a eles dar origem, como vimos, elas aparecem em nossa linguagem, tanto quanto em nossas ações ou omissões.”

Dando sequência as falas das participantes, observou-se nas entrevistadas ED4 e EG5 que ambas tiveram um choque inicial frente ao outro, pessoa com deficiência, uma com um enfrentamento mais sutil, pois seu contexto social já abrange o contato em situações que contemplem o olhar para a pessoa com deficiência, e a outra por uma situação inversa, não possuir vínculo próximo de pessoas com deficiência em seu convívio. De todas as formas, ambas

reconhecem que é no enfrentamento, e através da convivência com as diferenças que as relações interpessoais vão sendo cada vez mais naturais.

[...] quando eu vi a presença houve o lugar do “Eita! eu nem sabia”, mas ao mesmo tempo houve o lugar da possibilidade, porque eu penso que as coisas não acontecem por acaso, e eu acho que a presença dessas pessoas precisa acontecer de uma forma não romantizada, mas de uma forma real, concreta, de um maior número, inclusive, para que a gente se vire e busque conjuntamente, não individualmente, mas institucionalmente, tipo toda a comunidade acadêmica, essa sensibilização porque assim eu acredito que os espaços na sociedade também ficam mais democráticos a partir dessas boas práticas, dessas boas experiências, desde o ambiente escolar. (ENTREVISTADA ED4).

No entanto, Glat (1995), diz que isso acontece porque:

[...] quando nos deparamos com indivíduos que - por suas características ou comportamentos - não se enquadram em nossa representação de *normalidade*, ocorre uma quebra ou ruptura na rotina da interação social, de modo que ficamos perdidos, sem saber como agir. Acompanhando esse estado de inércia em que ficamos, várias reações surgem como curiosidade, espanto, surpresa, repulsa e até mesmo medo, pois, estar diante do que foge à norma e, portanto, de uma pessoa diferente, tida muitas vezes como anormal (no caso, com deficiência), ameaça a nossa estabilidade emocional. (GLAT, 1995)

Em se tratando da abordagem das falas que surgem como barreiras atitudinais, Garcia (2012) colabora dizendo que “As barreiras atitudinais podem estar baseadas em preconceitos explícitos ou a aqueles que dão origem. Como vimos, elas aparecem em nossa linguagem, tanto quanto em nossas ações ou omissões.” E que:

As barreiras atitudinais, porém, nem sempre são intencionais ou percebidas. Por assim dizer, o maior problema das barreiras atitudinais está em não as removermos, assim que são detectadas. Exemplos de algumas dessas barreiras atitudinais são a utilização de rótulos, de adjetivações, de substantivação da pessoa com deficiência como um todo, entre outras. (GARCIA, 2012)

Pode-se evidenciar essas barreiras atitudinais de forma mais efetiva na fala transcrita da entrevistada EG5, a seguir:

Pessoalmente, sim, porque infelizmente, eu não tenho no meu círculo de amigos, de familiares, de colegas, pessoas com deficiência visual. Então, o primeiro momento é de estranhamento, foi sim, eu não posso dizer que não foi, mas não é estranhamento achando diferente. Enfim, é um estranhamento, por assim dizer, mas após passado esse estranhamento, eu acho que é uma postura de não saber como lidar. Isso se dá por conta de não ter convivência com pessoas cegas, certamente, se eu tivesse amigos cegos, professores cegos, estudantes cegos, eu saberia lidar melhor com o meu estranhamento[...] (ENTREVISTADA EG5)

Somando-se a isso, quando a entrevistada EG5 relata que se vê num ambiente sem pessoas com deficiência, Garcia (2012) informa que:

Logo, muitas ações aparentemente sem importância nutrem, no dia a dia, as barreiras atitudinais; por exemplo, quando se acredita que só as pessoas que têm amigos, parentes ou mesmo alunos com deficiência é que devem buscar a inclusão. Essa ideia, além de fortalecer as barreiras de atitude, constitui um conceito equivocado de inclusão, pois o ato de incluir não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas a todos os grupos vulneráveis, a todas as pessoas, enfim, a toda a sociedade. O objetivo não é restringir, mas acolher a singularidade de cada indivíduo. Daí é que muitos de nós já estão engajados no processo de transformação social, mesmo porque desejamos uma sociedade mais humana.

Sendo assim, a quebra dessas barreiras de atitudes só acontece quando a prática do estar junto se estabelece perante as pessoas com as suas diferentes singularidades, deficiências, ou seja, diante do sujeito diferente, proporcionando e oportunizando ajudas e trocas significativas, construindo vínculos que vão trazendo valores importantes de respeito e solidariedade para com todo e qualquer cidadão, seja ele pessoa com ou sem deficiência.

7.6 CENÁRIO ATUAL E EXPECTATIVAS FUTURAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA INSTITUIÇÃO

De acordo com essa categoria, espera-se conhecer o cenário atual e as expectativas futuras quanto a inclusão e a acessibilidade dentro da instituição, trazendo consigo a percepção, no ambiente educacional, desde sentir-se incluído até sofrer algum tipo de preconceito, constrangimento ou discriminação. Como também, revelar os maiores desafios, medidas e ações na promoção da educação inclusiva de forma plena.

Partindo da realidade que temos hoje, em termos de educação especial, sabe-se que ainda não se atende a todas as especificidades estabelecidas pela LDB, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, a qual define as diretrizes e bases da educação nacional, em seu art. 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

E, ainda em seu parágrafo primeiro aborda que “§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” Com esse embasamento teórico, norteiam-se os pontos a seguir:

- **Percepção no Ambiente Educacional do IFPE com o sentir-se incluído, sofrer algum constrangimento, preconceito ou discriminação.**

Conforme verifica-se nas transcrições das entrevistadas EE2 e EE3, houve momentos dos quais as estudantes relatam com muita propriedade que se sentiram excluídas, seja por constrangimento, preconceito ou discriminação e até por não saberem atuar com as tecnologias usadas em sala de aula.

[...] teve uma vez logo no começo do curso, eu fazia educação física [...] aí teve um dia que meu apoio chegou tarde na quadra, aí ele queria falar com o professor, sendo que ele disse assim “não, você chegou muito tarde, então eu não vou falar com você não” [...] “se quiser falar comigo vai ter que esperar eu acabar”. E digo, foi constrangedor porque tinha muita gente, porque ele fez isso na frente de todo mundo sabe, na frente de todos os alunos da sala. (ENTREVISTADA EE2)

[...] Eu lembro que no começo, um problema que eu tive foi com as aulas de informática, porque eu tinha muita dificuldade de me adaptar a utilizar o computador. E eu tive algumas dificuldades de passar para a professora da turma que eu não conseguia, não tinha experiência naquilo e o problema de vista dificultava ainda mais, por mais que tivesse o NVDA, tenho bastante dificuldade em lidar com o computador e a gente acabou tendo alguns problemas de adaptação minha e dela, mas eu acho que foram coisas bem pontuais, não foi nada muito constante. (ENTREVISTADA EE3)

Diante disso, Mantoan (2003) nos informa que “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.”

Sabe-se que o sentir-se incluído é parte integrante na formação de qualquer sujeito, em se tratando dessa pesquisa, o sujeito pessoa com deficiência visual. Logo, esse sujeito, em geral, sofre situações de constrangimento, preconceito ou mesmo discriminação. Isso poderá acarretar nesse sujeito um desequilíbrio emocional e, inclusive, ocasionar sequelas no seu aprendizado como um todo.

● **Maiores Desafios na Implementação da Educação Inclusiva, de Forma Plena, no IFPE**

É sabido que mesmo com todas as divergências, barreiras e dificuldades na efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, tais como a acessibilidade arquitetônica, as barreiras atitudinais, a falta de informação, formação de professores, recursos e apoios adaptados, que é preciso que a escola garanta o que está previsto na lei, que abrange, dentre outras coisas, uma educação inclusiva plena e de qualidade.

Diante disso, verifica-se nas falas das entrevistadas EE1, ED4 e EG5 que algo já foi feito, mas há muito ainda por fazer.

Primeiramente o preconceito, que por mais que a gente tente mudar, por mais que tenha sonhos no IF, a gente sabe que cada pessoa é uma pessoa. E eu acho que o IF deveria dar uma atenção maior a capacitação, a melhoria no *Campus*, a desenvolver pesquisas públicas para saber o que eles podem melhorar [...] Eu realmente, eu não sei dizer, depois dessa minha amiga eu não tive mais contato com ninguém, e o que eu venho percebendo de melhoria no IF é mais por fora, na estrutura. (ENTREVISTADA EE1)

[...] Então, primeiro ponto é isso, falhas, vamos ter em qualquer lugar, mas eu vejo que a instituição tem um cuidado em cuidar e correr atrás. [...] eu vou apontar dificuldades aqui, mas consciente que estamos no caminho. É que as dificuldades se trata das próprias políticas públicas nacionais, porque quando a gente fala de inclusão a gente depende muito de investimentos e coisas externas. (ENTREVISTADA ED4)

Nessa questão de algumas barreiras que podem surgir. [...] essas barreiras para mim são mais no sentido do acesso a algumas tecnologias assistivas, essas tecnologias de apoio, esses materiais didáticos de apoio, que eu sei que a gente tem, mas eu acho que é pouco divulgado. Então, talvez a barreira que a gente tem seja a falta de informação do que é que a gente tem disponível no interior da instituição [...] a gente não tem acesso a um portfólio de tecnologias e recursos disponíveis, que tanto sirva para os docentes quanto para os discentes e familiares. (ENTREVISTADA ED4)

[...] o que eu vejo é a conscientização de maneira geral, que uma educação inclusiva é um direito e não um favor. Eu também vejo falta de pessoas para implementar e fortalecer e construir juntos esse trabalho. E quando eu digo pessoas são pessoas que possam fazer a transcrição em braille, são os ledores. (ENTREVISTADA EG5)

Se tivesse mais profissionais poderia haver não só um acompanhamento em sala de aula, como um planejamento de outras atividades. Se tivéssemos professores mais sensíveis também a isso, servidores técnicos-administrativos, alunos já sensibilizados com essa educação inclusiva, eu acho que poderia ser melhor [...] (ENTREVISTADA EG5)

Em relação a inclusão de forma plena Oliveira e Pimentel (2018) dizem que

[...] há um distanciamento entre o que é proposto pela legislação educacional vigente e o que realmente é feito para garantir a efetivação do que está previsto pela lei, muitas vezes, isso acontece porque a inclusão dessas pessoas demanda investimentos na infraestrutura, na aquisição de materiais, na capacitação dos profissionais que atuam na escola, bem como, na formação de professores.

Contudo, verificou-se que a educação inclusiva de forma plena, igualitária e de qualidade, no tocante ao instituto perpassa por várias nuances desde as barreiras de atitudes até as ações desenvolvidas e a desenvolver ao longo do interesse e vontade de mudança necessários para o trato com todos e todas, e nesse caso em especial as estudantes com deficiência visual, que se mostraram na maioria das vezes bastante vulneráveis ao sistema educacional de ensino.

- **Medidas ou Ações Precisam ser promovidas para Materializar a Plena Inclusão no IFPE**

Diante da perspectiva das medidas e ações para a promoção legítima na materialização da plenitude da inclusão, verifica-se nas falas das entrevistadas EE1, ED4 e EG5 algumas sugestões de medidas ou ações necessárias para a plena inclusão no Instituto.

Poderia promover palestras, poderia ser no auditório, mas também na sala de aula, porque a gente sabe que o pessoal não vai para palestra ali, a grande maioria não vai. E aí arrastar eles para a sala de aula, assim seria muito interessante. [...] posso contar nos dedos, quantos os professores que a gente poderia sentar-se para conversar e desenvolver alguma coisa sobre isso. (ENTREVISTADA EE1)

Eu acho que eu falei um pouquinho sobre isso, dessa questão desse compartilhamento, dessa troca, dessa ampliação de informação, não só para compartilhar experiências docentes, discentes e familiares. Não apenas esse compartilhamento, porque eu penso que é o propósito institucional essa promoção de uma educação inclusiva, de uma equidade de direitos. (ENTREVISTADA ED4)

Penso que toda a ampliação de pessoal e de formação é fundamental porque é a partir disso que a gente fortalece níveis de compreensão, mesmo na impossibilidade de atuação junto a esse estudante e a essas famílias, para garantir um processo de aprendizagem mais igual e inclusivo. (ENTREVISTADA ED4)

Eu acho que entra aqui de novo essa questão do portfólio das tecnologias, [...] como recurso didático [...], facilitar a identificação desses estudantes, fazer esse mapeamento e saber que tecnologias eu posso usar no laboratório, no caso da deficiência visual, a questão de teclados específicos, das impressoras, dos leitores e dos softwares. (ENTREVISTADA ED4)

Eu acho que, para já, uma sensibilização de professores, técnicos e alunos. Uma sensibilização no sentido de que a educação inclusiva é um direito, não é favor, enfim, o mundo é diverso, o mundo é plural, o mundo é isso. Enquanto instituição temos que permitir possibilitar acesso à permanência, em todos os níveis, e com qualidade, de qualidade e respeito dos direitos. Então, para já, uma sensibilização com todas as pessoas que fazem o Instituto Federal *Campus* Recife. (ENTREVISTADA EG5)

[...] Formação de professores para fazer uma educação mais inclusiva, formação dos técnicos-administrativos que trabalham diretamente com esses estudantes e com professores com deficiência visual e formação dos terceirizados também, além de formação de tecnologias que garantam a acessibilidade dos equipamentos e dos conteúdos. (ENTREVISTADA EG5)

Estabelecer parcerias com as instituições que já estão desenvolvendo a mais tempo essas tecnologias para que a gente possa também desenvolver, claro que respeitando as características de cada *Campus*, mas é formalizar também essas parcerias para trocar conhecimentos, trocar experiências, também contratar servidores, contratar estagiários. (ENTREVISTADA EG5)

Enfim, também criar nos alunos um sentimento colaborativo no sentido de humanizar mais o trato com o outro. E não só com pessoas com deficiência, é estabelecer uma política de harmonia e de empatia com o outro, de maneira geral, fazendo isso você já atinge todos e todas. (ENTREVISTADA EG5)

Entende-se que a educação inclusiva deve, sim, levar em consideração de uma vez por todas, as especificidades, as singularidades e as particularidades de cada indivíduo, independentemente de suas características, necessidades e interesses no âmbito da aprendizagem. Segundo Sasaki (2010), “o paradigma da inclusão prevê a oferta de uma educação de qualidade sem excluir nenhum aluno.”

Logo, para que os sistemas de ensino funcionem de uma forma eficiente e eficaz, com as bases e princípios da inclusão é necessário que toda a comunidade acadêmica receba em suas formações conhecimentos básicos, recursos primordiais e experiências pedagógicas a serem usadas no atendimento aos estudantes com deficiência.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatores analisados, pode-se perceber que a inclusão dos estudantes com deficiência visual na educação profissional e tecnológica é um tema que pode ser explorado com mais profundidade, pois sabe-se que, ele não se esgota em uma única pesquisa uma vez que é imprescindível a sua contribuição acadêmica em seu caráter educacional e social.

Nesse contexto, compreende-se a relação ensino e aprendizagem na inserção do estudante com deficiência visual no ambiente da educação profissional e tecnológica, como também discute-se as políticas públicas voltadas a estas pessoas, bem como sua inclusão por meio do trabalho, considerando a formação profissional como instância estruturadora da sociedade.

A princípio, se analisou o processo histórico das políticas públicas de inclusão educacional e, a seguir, buscou-se interpretar as ações institucionais no processo de formação dos estudantes com deficiência visual, como também foram identificadas as práticas pedagógicas utilizadas e os recursos tecnológicos, e por fim foi posto em prática o produto educacional desenvolvido através de uma oficina interativa, com o intuito de contribuir com a comunidade acadêmica para uma experiência de formação mais inclusiva junto aos estudantes com deficiência visual no IFPE *Campus* Recife.

De acordo com as entrevistas realizadas, pode-se atentar para as dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos estudantes com deficiência visual, tanto nos aspectos de acessibilidade arquitetônicas, enquanto barreiras estruturais, quanto nas ações institucionais e práticas pedagógicas em relação a equiparação na formação dos estudantes, uso de tecnologias assistivas e barreiras atitudinais que refletem nas relações interpessoais desses estudantes, quanto às suas expectativas de aspectos da inclusão plena e acessibilidade da instituição IFPE *Campus* Recife.

Diante disso, as entrevistas desvelaram ações e omissões pertinentes ao tema central desta pesquisa, revelando-se assim como um instrumento adequado para o entendimento aprofundado de questões singulares apresentadas, tornando-se, assim, o estudo mais rico com o detalhamento dos processos sofridos ao longo do percurso acadêmico dos estudantes com deficiência visual no IFPE *Campus* Recife.

Nessa perspectiva, a qual se identificou cada vez mais a trama que envolve a questão da inclusão do estudante com deficiência visual configurada pela exclusão de uma pessoa que precisa adentrar a uma sociedade mais igualitária, essa pesquisa apontou possibilidades de inclusão no sentido da contribuição de recursos e apoio das tecnologias assistivas, nas mudanças de atitude de toda uma comunidade acadêmica.

Contudo, para além do que foi pesquisado, existe a necessidade de maior investigação das políticas aplicadas e ferramentas utilizadas, pois a temática suscita estudos científicos e divulgação de projetos e de produtos para a melhoria na busca de educação inclusiva plena e de qualidade para todos e todas.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. M. S. **Percepções de estudantes com deficiência sobre integração, acessibilidade e inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – Profept, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE. Recife: IFPE, 2020.

ALENCAR, L. K. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Recife: IFRN, 2017.

ALVES, D. A. **Tecnologia assistiva e inclusão: a construção da consciência espacial-cidadã de deficientes visuais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba-PB. João Pessoa: UFPB, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050: A acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZANTE, T. M. G. D. **A aceitação como núcleo central na afirmação da pessoa com deficiência no mundo – desafio paradigmático à Educação Especial**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba-PB. João Pessoa: UFPB, 2012.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021

BORGMAN, M. E. **Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016. Ijuí: Unijuí, 2016. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5020>. Acesso em: 14 ago.2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 05 de outubro de 1999**. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em 20 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 03 de julho de 2001**. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CBE nº 04/99, 08 de dezembro de 1999**. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 03 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 2.406, de 27 de novembro de 1997**. Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica). Brasília: MEC, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406_97.pdf. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000**. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3462.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20do,visando%20a%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20social%20pela. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, DF: Presidência da República, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Brasília, DF: Presidência da República, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1950. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Lei 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais

de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicas de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.711 de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l8711.htm. Acesso em: 04 fev. 2022

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes de bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2020. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10172.htm. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10436.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicas de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **CAPES. Documento orientador de APCN:** área 46: Ensino, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2021.

CABRAL, C. M. **Tecnologias Assistivas e Inclusão:** técnico em multimeios didáticos: educação a distância. Recife: SEEP PE, 2018.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: UNESP, 2005a.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: UNESP, 2005b.

CRUZ NETO, Otávio, O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, S. F.: CRUZ NETO, O.: GOMES, R.:MINAYO, M. C. de S (Orgs.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 51 -66 2002.

EVANGELISTA, A. L. S.; TAVARES, A.; SENNA, A. M. O; CASTRO, A. C. Memória do IFPE *Campus* Recife: estudo de caso. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação.** São Paulo, v. 12, n. especial, p. 126-131, jul./dez. 2016.

FÁVERO, E. A. G. Educação Especial: tratamento diferenciado que leva a inclusão ou a exclusão de direitos? In: FAVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especial:** aspectos legais. São Paulo: MEC/SEEP, 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 3. Ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Educação atualidade brasileira**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, V. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. 2012. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-com-deficiencia-na-escola.html>. Acesso em: 22 fev. 2022.

GARCIA, V. G. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 1, p. 165-187, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v12n1/10.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HOFFMAN-CÂMARA, R. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

KAPLÚN, G. Material educativos: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 27, p. 46-60, mai./ago.2003.

MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed. rev. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Senac, 1997

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógicos**. Brasília, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 1ª Reimpressão. São Paulo: Editora Summus, 2015.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos *et al.* (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e a biomédica do Comitê de Ética em pesquisa da UFSC. **Ciênc. Saúde colet.** n. 21, v. 10, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MICHEL, Maria Helena. Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S (org.); DESLANDES. S. F.: NETO, O. C.: GOMES. R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONTEIRO, A. F. B. **O uso de tecnologia assistiva para a inclusão do aluno com deficiência visual: um estudo de caso no município de Queimados, RJ**. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense-RJ. Rio de Janeiro: UFF, 2015.

MOTTA, L. M. V. M. **O uso da audiodescrição na escola**. São Paulo: Secretaria municipal de São Paulo: DOT – Educação Especial, 2012.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline e Cols. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 58-79.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 124-157, 2007.

OLIVEIRA JUNIOR, A. P. **Estudantes com deficiência visual na Educação de Jovens e Adultos: o emprego de tecnologia assistiva para a aprendizagem conceitual**. 2020. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade Estadual Paulista – Unesp. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. São Paulo: Unesp, 2020.

RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília, DF: CORDE, 2008. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada-812070948.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

ROSSETTO, E; TURECK, L. T. Z. **Refletindo sobre a educação especial**. Seminário Nacional: Estado e Políticas Sociais no Brasil. 2003. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/index2.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

RUSTICHELLI, D. S. **A supervisão de ensino: atuação na educação especial**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*. Sorocaba: UFSC, 2015.

SANCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**. Brasília, v.1, n.1, out./2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, L. C. S; SILVA, L. G. S. Inclusão escolar e educação em direitos humanos: as concepções de um aluno cego. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 02 mar. 2021.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: ED. W.V.A, 1997.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), The World Bank. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

▪ PERFIL DO (A) ENTREVISTADO (A):

1) Gênero

Masculino () Feminino () Outros(as) ()

2) Idade:

3) Qual sua Etnia?

Branco () Pardo () Preta () Indígena () Outros(as) ()

4) Curso/ano de ingresso:

5) Qual tipo de deficiência você tem?

6) Sua deficiência é congênita?

() Sim () Não

7) Você utilizou o sistema de cotas para ingresso na instituição?

() Sim () Não

▪ PERCEPÇÕES DO (A) ENTREVISTADO (A):

1) Como analisa as condições de acessibilidade arquitetônica (rampas, corrimãos, elevadores, banheiros, portas de acesso, salas de aula, estacionamento, pisos, calçadas, sinalização e escadas)?
Encontra algum obstáculo para acessar as dependências do IFPE *Campus* Recife? Comente.

- 2) O material didático disponibilizado é adaptado às suas necessidades? Explique.

- 3) Encontra alguma dificuldade no processo de aprendizagem que poderia ser solucionada mediante adequações nas formatações dos materiais? Exemplifique.

- 4) Você consegue ter acesso a todo o conteúdo repassado em sala de aula? Comente.

- 5) Faz uso de alguma Tecnologia Assistiva? Se sim, quais?

- 6) Há disponibilidade de profissionais Brailistas e outros (as) profissionais de apoio? Comente.

- 7) Como você percebe a sua interação com os(as) demais alunos(as)? Explique,

- 8) Como você percebe a sua interação com os (as) professores (as)? Explique.
- 9) Como você percebe a sua interação com os (as) demais servidores (as)? Explique.
- 10) Como você se percebe no ambiente educacional do IFPE *Campus* Recife? Sente-se incluído? Já sofreu algum tipo de constrangimento, preconceito ou discriminação? Comente.
- 11) Você tem conhecimento ou já participou de alguma ação do IFPE *Campus* Recife voltada à promoção de práticas inclusivas? Exemplifique.
- 12) Você gostaria de sugerir alguma ação/serviço com potencial de promover mais inclusão e acessibilidade no IFPE *Campus* Recife? Comente.



APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES E GESTOR DO NAPNE

▪ PERFIL DO (A) ENTREVISTADO (A):

1) Gênero

Masculino () Feminino () Outros(as)()

2) Idade:

3) Qual sua Etnia?

Branco () Pardo () Preta () Indígena () Outros(as) ()

4) Docente () Gestor ()

5) Você é uma pessoa com deficiência?

Sim () Não ()

▪ PERCEPÇÕES DO (A) ENTREVISTADO (A):

1) Como analisa as condições de acessibilidade arquitetônica (rampas, corrimãos, elevadores, banheiros, portas de acesso, salas de aula, estacionamento, pisos, calçadas, sinalização e escadas)? Encontra algum obstáculo para acessar as dependências do IFPE *Campus* Recife? Comente.

- 2) Quais as adequações que são viabilizadas a fim de garantir a acessibilidade dos materiais e ações didáticas pedagógicas ao (a) estudante com deficiência visual? Explique.

- 3) Você percebeu alguma dificuldade na interação interpessoal com o(a) estudante com deficiência visual? Explique.

- 4) Quais os maiores desafios na implementação da Educação Inclusiva, de forma plena, no IFPE *Campus Recife*? Comente.

- 5) Que medidas ou ações precisam ser promovidas para materializar a plena inclusão no IFPE *Campus Recife*? Por quê? Exemplifique.



APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ESTUDANTES SEM DEFICIÊNCIA

▪ PERFIL DO (A) ENTREVISTADO (A):

1) Gênero

Masculino () Feminino () Outros(as) ()

2) Idade:

3) Qual sua Etnia?

Branco () Pardo () Preta () Indígena () Outros(as) ()

4) Curso/ano de ingresso:

5) Você utilizou o sistema de cotas para ingresso na instituição?

() Sim () Não

▪ PERCEPÇÕES DO (A) ENTREVISTADO (A):

1) Como analisa as condições de acessibilidade arquitetônica (rampas, corrimãos, elevadores, banheiros, portas de acesso, salas de aula, estacionamento, pisos, calçadas, sinalização e escadas)? Encontra algum obstáculo para acessar as dependências do IFPE *Campus* Recife? Comente.

- 2) Quais as adequações que são observadas a fim de garantir a acessibilidade dos materiais e ações didáticas pedagógicas ao (a) estudante com deficiência visual? Explique.

- 3) Você percebeu alguma dificuldade na interação interpessoal com o(a) colega estudante com deficiência visual? Explique.

- 4) Quais os maiores desafios na implementação da Educação Inclusiva, de forma plena, no IFPE *Campus Recife*? Comente.

- 5) Que medidas ou ações precisariam ser promovidas para materializar a plena inclusão no IFPE *Campus Recife*? Por quê? Exemplifique.



APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA

Avaliação da Oficina

Olá participante,

Agradecemos a sua participação na oficina “A utilização do meio digital por pessoas com deficiência visual: como é possível?”. Este questionário visa obter uma avaliação da oficina. Trata-se de uma etapa do processo de desenvolvimento do nosso Produto Educacional.

Disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a autorização do uso das informações coletadas na oficina e neste questionário avaliativo no relatório final da Dissertação de Mestrado. Destacamos que será preservada a identidade, a privacidade e o anonimato de todos(as) participantes. Caso autorize, marque a opção “Li o TCLE e autorizo o uso das informações na pesquisa” apresentada neste formulário.

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Tiradentes, de Jaboatão dos Guararapes. CEP/FIT's: Avenida Barreto de Menezes, nº 738, Prazeres, Jaboatão dos Guararapes-PE; Telefone: (81) 98155-5378 – e-mail: cepfits@gmail.com.

Todos os dados das participantes foram mantidos em sigilo e a confidencialidade das informações coletadas na pesquisa foram preservadas.

Sua participação e anuência são muito importantes e valiosas!

E-mail*

Seu e-mail

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

Li o TCLE e autorizo o uso das informações na pesquisa.

1. O que você achou do formato Online, com o encontro síncrono para a realização da oficina?*

Sua resposta

2. O que você achou das temáticas propostas em relação à inclusão de estudantes com deficiência visual?*

Sua resposta

3. Para você houve a relação teoria-prática na abordagem dos conteúdos?*

Sua resposta

4. Para você houve o domínio dos conteúdos abordados pelo formador?*

Sua resposta

5. Os conhecimentos adquiridos no minicurso favoreceram reflexões e/ou contribuições na sua prática de tecnologia assistivas vinculadas ao estudante com deficiência visual? Explique.*

Sua resposta

6. Caso deseje realizar comentários ou sugestões sobre a oficina, utilize o espaço abaixo.

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

ANEXO A
PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

**FACULDADE TIRADENTES DE
JABOATÃO DOS
GUARARAPES - FTJG**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFPE CAMPUS - RECIFE

Pesquisador: JOSE CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53336121.8.0000.8727

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.337.046

Apresentação do Projeto:

Conforme informações retiradas do arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1812403.pdf, submetido em 05/02/2022, trata-se de um estudo exploratório como um método qualitativo, que fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica, documental, com observação simples e entrevistas semi-estruturadas. A inclusão do estudante com deficiência visual tem sido foco de debates e pesquisas na sociedade. Tais debates promoveram o surgimento de dispositivos legais que têm viabilizado a pessoa com deficiência, o acesso a instituições federais de ensino técnico e superior, como no caso da Lei nº 13.409, de 2016, que dispõe sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino. O tema a ser abordado refere-se a uma situação que possibilita lutar pela equidade de direitos estendendo esse benefício a pessoas com deficiência que concorrem às vagas disponibilizadas nos cursos técnicos médios e superiores. A inclusão é propor um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os estudantes com deficiência visual e que seja estruturado em função das mesmas. É dentro desta concepção que se pode imaginar o impacto da inclusão nas instituições federais de ensino. O estudo de campo será realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPE), Campus Recife, com uma amostra composta por 02 (dois) estudantes com deficiência visual e 01 (um) estudante sem deficiência que compartilhe a mesma sala de aula que um dos colegas mencionados anteriormente. Além ainda, de 01 (um) docente cuja experiência de lecionar em turmas que

Endereço: Avenida Barreto de Menezes, 738, TÉRREO
 Bairro: FIEIDADE CEP: 54.310-310
 UF: PE Município: JABOATÃO DOS GUARARAPES
 Telefone: (81)3578-5190 E-mail: cep@pa.fta.edu.br

FACULDADE TIRADENTES DE
JABOATÃO DOS
GUARARAPES - FTJG



Continuação do Parecer: 5.337.646

contém com a presença de estudantes cegos ou com baixa visão, já seja uma realidade. E por fim, com o responsável pelo NAFNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Totalizando assim, (5) participantes. A Coleta de Dados será empreendida uma pesquisa bibliográfica a partir de livros, dissertações, teses, além de artigos científicos publicados em anais de congressos e periódicos que versam sobre o tema, a fim de aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo. Também será procedida uma análise documental, cujas fontes consistirão da legislação nacional vigente, bem como dos tratados internacionais e das normas que regem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFPE, relativamente à inclusão da pessoa com deficiência. Os dados empíricos serão coletados por meio de entrevistas semi-estruturada, de modo a apreender as percepções dos participantes acerca da acessibilidade, da integração e/ou da inclusão que se processa no lócus da pesquisa, visando identificar a existência de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, quando nas interações socioeducacionais com os(as) servidores(as) (professores(as) e técnicos administrativos) e com os(as) demais alunos(as) da instituição. As entrevistas serão gravadas em áudio e vídeo, realizadas em ambiente restrito, sendo resguardada a privacidade dos entrevistados. A transcrição das informações coletadas será submetida à análise e aprovação dos participantes, a fim de garantir a fidedignidade dos dados. Serão utilizados os períodos de intervalo entre as aulas, de modo que os discentes não comprometam os horários de aulas, tampouco necessitem realizar deslocamentos extras. Será também adotada a técnica de observação simples nas dependências do Instituto, observadas as condições de segurança sanitária em função da pandemia do corona vírus, devidamente registrada em diário de campo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a relação ensino-aprendizagem na inserção do estudante com deficiência visual no ambiente da educação profissional e tecnológica e discutir as políticas públicas voltadas a tais sujeitos, bem como sua inclusão na sociedade por meio do trabalho no âmbito do IFPE – Campus Recife.

Objetivo Secundário:

Analisar o processo histórico das políticas públicas de inclusão educacional independentemente de qualquer condição; Interpretar as ações

Endereço: Avenida Barreto de Menezes, 738, TÉRREO
 Bairro: PIEDADE CEP: 54.310-310
 UF: PE Município: JABOATÃO DOS GUARARAPES
 Telefone: (81)3828-5190 E-mail: cefpta@pe.ftj.edu.br

FACULDADE TIRADENTES DE
JABOATÃO DOS
GUARARAPES - FTJG



Continuação do Parecer: 5.337.040

Institucionais no processo de formação dos estudantes com deficiência visual no âmbito do IFPE – Campus Recife; Identificar as práticas pedagógicas nos cursos tecnológicos com estudantes com deficiência visual; Elaborar um produto educacional que contribua com uma maior inclusão dos estudantes cegos e com baixa visão nos cursos de educação profissional e tecnológica no âmbito do IFPE – Campus Recife.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto de pesquisa apresenta as relações de riscos e benefícios de forma adequada, de acordo com a Resolução CNS n°466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa com grande relevância científica para a área de Ciências Humanas proporcionando um amplo panorama sobre a questão temática do (a) aluno (a) com deficiência visual na sociedade, bem como sua inserção no universo acadêmico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS n° 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações para este projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS n° 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; b) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; c) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; d) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e e) Justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Endereço: Avenida Barreto de Meneses, 738, TÉRREO
Bairro: PIEDADE CEP: 54.310-310
UF: PE Município: JABOATÃO DOS GUARARAPES
Telefone: (81)3278-5100 E-mail: cepfts@pe.fta.edu.br

**FACULDADE TIRADENTES DE
JABOATÃO DOS
GUARARAPES - FTJG**



Continuação do Parecer: 5.337.048

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1812403.pdf	05/02/2022 20:14:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investidor	PROJETO_DETALHADO_OK.pdf	05/02/2022 20:13:30	JOSE CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MENOR.pdf	05/02/2022 20:06:48	JOSE CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MENOR.pdf	05/02/2022 20:06:34	JOSE CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIOR.pdf	05/02/2022 20:05:50	JOSE CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_autorizacao_para_utilizacao_de_infraestrutura.pdf	22/10/2021 19:43:36	JOSE CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Jose_Carlos.pdf	22/10/2021 19:40:44	JOSE CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	PERCEPCOES_DO_ENTREVISTADO_estudante_sem_deficiencia.pdf	21/08/2021 11:31:05	JOSE CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_ENTREVISTA_COM_ESTUDANTES_SEM_DEFICIENCIA.pdf	21/08/2021 11:28:45	JOSE CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	PERCEPCOES_DO_ENTREVISTADO_estudante_com_deficiencia.pdf	21/08/2021 11:27:26	JOSE CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_ENTREVISTA_COM_ESTUDANTES_COM_DEFICIENCIA.pdf	21/08/2021 11:22:21	JOSE CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	PERCEPCOES_DO_ENTREVISTADO_docentes_de_gestor_do_NAPNE.pdf	21/08/2021 11:21:09	JOSE CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_ENTREVISTA_COM_DOCENTES_E_GESTOR_DO_NAPNE.pdf	21/08/2021 11:19:39	JOSE CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_AUTORIZACAO_PARA_USO_DE_ARQUIVOS_REGISTROS_E_SIMILARES.pdf	21/08/2021 11:13:21	JOSE CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	carta_de_anuencia_assinada.pdf	21/08/2021	JOSE CARLOS	Aceito

Endereço: Avenida Barreto de Menezes, 738, TÉRREO
Bairro: PIEDADE CEP: 54.310-310
UF: PE Município: JABOATÃO DOS GUARARAPES
Telefone: (81)3876-5190 E-mail: cepftg@pe.ftg.edu.br

FACULDADE TIRADENTES DE
JABOATÃO DOS
GUARARAPES - FTJG



Continuação do Parecer: 5.337.640

Outros	carta_de_anuencia_assinada.pdf	11:08:59	AMARAL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORES.pdf	21/08/2021 11:08:47	JOSE CARLOS AMARAL SILVA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JABOATAO DOS GUARARAPES, 07 de Abril de 2022

Assinado por:
Adriana Vieira Gomes
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Barreto de Menezes, 738, TÉRREO
Bairro: FIEDADE CEP: 54.310-310
UF: PE Município: JABOATAO DOS GUARARAPES
Telefone: (01)3878-5190 E-mail: cepftg@pe.ftg.edu.br



ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (MAIORES DE 18 ANOS)

Eu, _____, autorizo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *Campus* Recife, por intermédio do aluno José Carlos Amaral Silva dos Santos, devidamente assistido pelo seu orientador Professor Doutor Kleber Fernando Rodrigues, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

1 - Título da pesquisa: INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFPE *CAMPUS* - RECIFE

2 - Objetivos Primário e Secundários

Primário: Compreender a relação ensino e aprendizagem na inserção do estudante com deficiência visual no ambiente da educação profissional e tecnológica e discutir as políticas públicas voltadas a estas pessoas e sua inclusão na sociedade por meio do trabalho no âmbito do IFPE *Campus* Recife.

Secundários:

- Analisar o processo histórico das políticas públicas de inclusão educacional que possibilitou um entendimento do acesso à educação em todos os níveis como um direito que deve ser garantido a todos, independentemente de qualquer condição;
- Interpretar as ações institucionais, pedagógicas e interpessoais no processo de formação dos estudantes com deficiência visual no âmbito do IFPE *Campus* Recife;
- Identificar as práticas pedagógicas nos cursos tecnológicos com estudantes com deficiência visual e as concepções de inclusão que corroboram para tornar tais práticas acessíveis;

- Elaborar um produto educacional que contribua com uma maior inclusão dos estudantes cegos e com baixa visão nos cursos de educação profissional e tecnológica no âmbito do IFPE *Campus* Recife.

3 - Descrição de procedimentos

A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, com levantamento dos dados por meio de levantamento bibliográfico e documental, observação simples, além de entrevistas semiestruturadas com estudantes regularmente matriculados nos cursos técnicos integrados e subsequentes do *Campus* Recife (gravadas em áudio e vídeo).

4 - Justificativa para a realização da pesquisa

A inclusão do aluno com deficiência visual tem sido foco de debates e pesquisas na sociedade. Tais debates promoveram o surgimento de dispositivos legais que têm viabilizado à pessoa com deficiência o acesso em instituições federais de ensino técnico e superior, como no caso da Lei nº 13.409 de 2016, que dispõe sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino.

Neste sentido, o projeto de pesquisa se propõe a investigar como esta Lei vem contribuindo para a promoção das condições de acessibilidade relacionadas às questões de eliminação de barreiras que se apresentem como impedimento ao acesso, permanência ou êxito de estudantes com deficiência visual nos cursos técnicos integrados do IFPE *Campus* Recife.

Para Mantoan (2015, p. 23), a necessidade de dispositivos legais orienta e determina que os sistemas de ensino atendam ao direito dos alunos, bem como, defende que a escola e com ela todos os docentes se organizem para atender às demandas de seus alunos e oferecer um ensino que assegura recursos e estratégias adequados para promover a aprendizagem dos alunos.

Desta maneira, o tema a ser abordado refere-se a uma situação que nos possibilita lutar pela equidade de direitos, estendendo esse benefício a pessoas com deficiência que concorrem às vagas disponibilizadas nos cursos técnicos médios e superiores.

Na inclusão os sistemas gerais da sociedade devem se tornar acessíveis para todos, com princípios que celebrem as diferenças, valorizando a diversidade humana, o aprendizado cooperativo, a igual importância das minorias, buscando a cidadania e a qualidade de vida.

Vale salientar que o principal objetivo da inclusão é propor um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os estudantes com deficiência visual e que seja estruturado em função delas. É dentro desta concepção que se pode imaginar o impacto da inclusão nas instituições federais de ensino.

5 - Desconfortos e riscos esperados

A presente pesquisa não acarreta nenhum tipo de risco à saúde física, psíquica ou moral dos participantes, tendo em vista sua proposta unicamente pedagógica de investigação e intervenção.

Conforme exposto nos procedimentos teóricos metodológicos, a participação dos colaboradores da pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de compreender as condições de acessibilidade e o processo de integração e inclusão que se processa no Instituto. Assim sendo, o risco mínimo refere-se ao possível constrangimento decorrente da exposição das percepções dos participantes no decorrer da entrevista e ou fadiga ao responder o questionário. Ressalta-se ainda, que o momento da participação ocorrerá conforme a escolha do participante e que gozará de total liberdade para continuar ou se retirar da pesquisa a qualquer hora. Também devidamente informados dos riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

6 - Benefícios esperados

Os benefícios esperados relacionam-se a múltiplos aspectos. Em primeiro lugar, dar voz aos estudantes com deficiência permitirá o protagonismo desse grupo na luta por melhores condições de acesso, permanência e êxito na instituição. Ao mesmo tempo, pretende-se elaborar uma oficina pedagógica que auxiliará a gestão na tomada de decisões sobre as ações inclusivas a serem adotadas. Por fim, este estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva no ambiente educacional, que contemplará não só os colaboradores da pesquisa, mas todo o segmento absorvido pelo Instituto.

7 - Informações:

Os participantes têm a garantia de que receberam respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também o pesquisador supracitado assume o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

8 - Retirada do consentimento

O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não lhe acarretando nenhum dano.

9 - Aspecto Legal

Elaborada de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos, esta investigação atende à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

10 - Confiabilidade

Os voluntários têm direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém, os voluntários assinaram o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

11 - Quanto à indenização:

Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

12 - Os participantes:

Os participantes da pesquisa receberam uma via deste Termo, assinada por todos os envolvidos (participante e pesquisador).

13 - Dados do pesquisador responsável:

Nome: José Carlos Amaral Silva dos Santos; Endereço: Rua Afonso Pena, n. 482, Timbi, Camaragibe-PE, CEP: 54768-060; e-mail: jose.carlos@reitoria.ifpe.edu.br. Telefone: (81) 98599-4460.

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Tiradentes, de Jaboatão dos Guararapes. CEP/FIT's: Avenida Barreto de Menezes, nº 738, Prazeres, Jaboatão dos Guararapes-PE; Telefone: (81) 98155-5378 – e-mail: cepfits@gmail.com.

Recife, _____ de _____ de 2021.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (MENORES DE 18 ANOS)

Eu, _____, responsável pelo menor _____, autorizo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *Campus* Recife, por intermédio do aluno José Carlos Amaral Silva dos Santos, devidamente assistido pelo seu orientador Professor Doutor Kleber Fernando Rodrigues, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

1 - Título da pesquisa: INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFPE *CAMPUS* - RECIFE

2 - Objetivos Primário e Secundários

Primário: Compreender a relação ensino e aprendizagem na inserção do estudante com deficiência visual no ambiente da educação profissional e tecnológica e discutir as políticas públicas voltadas a estas pessoas e sua inclusão na sociedade por meio do trabalho no âmbito do IFPE *Campus* Recife.

Secundários:

- Analisar o processo histórico das políticas públicas de inclusão educacional que possibilitou um entendimento do acesso à educação em todos os níveis como um direito que deve ser garantido a todos, independentemente de qualquer condição;
- Interpretar as ações institucionais, pedagógicas e interpessoais no processo de formação dos estudantes com deficiência visual no âmbito do IFPE *Campus* Recife;
- Identificar as práticas pedagógicas nos cursos tecnológicos com estudantes com deficiência visual e as concepções de inclusão que corroboram para tornar tais práticas acessíveis;

- Elaborar um produto educacional que contribua com uma maior inclusão dos estudantes cegos e com baixa visão nos cursos de educação profissional e tecnológica no âmbito do IFPE *Campus* Recife.

3 - Descrição de procedimentos

A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, com levantamento dos dados por meio de levantamento bibliográfico e documental, observação simples, além de entrevistas semiestruturadas com estudantes regularmente matriculados nos cursos técnicos integrados e subsequentes do *Campus* Recife (gravadas em áudio e vídeo).

4 - Justificativa para a realização da pesquisa

A inclusão do aluno com deficiência visual tem sido foco de debates e pesquisas na sociedade. Tais debates promoveram o surgimento de dispositivos legais que têm viabilizado à pessoa com deficiência o acesso em instituições federais de ensino técnico e superior, como no caso da Lei nº 13.409 de 2016, que dispõe sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino.

Neste sentido, o projeto de pesquisa se propõe a investigar como esta Lei vem contribuindo para promoção das condições de acessibilidade relacionadas às questões de eliminação de barreiras que se apresentem como impedimento ao acesso, permanência ou êxito de estudantes com deficiência visual nos cursos técnicos integrados do IFPE *Campus* Recife.

Para Mantoan (2015 p. 23), a necessidade de dispositivos legais orienta e determina que os sistemas de ensino atendam ao direito dos alunos, bem como, defende que a escola e com ela todos os docentes se organizem para atender às demandas de seus alunos e oferecer um ensino que assegura recursos e estratégias adequados para promover a aprendizagem dos alunos.

Desta maneira, o tema a ser abordado refere-se a uma situação que nos possibilita lutar pela equidade de direitos, estendendo esse benefício a pessoas com deficiência que concorrem às vagas disponibilizadas nos cursos técnicos médios e superiores.

Na inclusão os sistemas gerais da sociedade devem se tornar acessíveis para todos, com princípios que celebrem as diferenças, valorizando a diversidade humana, o aprendizado cooperativo, a igual importância das minorias, buscando a cidadania e a qualidade de vida.

Vale salientar que, o principal objetivo da inclusão é propor um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os estudantes com deficiência visual e que seja estruturado em função delas. É dentro desta concepção que se pode imaginar o impacto da inclusão nas instituições federais de ensino.

5 - Desconfortos e riscos esperados

A presente pesquisa não acarreta nenhum tipo de risco à saúde física, psíquica ou moral dos participantes, tendo em vista sua proposta unicamente pedagógica de investigação e intervenção.

Conforme exposto nos procedimentos teóricos metodológicos, a participação dos colaboradores da pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de compreender as condições de acessibilidade e o processo de integração e inclusão que se processa no Instituto. Assim sendo, o risco mínimo refere-se ao possível constrangimento decorrente da exposição das percepções dos participantes no decorrer da entrevista e ou fadiga ao responder o questionário. Ressalta-se ainda, que o momento da participação ocorrerá conforme a escolha do participante e que gozará de total liberdade para continuar ou se retirar da pesquisa a qualquer hora. Também devidamente informados dos riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

6 - Benefícios esperados

Os benefícios esperados relacionam-se a múltiplos aspectos. Em primeiro lugar, dar voz aos estudantes com deficiência permitirá o protagonismo desse grupo na luta por melhores condições de acesso, permanência e êxito na instituição. Ao mesmo tempo, pretende-se elaborar uma oficina pedagógica que auxiliará a gestão na tomada de decisões sobre as ações inclusivas a serem adotadas. Por fim, este estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva no ambiente educacional, que contemplará não só os colaboradores da pesquisa, mas todo o segmento absorvido pelo Instituto.

7 - Informações

Os participantes receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também o pesquisador supracitado assume o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

8 - Retirada do consentimento

O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não lhe acarretando nenhum dano.

9 - Aspecto Legal

Elaborada de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos, esta investigação atende à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

10 - Confiabilidade

Os voluntários têm direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém, os voluntários assinaram o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

11 - Quanto à indenização:

Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

12 - Os participantes:

Os participantes da pesquisa receberam uma via deste Termo, assinada por todos os envolvidos (participante e pesquisador).

13 - Dados do pesquisador responsável:

Nome: José Carlos Amaral Silva dos Santos; Endereço: Rua Afonso Pena, n. 482, Timbi, Camaragibe-PE, CEP: 54768-060; e-mail: jose.carlos@reitoria.ifpe.edu.br. Telefone: (81) 98599-4460.

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Tiradentes, de Jaboatão dos Guararapes. CEP/FIT's: Avenida Barreto de Menezes, nº 738, Prazeres, Jaboatão dos Guararapes-PE; Telefone: (81) 98155-5378 – e-mail: cepfits@gmail.com.

Recife, _____ de _____ de 2021.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



ANEXO D

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) (MENORES DE 18 ANOS)

Convidamos você, _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais], por meio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *Campus* Recife, por intermédio do aluno José Carlos Amaral Silva dos Santos, devidamente assistido pelo seu orientador Professor Doutor Kleber Fernando Rodrigues, a participar da pesquisa abaixo descrita:

1 - Título da pesquisa: INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFPE *CAMPUS* - RECIFE

2 - Objetivos Primário e Secundários

Primário: Compreender a relação ensino e aprendizagem na inserção do estudante com deficiência visual no ambiente da educação profissional e tecnológica e discutir as políticas públicas voltadas a tais pessoas e sua inclusão na sociedade por meio do trabalho no âmbito do IFPE *Campus* Recife.

Secundários:

- Analisar o processo histórico das políticas públicas de inclusão educacional que possibilitou um entendimento do acesso à educação em todos os níveis como um direito que deve ser garantido a todos, independentemente de qualquer condição;
- Interpretar as ações institucionais, pedagógicas e interpessoais no processo de formação dos estudantes com deficiência visual no âmbito do IFPE *Campus* Recife;
- Identificar as práticas pedagógicas nos cursos tecnológicos com estudantes com deficiência visual e as concepções de inclusão que corroboram para tornar tais práticas acessíveis;

- Elaborar um produto educacional que contribua com uma maior inclusão dos estudantes cegos e com baixa visão nos cursos de educação profissional e tecnológica no âmbito do IFPE *Campus* Recife.

3 - Descrição de procedimentos

A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, com levantamento dos dados por meio de levantamento bibliográfico e documental, observação simples, além de entrevistas semiestruturadas com estudantes regularmente matriculados nos cursos técnicos integrados e subsequentes do *Campus* Recife (gravadas em áudio e vídeo).

4 - Justificativa para a realização da pesquisa

A inclusão do aluno com deficiência visual tem sido foco de debates e pesquisas na sociedade. Tais debates promoveram o surgimento de dispositivos legais que têm viabilizado à pessoa com deficiência o acesso em instituições federais de ensino técnico e superior, como no caso da Lei nº 13.409 de 2016, que dispõe sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino.

Neste sentido, o projeto de pesquisa se propõe a investigar como esta Lei vem contribuindo para promoção das condições de acessibilidade relacionadas às questões de eliminação de barreiras que se apresentem como impedimento ao acesso, permanência ou êxito de estudantes com deficiência visual nos cursos técnicos integrados do IFPE *Campus* Recife.

Para Mantoan (2015 p. 23), a necessidade de dispositivos legais orienta e determina que os sistemas de ensino atendam ao direito dos alunos, bem como defende que a escola e com ela todos os docentes se organizem para atender às demandas de seus alunos e oferecer um ensino que assegura recursos e estratégias adequados para promover a aprendizagem dos alunos.

Desta maneira, o tema a ser abordado refere-se a uma situação que nos possibilita lutar pela equidade de direitos, estendendo esse benefício a pessoas com deficiência que concorrem às vagas disponibilizadas nos cursos técnicos médios e superiores.

Na inclusão os sistemas gerais da sociedade devem se tornar acessíveis para todos, com princípios que celebrem as diferenças, valorizando a diversidade humana, o aprendizado cooperativo, a igual importância das minorias, buscando a cidadania e a qualidade de vida.

Vale salientar que o principal objetivo da inclusão é propor um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os estudantes com deficiência visual e que seja estruturado em função delas. É dentro desta concepção que se pode imaginar o impacto da inclusão nas instituições federais de ensino.

5 - Desconfortos e riscos esperados

A presente pesquisa não acarreta nenhum tipo de risco à saúde física, psíquica ou moral dos participantes, tendo em vista sua proposta unicamente pedagógica de investigação e intervenção.

Conforme exposto nos procedimentos teóricos metodológicos, a participação dos colaboradores da pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de compreender as condições de acessibilidade e o processo de integração e inclusão que se processa no Instituto. Assim sendo, o risco mínimo refere-se ao possível constrangimento decorrente da exposição das percepções dos participantes no decorrer da entrevista e ou fadiga ao responder o questionário. Ressalta-se ainda, que o momento da participação ocorrerá conforme a escolha do participante e que gozará de total liberdade para continuar ou se retirar da pesquisa a qualquer hora. Também devidamente informados dos riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

6 - Benefícios esperados

Os benefícios esperados relacionam-se a múltiplos aspectos. Em primeiro lugar, dar voz aos estudantes com deficiência permitirá o protagonismo desse grupo na luta por melhores condições de acesso, permanência e êxito na instituição. Ao mesmo tempo, pretende-se elaborar uma oficina pedagógica que auxiliará a gestão na tomada de decisões sobre as ações inclusivas a serem adotadas. Por fim, este estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva no ambiente educacional, que contemplará não só os colaboradores da pesquisa, mas todo o segmento absorvido pelo Instituto.

7 - Informações:

Os participantes têm a garantia de que receberam respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também o pesquisador supracitado assume o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

8 - Retirada do consentimento

O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não lhe acarretando nenhum dano.

9 - Aspecto Legal

Elaborada de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos, esta investigação atende à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

10 - Confiabilidade

Os voluntários têm direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém, os voluntários assinaram o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

11 - Quanto à indenização:

Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

12 - Os participantes:

Os participantes da pesquisa receberam uma via deste Termo, assinada por todos os envolvidos (participante e pesquisador).

13 - Dados do pesquisador responsável:

Nome: José Carlos Amaral Silva dos Santos; Endereço: Rua Afonso Pena, n. 482, Timbi, Camaragibe-PE, CEP: 54768-060; e-mail: jose.carlos@reitoria.ifpe.edu.br. Telefone: (81) 98599-4460.

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Tiradentes, de Jaboatão dos Guararapes. CEP/FIT's: Avenida Barreto de Menezes, nº 738, Prazeres, Jaboatão dos Guararapes-PE; Telefone: (81) 98155-5378 – e-mail: cepfits@gmail.com.

Recife, ____ de ____ de 2021.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL