



**INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**DAYANE BATISTA DOS SANTOS**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM BAIXA**  
**VISÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Aracaju/SE

2025

**DAYANE BATISTA DOS SANTOS**

**Linha de pesquisa:**

Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

**Macroprojeto:**

Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT

**PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM BAIXA  
VISÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Aracaju do Instituto Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Bozi Ferrete

Aracaju

2025

Ficha catalográfica

S237p SANTOS, Dayane Batista dos  
Práticas educativas para a inclusão de estudantes com  
baixa visão na Educação Profissional e Tecnológica / Dayane  
Batista dos Santos; orientador: Prof. Dr. Rodrigo Bozi Ferrete. -  
Aracaju, SE, 2025.  
120 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e  
Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação  
Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Sergipe –  
Campus Aracaju, 2025

1. Educação inclusiva . 2. Baixa visão 3. Educação  
Profissional e Tecnológica. 4. Ensino e aprendizagem. I. Ferrete,  
Rodrigo Bozi Paulo do Amaral, orient. II. Título.

CDU 37.06

**DAYANE BATISTA DOS SANTOS**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM BAIXA  
VISÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Aracaju do Instituto Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 07 de outubro de 2025

**COMISSÃO EXAMINADORA**



Prof. Dr. Rodrigo Bozi Ferrete  
Instituto Federal de Sergipe  
Orientador



Prof. Dr. Marco Arlindo Amorim Melo Nery  
Instituto Federal de Sergipe



Profa. Dra. Evaneyde dos Santos Souza  
Universidade Federal de Sergipe

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que nos momentos de fraqueza, quando minha fé quis falhar, Ele me sustentou.

Ao meu companheiro, que suportou os momentos mais difíceis ao meu lado, que acreditou em mim quando eu não mais acreditava.

À minha mãe, meu porto seguro, meu amor.

À minha irmã, Patrícia, minha maior referência, obrigada pela escuta e pelos conselhos.

Ao meu pai, irmãos e familiares, obrigada pela compreensão das minhas ausências.

Ao meu orientador Rodrigo Bozi Ferrete, sem o qual eu não teria alcançado esse momento. Muito obrigada por tudo, pela paciência, pelos ensinamentos valiosos, pela disponibilidade, pelo acolhimento e incentivos.

Aos professores do ProfEPT e aos que compuseram minha banca, obrigada pelos ensinamentos.

Aos meus colegas de curso e colegas de trabalho, obrigada pela escuta, pelo apoio e pelos momentos de descontração.

Aos participantes da pesquisa, em especial ao estudante com baixa visão, obrigada pela confiança e por compartilharem suas histórias.

Aos colegas do campus Socorro, pelo acolhimento e disponibilidade.

Ao amigo e professor Enaldo Boaventura, pela inestimável colaboração na Oficina Educativa.

“Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar”.

(Paulo Freire)

## RESUMO

Observa-se que é crescente as políticas, documentos, projetos e pesquisas para a inclusão educacional. Entretanto, ainda há uma distância significativa desses avanços com as práticas educativas. O presente estudo teve por objetivo compreender as práticas educativas para a inclusão dos estudantes com baixa visão, do Instituto Federal de Sergipe – IFS, campus Socorro, a partir de narrativas e vivências dos estudantes com baixa visão e dos profissionais envolvidos no seu processo educativo. O estudo faz parte do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e do macroprojeto Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT. O percurso metodológico de abordagem qualitativa teve como método o estudo de caso e se utilizou de instrumentos como pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e questionários. Para o tratamento dos dados recorreu a Análise de Discurso de Orlandi (2020). Como produto desenvolveu um guia didático de uma Oficina Educativa para sensibilização da comunidade escolar sobre a inclusão de discentes com baixa visão a partir das experiências compartilhadas. Os resultados indicam que as práticas educativas inclusivas são essenciais para que os estudantes com baixa visão encontrem sentido na sua formação, permaneçam e tenham êxito em sua formação. Para tanto, a Oficina Educativa se mostrou como uma ferramenta eficaz, sensibilizando a comunidade escolar sobre as responsabilidades de cada um para contribuir com uma escola inclusiva, destacando relatos de uma pessoa com baixa visão e situações educativas nas quais se pode interferir de forma a ser inclusiva para esse público.

**Palavras-Chave:** Baixa visão; Educação Inclusiva; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino e Aprendizagem;

## ABSTRACT

It is observed that policies, documents, projects, and research aimed at educational inclusion have been increasingly developed. However, there is still a significant gap between these advances and actual educational practices. This study aimed to understand the educational practices for the inclusion of students with low vision at the Federal Institute of Sergipe (IFS), Socorro campus, based on the narratives and experiences of students with low vision and the professionals involved in their educational process. The study is part of the Graduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT), within the research line Educational Practices in Professional and Technological Education (PTE), and is linked to the macroproject Inclusion and Diversity in Formal and Non-Formal Educational Spaces in PTE. The methodological approach was qualitative, using the case study method and instruments such as bibliographical research, semi-structured interviews, and questionnaires. Data were analyzed using Orlandi's (2020) Discourse Analysis framework. As a product, a didactic guide was developed for an Educational Workshop aimed at raising awareness within the school community about the inclusion of students with low vision, based on shared experiences. The results indicate that inclusive educational practices are essential for students with low vision to find meaning in their education, to remain in school, and to achieve success in their academic paths. The Educational Workshop proved to be an effective tool, fostering awareness within the school community about each person's responsibility to contribute to an inclusive school environment, highlighting the narratives of a person with low vision and educational situations in which inclusive actions can be implemented for this group.

**Keywords:** Inclusive Education; Low Vision; Professional and Technological Education; Teaching and Learning.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD – Análise de Discurso

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPE – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFS – Instituto Federal de Sergipe

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NAEDI – Núcleo de Acessibilidade e Educação Inclusiva

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

PCD – Pessoa com Deficiência

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

TA – Tecnologia Assistiva

TEA – Transtorno do Espectro Autista

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Estudos sobre estudantes com baixa visão na Educação Profissional e Tecnológica..... | 17 |
| Quadro 2 – Perfis e identificação da amostra.....                                               | 30 |
| Quadro 3 – Descrição e organização da oficina.....                                              | 63 |
| Quadro 4 – Card e descrição da oficina educativa.....                                           | 65 |

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Gráfico de respostas com opinião sobre a escolha da oficina..... | 70 |
| Figura 2 – Gráfico de respostas sobre a clareza da oficina.....             | 71 |
| Figura 3 – Gráfico de respostas sobre a contribuição da oficina.....        | 72 |
| Figura 4 – Gráfico de respostas quanto à relevância da oficina.....         | 73 |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                          |            |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                  | <b>11</b>  |
| <b>2</b> | <b>METODOLOGIA .....</b>                                                                                 | <b>24</b>  |
| 2.1      | População e amostra .....                                                                                | 28         |
| 2.2      | Instrumento de coleta de dados .....                                                                     | 30         |
| 2.3      | Etapas da pesquisa .....                                                                                 | 32         |
| 2.4      | Análise dos dados .....                                                                                  | 34         |
| <b>3</b> | <b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EPT E O ESTUDANTE COM BAIXA VISÃO .....</b>                                     | <b>38</b>  |
| 3.1      | Teorias pedagógicas, educação profissional, tecnológica e uma aproximação com a educação inclusiva ..... | 47         |
| 3.2      | Uma reflexão sobre práticas de ensino e de aprendizagem inclusivas para discentes com baixa visão .....  | 52         |
| 3.3      | Desafios para a formação politécnica do estudante com baixa visão na EPT .....                           | 57         |
| <b>4</b> | <b>PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>                                                                         | <b>61</b>  |
| 4.1      | Um guia para a Oficina.....                                                                              | 62         |
| 4.2      | Oficina educativa: uma proposta com protagonismo e colaboração .....                                     | 65         |
| <b>5</b> | <b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>                                                               | <b>75</b>  |
| 5.1      | Baixa visão e inclusão .....                                                                             | 77         |
| 5.2      | A inclusão na Educação Profissional e Tecnológica .....                                                  | 83         |
| 5.3      | Práticas educativas voltadas a estudantes com baixa visão .....                                          | 92         |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES .....</b>                                                                               | <b>106</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                 | <b>108</b> |
|          | <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                   | <b>112</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação deste estudo, inicialmente, ocorreu a partir dos desafios enfrentados no ambiente escolar da pesquisadora enquanto estudante. Quase todo o percurso escolar foi em escola regular pública, exceto os dois primeiros anos da alfabetização. Houve muito sofrimento nesse ambiente devido ser uma pessoa com deficiência visual. A vivência escolar foi em meados dos anos 1990/2000, época em que a educação inclusiva ainda se iniciava. Nas aulas não havia preocupação com acompanhamento e nas capacidades leitoras, bem como nenhuma adequação era sequer cogitada. No fundamental, familiares contataram a escola em busca de conversar com a diretora para que houvesse um reposicionamento, para sentar nas primeiras cadeiras. Isso fomentava perseguições, o que fazia ceder o lugar e se isolar. Apesar disso, conseguia acompanhar as aulas ditas “comuns”. Tais fatos levavam a reflexões que as dificuldades faziam parte da vida. Entretanto, caso alguma adequação fosse indispensável para o aprendizado, como ficaria essa escolarização?

A reflexão da vivência escolar demonstra que apesar de já existirem as políticas públicas, estas ainda não eram efetivadas ou sentidas no ambiente escolar. Mais memórias surgem, como exclusão de práticas esportivas, por exemplo, porque sempre saía machucada ou não via a bola. Também que na escola infantil havia outro estudante com deficiência, possivelmente intelectual, que sempre estava separado de todos e era excluído das atividades em grupo, mesmo frequentando a mesma sala. Nenhuma prática aproximava a turma dele, ao contrário, a escola reproduzia sentimento de exclusão para com o colega com deficiência e isso era normalizado.

Durante o período da graduação em Letras-Português, em meados de 2014, teve aulas sobre inclusão e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, através da disciplina Introdução a Língua Brasileira de Sinais. Esse contato iniciou o processo de conscientização e que acabou por acender o desejo de aprender sobre educação inclusiva. A partir de então, procurou estudar e pesquisar sobre inclusão, sempre considerando o ambiente escolar e a relevância da educação inclusiva. Também procurou entender como incluir pessoas com outras deficiências, em especial, estudantes com cegueira e com baixa visão, visto que na Universidade só teve contato com a Libras.

Assim, a primeira aproximação com inclusão e educação especial foi relacionada a surdos. Ao finalizar a graduação em Letras, buscou por mais conhecimento sobre inclusão, o que levou a cursar uma pós graduação em Educação Inclusiva. Havia poucas ofertas neste campo de conhecimento e ainda os conteúdos eram vagos, sem aprofundamento. Durante o curso, conheceu o sistema Braille, por exemplo, e práticas que proporcionam inclusão. Teve contato com pessoas incríveis, com comunidades surdas e com pessoas com histórias de superação. Logo, compreendeu que superação não deveria ser elogio, que na história escolar dessas pessoas houve muita exclusão, capacitismo, muitas dificuldades para conseguir frequentar as aulas e ter as suas necessidades específicas atendidas, enfrentamentos e sofrimentos que poderiam ser evitados se a escola fosse de fato inclusiva.

Em 2017 a pesquisadora ingressou no serviço público na Rede Federal de Ensino, no Instituto Federal de Sergipe, e tão logo deparou-se com os Núcleos de Apoio a Inclusão - NAPNE nos campi, responsáveis por promover a inclusão dentro desse ambiente. Entretanto, ainda encontravam-se desestruturados, e poucas ações eram realizadas. Esse clima refletia políticas públicas escassas, poucas capacitações para as equipes e docentes. A inclusão na Rede Federal de Ensino engatinhava lentamente. Sentiu um forte desejo de contribuir, no entanto, o setor que fora lotada a época demandava muito e não permitia tempo para envolvimento. Dessa forma, ao ingressar no Programa de pós graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), vislumbrou a oportunidade de desenvolver o presente estudo no macroprojeto voltado à inclusão.

A narrativa anterior traz os primeiros contatos com o objeto de estudo e como surgiu o interesse pela temática deste estudo, qual seja contribuir com práticas educativas para a inclusão de estudantes com baixa visão na rede federal de ensino. Ao desfiar o passado e refletir sobre o presente, percebe que ainda persiste uma distância entre as discussões, políticas públicas relacionadas à inclusão e as práticas pedagógicas.

Neste sentido, observa-se que são grandes os desafios para que a Educação Profissional e Tecnológica – EPT promova uma formação politécnica, omnilateral, com o trabalho como princípio educativo e que encaminhe para emancipação do ser humano. Desafios maiores ainda os enfrentados para contribuir com uma Educação Inclusiva, Profissional e Tecnológica. É pertinente observar a relevância desse

assunto, visto que dados do IBGE, coletados em 2022, mostram uma população com deficiência considerável no Brasil, estimando 18,6 milhões de Pessoas com Deficiência - PCD na faixa etária desde os 2 anos a mais, correspondendo a 8,9% da população dessa faixa. As pesquisas mostram ainda alta taxa de analfabetismo e menor participação no mundo do trabalho desse público. Entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade com deficiência, 2,9 milhões eram analfabetas. Conforme os dados, isso corresponde a uma taxa de analfabetismo de 21,3%, ou quatro vezes a taxa de analfabetismo das pessoas sem deficiência (5,2%). Entre as principais queixas relatadas nessa pesquisa, estão as relacionadas a dificuldade de enxergar mesmo usando óculos ou lentes de contato, o que podemos relacionar a baixa visão. Assim, demonstra que há muito por fazer em relação às políticas públicas para PCD e as dificuldades enfrentadas por essas pessoas para terem seus direitos garantidos, como acesso à educação igualitária e ingressar no mundo do trabalho.

A baixa visão é compreendida como uma condição visual permanente, na qual a pessoa apresenta redução significativa da capacidade de enxergar, mesmo após tratamento clínico ou uso de correção óptica, mas ainda mantém algum resíduo visual. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), considera-se baixa visão quando a acuidade visual está entre 3/60 e 6/18 no melhor olho, com a melhor correção possível, ou quando há restrição importante no campo visual. No contexto educacional, para o estudante com baixa visão, adequações educativas, recursos didáticos acessíveis e práticas educativas inclusivas são imprescindíveis.

Ao refletir sobre a educação inclusiva, é fundamental compreender que ela possui um escopo mais amplo do que a educação especial, pois abarca toda a diversidade humana e busca eliminar as barreiras que historicamente excluíram diferentes grupos do processo educacional. A inclusão não se restringe às pessoas com deficiência, mas envolve o redesenho das práticas pedagógicas, dos currículos e dos ambientes escolares, de modo a atender às necessidades e potencialidades de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, culturais ou sociais.

A educação especial, por sua vez, é entendida como uma modalidade complementar e transversal à educação regular, voltada especificamente aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme dispõe a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional). Essa modalidade tem o papel de oferecer serviços e recursos de apoio especializados, preferencialmente no contraturno escolar, de modo a garantir a participação plena e efetiva desses estudantes na escola comum.

Assim, neste estudo, a educação especial é compreendida sob a perspectiva inclusiva, reconhecendo que a efetivação da inclusão depende de uma ação educativa colaborativa, que promova a acessibilidade, o pertencimento e a aprendizagem de todos. Como destacam Mantoan (2003;2006) e Sassaki (2010), a inclusão educacional implica repensar as estruturas escolares e valorizar as diferenças como parte essencial do processo educativo, superando o modelo de integração e avançando para uma escola verdadeiramente inclusiva.

Ao adotar a educação inclusiva como eixo norteador, esta pesquisa a compreende como um princípio orientador das práticas educativas e não como uma modalidade restrita. Essa escolha parte do entendimento de que toda ação educativa deve ser planejada para atender à diversidade presente na sala de aula, reconhecendo as diferenças como elemento constitutivo do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o produto educacional resultante desta pesquisa foi elaborado para ser utilizado por qualquer professor, em turmas regulares da Educação Profissional e Tecnológica, com todos os estudantes, e não apenas aqueles que apresentam baixa visão. O foco está em proporcionar experiências acessíveis, participativas e significativas, que favoreçam a aprendizagem de todos os sujeitos. Essa perspectiva está em consonância com os princípios defendidos por Mantoan (2003), que compreende a inclusão como uma mudança cultural e pedagógica que beneficia o ambiente escolar.

Diante as informações inicialmente pesquisadas, observa-se que há Leis e documentos que preconizam e orientam a educação inclusiva em todas escolas incluindo a Rede Federal e, assim, o Instituto Federal de Sergipe - IFS, tais como a Constituição Federal (1988), a Lei 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) a Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira (lei nº 9394/96) e Resoluções que regulamentam os Núcleos criados para promover inclusão dentro da Rede. Entretanto, diante dos dados nacionais do IBGE que demonstram uma disparidade entre o que propõem esses documentos e as pessoas com acesso as escolas e ao mundo do trabalho, entende-se necessário contribuir em prol dessa questão. Se há leis, documentos que viabilizam a educação inclusiva, o

que poderia ainda estar atravancando os resultados na sociedade? Também, como há uma quantidade relevante da população brasileira com alguma deficiência visual quais as ações que estão sendo direcionadas a essas pessoas para que acessem uma educação de qualidade na EPT? Existem estudos, pesquisas que considerem essas questões?

Compreende-se que para além do acesso garantido por lei, são necessárias mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem, objetivando que essas se tornem cada vez mais efetivas. Estariam as práticas de ensino e de aprendizagem alinhadas a favor da educação inclusiva para os estudantes com baixa visão da EPT? Percebe-se que para tal análise se fez necessário um recorte para melhor delimitação e aprofundamento. Dessa forma, ao cogitar este estudo, partiu-se do seguinte problema de pesquisa: as práticas de ensino e de aprendizagem para estudantes com baixa visão na Educação Profissional e Tecnológica têm conseguido atender as demandas educativas na perspectiva inclusiva, inclusive de estudantes com baixa visão?

De tal modo, este estudo dedicou-se a pesquisar sobre inclusão na EPT, mais especificamente com a educação especial e inclusão do estudante com baixa visão e como contribuir para que se proporcione uma educação cada vez mais inclusiva. Nesse sentido, considerando que para uma pesquisa de mestrado se torna inviável inquirir todas as instituições de ensino da EPT e que a pesquisadora faz parte da equipe profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS, realizou-se um recorte delimitando a pesquisa para o IFS, passando, assim, a investigar se as práticas de ensino e de aprendizagem para estudantes com baixa visão do IFS têm conseguido atender as necessidades específicas desse público e contribuir para uma educação inclusiva.

Ainda, como pessoa com deficiência visual, a pesquisadora quer colaborar para que a Instituição que integra seja de fato inclusiva, que proporcione aos seus estudantes uma formação completa e emancipadora. Dessa forma, a lente da pesquisa debruçou-se para o IFS com o objetivo de contribuir para práticas educacionais inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica para estudantes com baixa visão. Nessa primeira delimitação, observou-se relevante o papel do NAPNE na Instituição e também um crescente número de matrículas de estudantes com deficiência. Diante dos documentos de monitoramento do Núcleo, observou-se um

quantitativo de pessoas com baixa visão como a maioria das deficiências relatadas no Instituto<sup>1</sup>.

Assim, considerando o problema e o recorte necessário para a pesquisa, aproximou-se ainda mais a lente, selecionando o campus Socorro. Para essa seleção, contou-se com o apoio dos NAPNE's para realizar consulta junto aos estudantes matriculados com baixa visão sobre interesse em participar da pesquisa. A escolha do campus Socorro para delimitação ocorreu por haver manifestação de aceite de participação da pesquisa de estudante com baixa visão matriculado neste. Dos outros campi consultados, não houve retorno dos estudantes. Cabe um esclarecimento que na ocasião das consultas para participação da pesquisa, o Instituto passava por um período de greve geral, o que parou as aulas e conseqüentemente a dificuldade em obter retorno as consultas para participação. Os participantes do campus Socorro aceitaram serem entrevistados durante esse período, o que também contribuiu para sua escolha.

Como objetivo geral, este estudo buscou compreender como acontecem as práticas educativas para a inclusão de estudantes com baixa visão do Instituto Federal de Sergipe - campus Socorro. Como objetivos específicos, analisar sobre a legislação de Inclusão e os direitos da PCD, Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e práticas educativas inclusivas; investigar as práticas educativas de ensino e de aprendizagem voltadas à estudantes com necessidades específicas, a partir de relatos de um estudante com baixa visão e dos docentes e coordenadores do IFS - campus Socorro; e elaborar e aplicar um guia didático de uma Oficina para sensibilização da comunidade escolar sobre a inclusão de discentes com baixa visão.

Nessa perspectiva, este estudo se insere nas questões concernentes à práticas educativas para a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. Versa sobre práticas de ensino e de aprendizagem inclusivas para estudantes com baixa visão e como, conseqüentemente, seus aprimoramentos contribuem para formação omnilateral de discentes com deficiência na EPT e sua inserção no mundo do trabalho. Percebe-se a importância do tema pesquisado como contribuição para a inclusão

---

<sup>1</sup> Em consulta junto ao NAEDI - Núcleo de Acessibilidade e Educação Inclusiva do IFS fora informado que em 2023 haviam 16 estudantes com baixa visão matriculados no Instituto, sendo o maior quantitativo em relação a outras deficiências.

efetiva do estudante com baixa visão no ambiente escolar e por extensão em sua formação para a inclusão social.

Avistado a relevância do tema, investigou os encaminhamentos de pesquisas nessa área. A partir do entendimento que a Educação Inclusiva requer adequação de práticas educativas que abarquem necessidades específicas da heterogeneidade dos estudantes, neste estudo o discente com baixa visão, realizou-se buscas com palavras-chaves relacionadas ao tema. Fez-se a apreciação de outros estudos: priorizando aqueles realizados nos Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, através do portal do Observatório. Como também o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No Brasil há uma escassez de pesquisas que já trabalharam com Educação Inclusiva e Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica, e menos ainda especificamente voltadas à discentes com baixa visão. Diante isso, aplicou-se um filtro com as seguintes palavras-chave nos bancos selecionados: Baixa visão; Educação Profissional e Tecnológica. Nessa busca, localizou-se no Observatório 02 trabalhos. No Banco da Capes, com as mesmas palavras, a consulta retornou 23 estudos, desses identificou-se 05 que se relacionam com o objeto, dos quais 02 já localizados no Observatório. Nesse sentido, apresentar-se-á essas pesquisas que auxiliaram nos direcionamentos do estudo.

#### **QUADRO 1 – ESTUDOS SOBRE ESTUDANTES COM BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

| Autor/ano                              | Tema                                                                                                                   | Tipo/Instituição                                                                                |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lauren Bentes de Azevedo Prates (2021) | Estudantes com baixa visão na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e possibilidades                           | Dissertação/Profept - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná             |
| Luiz Roberto Cardoso (2022)            | Recursos e estratégias de aulas em laboratórios para estudantes com baixa visão na Educação Profissional e Tecnológica | Dissertação/Profept - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul |
| Maria José Guerra                      | Inclusão da visão                                                                                                      | Dissertação/Profept -                                                                           |

|                                    |                                                                                                                                                              |                                                                                                       |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (2021)                             | monocular no contexto da Educação Profissional, orientações e ações a respeito: uma abordagem dentro do NAPNE-IFAL                                           | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas                                        |
| Marília Costa Camara Ferron (2011) | Conhecimento e percepção de escolares com baixa visão sobre sua condição visual, uso de recursos de tecnologia assistiva e expectativas em relação ao futuro | Dissertação/Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas |
| Susana de Moraes (2022)            | Avaliação da efetividade dos materiais didáticos táteis para a inclusão de estudantes com deficiência visual nos cursos técnicos da área da saúde            | Dissertação/Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde - Faculdades Pequeno Príncipe                    |

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Audiodescrição: O quadro apresenta cinco estudos sobre estudantes com baixa visão em cursos técnicos e superiores, realizados entre 2011 e 2022, abordando desafios pedagógicos, recursos tecnológicos e materiais didáticos para inclusão.

Dentre os trabalhos encontrados na busca que tratam da temática, cinco de forma particular, auxiliaram no caminho da pesquisa. O primeiro a ser abordado: “Estudantes com baixa visão na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e possibilidades”, dissertação de mestrado profissional e tecnológico de Lauren Bentes de Azevedo Prates (2021). A autora faz uma pesquisa de abordagem qualitativa, com estudo de caso, na qual busca compreender o percurso dos estudantes com baixa visão no Instituto Federal do Paraná, campus Florianópolis, e contribuir com a permanência e a conclusão dos estudos desses estudantes. O estudo colaborou no sentido que traz a contextualização da educação inclusiva na rede federal de ensino, e tem o foco no estudante com baixa visão da rede, como também na necessidade de repensar as práticas educativas. A investigação retornou que o maior desafio para o estudante com baixa visão tem sido dentro da sala de aula, nas metodologias, no material didático e avaliativo utilizado que não proporcionam acessibilidade. Também

que os docentes enfrentam dificuldades devido ausência de formação e a falta de recursos humanos especializado nos Núcleos de Atendimento.

Prates (2021) indica que estudos futuros podem focar na formação continuada dos educadores. Nesse sentido, apesar do produto educacional produzido pela autora, qual seja “A visão que não se tem e o olhar que se quer, Manual de orientações sobre a inclusão de estudantes com baixa visão”, trazer dois capítulos dedicados a como agir em sala de aula e orientações pedagógicas, considerou-se que a abordagem não foi desenvolvida ou esgotada, mostrando a necessidade de um aprofundamento, o qual este trabalho se pretende, ao pesquisar práticas de ensino e de aprendizagem voltadas a temática. Ademais, no estudo analisado não fica claro a metodologia utilizada para tratar os dados coletados dos participantes, esclarecendo, na metodologia, que os dados foram coletados a partir de questionários aplicados via Google Forms.

A pesquisa de Prates (2021) tem proximidade com o estudo que se desenvolveu, no sentido que buscou contextualizar a educação inclusiva, a pessoa com baixa visão e a educação profissional e Tecnológica. Também destacou a relevância das práticas pedagógicas e de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência e que contribuem para a permanência desses estudantes na escola, o que objetiva-se também confrontar nesta pesquisa. Entretanto, trata-se de um estudo de caso, com recorte de universo, população e amostra diversa da que se realizou neste estudo. Ainda, diferentemente da autora, o recorte deste procurou se ater mais na análise dos dados, destacando as experiências das práticas inclusivas exitosas que essas pessoas experimentaram na instituição, como também os sentidos e significados que essas respostas trazem a partir da análise de discurso. A partir desses dados foi construído o produto educacional, prezando as contribuições dos participantes.

O segundo, a dissertação de Luiz Roberto Cardoso (2022) intitulada “Recursos e estratégias de aulas em laboratórios para estudantes com baixa visão na Educação Profissional e Tecnológica”, apresenta um estudo qualitativo, com revisão bibliográfica e análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos Regimentos dos NAPNEs dos Institutos Federais do Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, do Sul de Minas Gerais, do Pará, e do Rio Grande do Norte. Foi realizada análise de conteúdo dos documentos, tendo como foco a Educação Inclusiva e estudantes com

baixa visão. O produto produzido trata-se de uma cartilha instrutiva em formato de história em quadrinhos inclusiva focando em como a equipe educativa deve preparar aulas e os laboratórios para dar acessibilidade a discentes com baixa visão. Apesar de trazer orientações para práticas pedagógicas, a pesquisa possui lacunas referentes a entrevistas e experiências com docentes e discentes com baixa visão, o que, ao concluir, demonstra que tais questões são abordagens relevantes e que são possibilidades para novas pesquisas. Com esse entendimento, o atual estudo traz, a partir das entrevistas, as experiências e vivências dos participantes da pesquisa, com destaque para o estudante com baixa visão.

O terceiro, “Inclusão da visão monocular no contexto da Educação Profissional, orientações e ações a respeito: uma abordagem dentro do NAPNE-IFAL” de Maria José Guerra (2021), aborda como o NAPNE e os docentes identificam, lidam e orientam os estudantes com visão monocular. É uma pesquisa qualitativa, sendo uma pesquisa-ação com uso de questionários semiestruturados. Como produto desenvolveu uma cartilha com orientações acerca da visão monocular na Educação Profissional e Tecnológica. Observa-se que o objeto estudado pela autora é diverso do que esta pesquisa se debruçou. A visão monocular, também uma deficiência visual, diferencia-se da baixa visão, possuindo características próprias, sendo que a primeira é definida por apenas um dos olhos com visão normal e a segunda com visão no melhor olho em 30% ou menos de visão. A partir disso, compreende-se as variedades das deficiências visuais e suas especificidades.

Diferentemente dos anteriores, os dois últimos estudos analisados não foram produzidos por mestres do ProfEPT e não trazem pesquisas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal. Ademais, não desenvolveram produtos. Apesar de surgirem na busca através das palavras-chave, tratam em parte do tema.

A dissertação “Conhecimento e percepção de escolares com baixa visão sobre sua condição visual, uso de recursos de tecnologia assistiva e expectativas em relação ao futuro” de Marília Costa Camara Ferron (2011) traz uma pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória, e como instrumento de coleta de dados utilizou questionário aplicado por entrevista. Objetivou identificar as percepções e expectativas dos escolares com baixa visão e os recursos de tecnologia assistiva que utilizam. Os participantes da pesquisa foram jovens que faziam parte da Associação

de Deficientes Visuais de Ribeirão Preto (ADEVIRP) em idade escolar, abrangendo do fundamental ao médio.

A pesquisa de Ferron (2011) não identifica se alguns dos estudantes cursam o ensino tecnológico e profissionalizante, traz algumas questões referentes a relação dos estudantes com baixa visão com o ambiente escolar e com os professores, apontando a ausência de “estratégias e adaptação” por parte desses. Traz, em suas considerações que dentre as expectativas dos estudantes participantes, a maior é em relação a vida profissional, abordando as dificuldades de empregabilidade das pessoas com deficiência. Apesar de não recortar especificamente estudantes com baixa visão da Educação Profissional e Tecnológica, recorte esse realizado pelo atual estudo, as reflexões da autora corroboraram para que o presente estudo contribua com práticas de ensino e de aprendizagem que fomentem a formação profissional desses estudantes, sendo fundamental para oportunizar, ampliar a participação desses no mundo do trabalho.

Por último, a dissertação de Susana de Moraes (2022), “Avaliação da efetividade dos materiais didáticos táteis para a inclusão de estudantes com deficiência visual nos cursos técnicos da área da saúde”, conforme já observado, tem uma aproximação menor com o objeto desta pesquisa, visto que não traz a Rede Federal de Ensino como recorte, além disso seu objeto é mais amplo “deficiente visual”. Trata-se de uma pesquisa quantitativa do tipo explicativa com aplicação de questionário com perguntas fechadas aos educadores, que teve por objetivo analisar a relevância de materiais didáticos táteis para a inclusão de estudantes com deficiência visual nos cursos técnicos da área da saúde. Em contribuição, a pesquisa da autora versa sobre o uso de materiais didáticos táteis para o auxílio no ensino e na aprendizagem do estudante com deficiência visual. Além disso, mostra que os materiais produzidos visam atender tanto alunos com deficiência visual quanto os sem, proporcionando ensino mais inclusivo.

A leitura dos textos apresentados contribuíram no entendimento para as possibilidades desta pesquisa, os caminhos possíveis, delimitações para com o objeto estudado e problemas que demonstram a necessidade de pesquisas dedicadas. Também constatou-se a relevância que os poucos estudos que abordam o assunto tem para a educação inclusiva, mostrando-se ainda uma área carente de pesquisa.

Estruturalmente, além desta introdução, a dissertação possui mais cinco seções. A segunda, com a Metodologia utilizada, detalhando que se trata de um estudo de abordagem qualitativa, um estudo de caso e que para a coleta de dados utilizou da entrevista semiestruturada. Para o tratamento desses dados se recorreu a Análise de Discurso com categorias para a análise. Detalha ainda informações referentes a população, amostra, as etapas da pesquisa e a análise de dados. Também traz, metodologicamente, o produto educacional e o planejamento da Oficina para aplicação deste. Os autores que embasaram essas construções foram Richardson (2012), Alves-Mazzoti (2006), Lüdke e André (1986), Triviños (1987), Vieira; Volquind (2002), Kaplun, (2003).

A terceira seção traz uma base teórica, apresenta a pesquisa bibliográfica e documental acerca de Educação Inclusiva, abarcando textos legais como a Constituição Federal (1988), a Lei 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) a Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira (lei nº 9394/96); Resolução nº 76/2021 que aprova o Regimento Interno do NAPNE do IFS; que contextualizam a Educação Profissional e Tecnológica, com Ramos (2014), Saviani (2003), Frigotto (2005), Ciavatta (2014); e que conceituam e orientam Metodologias de Práticas de Ensino e de Aprendizagem Inclusiva, Silva (2014; 2022).

Pesquisou-se ainda as práticas pedagógicas à luz dos textos de " História das ideias pedagógicas no Brasil " de Saviani (2011), "Teorias contemporâneas da educação" de Bertrand (2001), "Da relação com o saber às práticas educativas" de Charlot (2013), "Teorias de aprendizagem" de Moreira (2011), "Pedagogia da autonomia" de Freire (2008), "Teorias Contemporâneas da Aprendizagem" de Illeris (2013) "Avaliação da aprendizagem escolar" de Luckesi (2008) e os estudos de Mantoan (2003;2006), Sasaki (2006) e Silva (2014; 2022) sobre inclusão escolar. Procurou realizar uma análise de como esses pensadores se aproximam da inclusão na EPT e como suas ideias podem ser aplicadas na prática. Traz-se considerações acerca das contribuições que práticas pedagógicas inclusivas proporcionam para os estudantes com baixa visão e a sua relevância para a manutenção da inclusão escolar.

A quarta seção é dedicada ao produto educacional, o Guia da Oficina, intitulado "Eu vejo você, mas não como você me vê: práticas educativas para a inclusão de estudantes com baixa visão". Nessa seção está exposto seu planejamento, sua construção, a escolha da aplicação, sua avaliação e resultados. Foram embasados

por Vieira e Volquind (1997) e Candau (1999). Também traz o detalhamento da aplicação do projeto piloto da Oficina antes da elaboração do Guia.

A quinta seção ficou reservada a análise dos dados, e traz os resultados e discussões. Nesse fica esclarecido que se utilizou a análise de discurso, compreendido a partir dos procedimentos apontados por Orlandi (2020), considerando os sentidos e ideologias produzidas nas respostas para a construção das discussões e busca por resultados em aproximação com os estudos de Mantoan (2003), Sasaki (2006) e Luckesi (2008). Também traz reflexões sobre os resultados encontrados a partir das respostas dos questionários aplicados nas entrevistas e os encaminhamentos, escolhas para a produção do produto educacional e sua aplicação.

Por fim, a última seção traz as considerações, reflexões acerca dos percursos escolhidos, dos resultados encontrados, das contribuições e das possibilidades que essa pesquisa vislumbra sobre as práticas de ensino e de aprendizagem para a educação inclusiva do estudante com baixa visão na Rede Federal.

## 2 METODOLOGIA

A área de pesquisa práticas de ensino e de aprendizagem na EPT tem em seu escopo estudos sobre as atividades docentes e o desempenho discente, a organização do trabalho pedagógico e a construção do conhecimento nesse espaço da EPT. Assim, acolhe estudos que visam compreender práticas educativas e o desenvolvimento curricular e que propõem contribuições, reflexões sobre o assunto. Desta forma, o presente estudo se insere nessa linha, uma vez que tem foco na temática, mais especificamente nas práticas educativas de inclusão na EPT, abrigada assim no macroprojeto que trabalha inclusão e diversidade na EPT, conforme item b do artigo 5º do Regulamento Geral do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional:

b) Macroprojeto 2- Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT – Abriga projetos que trabalham as principais questões de ensino e de aprendizagem na EPT, no que se refere a questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências (PCD) e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho e com os processos educacionais na EPT. (MEC, 2022, p. 4).

Objetivando olhar para o contexto da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência (PCD), mais especificamente com baixa visão, na Educação Profissional e Tecnológica, como também as práticas de ensino e de aprendizagem voltadas a esse público, buscou-se os recursos da pesquisa qualitativa e do estudo de caso para desenvolver a presente pesquisa.

Conforme Richardson (2012), a pesquisa qualitativa se preocupa com o que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, tais como circunstâncias, crenças, valores e atitudes. A abordagem qualitativa, “além de ser uma forma de investigação, justifica-se sobretudo, por ser a forma adequada para compreender a natureza de um fenômeno social” (Richardson, 2012, p.79). Para ele “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados” (Richardson, 2012, p. 90) o que se mostra como um caminho a seguir para esta pesquisa. O autor destaca ainda que “a validade da pesquisa qualitativa pode ser

analisada em termos da administração reflexiva da relação entre as opiniões dos entrevistados e um processo mais abrangente de análise histórica e estrutural” (Richardson, 2012, p. 103).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa se revela como a escolha mais apropriada para esta pesquisa, uma vez que permite uma compreensão abrangente e aprofundada das experiências dos estudantes com baixa visão no contexto educacional do IFS. Ao explorar as narrativas qualitativamente, busca-se não apenas quantificar dados, mas principalmente compreender os significados subjacentes aos relatos dos entrevistados.

Conforme destacado por Richardson (2012), esta abordagem é essencial para capturar as nuances e as complexidades das práticas metodológicas de ensino e de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes. Ademais, a pesquisa qualitativa possibilita a análise do contexto social que permeia as experiências, oferecendo uma visão mais rica e contextualizada, indo além da superfície dos objetivos estabelecidos. A natureza interpretativa e exploratória dessa metodologia permite uma apreciação mais ampla das especificidades presentes nas falas, escritas e comportamentos dos estudantes, contribuindo para uma compreensão mais profunda e abrangente do fenômeno em estudo. Em contrapartida à abordagem quantitativa, a pesquisa qualitativa destaca-se por sua capacidade de revelar as complexidades inerentes às experiências humanas, sendo, portanto, fundamental para desvendar os aspectos subjetivos e simbólicos presentes nas narrativas dos estudantes do IFS.

Ademais, Richardson (2012), demonstra que a pesquisa qualitativa se mostra ideal para a elaboração de material didático, pois esse “tipo de metodologia caracteriza-se pelo direcionamento do produto a determinado tipo de escolas e sobretudo às necessidades psicossociais do educando”. (Richardson, 2012, p.83). Nessa perspectiva, essa metodologia colabora com esta pesquisa, visto que há o objetivo de desenvolver um produto educacional voltado ao ensino e a aprendizagem, reforçando mais uma vez a adequação dessa escolha:

A utilidade do emprego dessa metodologia verifica-se em sua capacidade de superar e corrigir graves problemas educacionais no que concerne ao emprego indistinto de livro-texto, de material didático e de equipamentos que, embora válidos para determinado padrão social e escolar, podendo atender, efetivamente, as carências de uma população estudantil específica nem se ajustar às necessidades mais peculiares de certa comunidade. (Richardson, 2012, p.83).

A opção pela pesquisa qualitativa mostra-se estrategicamente pertinente para atender aos objetivos específicos de investigação, especialmente ao se concentrar nas experiências dos estudantes com baixa visão. A coleta de dados por meio de entrevistas qualitativas permitiu uma exploração profunda e contextualizada das vivências desses indivíduos, oferecendo esclarecimentos valiosos sobre as complexidades e particularidades das práticas educativas para o ensino e a aprendizagem voltadas para discentes com baixa visão.

Ao adotar uma abordagem qualitativa, busca-se não apenas compreender o "como" das práticas educacionais, mas também o "porquê" por trás das escolhas metodológicas adotadas. Essa metodologia proporciona um espaço para que os estudantes expressem suas percepções, desafios e conquistas de maneira mais rica e detalhada, o que é indispensável para o desenvolvimento de um produto educacional verdadeiramente adequado e sensível às necessidades específicas desse grupo.

Além disso, a pesquisa qualitativa permite uma análise mais aprofundada do contexto escolar em que os estudantes com deficiência estão inseridos. Compreender o ambiente educacional sob uma perspectiva qualitativa possibilita identificar fatores contextuais, culturais e sociais que influenciam as práticas pedagógicas e, consequentemente, a experiência de aprendizagem desses estudantes. Dessa forma, a escolha pela pesquisa qualitativa não apenas contribuirá para o aperfeiçoamento das práticas educacionais, mas também fornecerá dados substanciais para embasar uma análise abrangente do cenário escolar inclusivo.

Além de qualitativa, tratar-se-á de um estudo de caso. Consoante Alves-Mazzoti (2006),

O estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um "caso", isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão (Alves-Mazotti, 2006, p. 650).

Neste sentido, os estudos de caso permitem a compreensão do objeto de pesquisa a partir da análise de variáveis que permeiam a situação analisada por completo a partir do seu contexto. Outrossim, Lüdke e André (1986) explicitam que a abordagem pode ser o estudo de um caso simples ou específico ou complexo e abstrato, como de uma classe.

Este estudo caracteriza-se como um estudo de caso do tipo específico, entendido a partir da concepção de Lüdke e André (1986), que destacam que o estudo de caso pode assumir diferentes configurações conforme o foco e os objetivos da investigação. Esclarecem que o caso precisa ser bem delimitado e claramente definido e que pode apresentar similaridade com outros casos, “mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular”. Os autores apresentam características fundamentais dos estudos de caso, dos quais se destacam: “os estudos de caso visam à descoberta”, “Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto”, “Os estudos de caso usam variedade de fontes de informação”, “Os estudos de caso permitem generalizações naturalísticas”, “Os relatos de estudo de caso usam linguagem mais acessível do que outros relatórios de pesquisa”. (Lüdke E André, 1986, p.17-21). Tais características foram consideradas nesta pesquisa para seu desenvolvimento.

Dessa forma, a delimitação do propósito desta pesquisa para investigar as práticas de ensino e de aprendizagem inclusivas vivenciadas pelo estudante com baixa visão do IFS, campus Socorro, que foram acompanhadas pelo NAPNE, destacou-se como uma escolha estratégica. Ao optar pelo estudo de caso, nesse contexto, pôde-se focar nas práticas inclusivas experimentadas pelo estudante, e a pesquisa buscou um aprofundamento dessas experiências. A escolha pelo estudo de caso, como metodologia, permitiu não apenas analisar as práticas em si, mas também contextualizá-las no ambiente específico do campus Socorro do IFS. Isso foi relevante para compreender como as práticas metodológicas se relacionam com o contexto institucional, cultural e social, influenciando o ensino e a aprendizagem desse estudante.

A abordagem do estudo de caso também proporciona uma proximidade com o público-alvo da pesquisa. Aprofundar-se nas experiências individuais do estudante com baixa visão e dos demais participantes permite uma compreensão mais sensível e contextualizada, respeitando as necessidades e possibilidades individuais de cada participante. Essa abordagem qualitativa e contextualizada não apenas contribuiu

para a sensibilização sobre o aprimoramento das práticas inclusivas, mas também forneceu compreensões valiosas para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e adequado às diversas realidades dos estudantes com baixa visão.

## **2.1 População e amostra**

É perceptível que, mais recentemente, conforme se observa através dos documentos e regulamentos, possivelmente de um movimento histórico e social mais forte em torno da inclusão que estamos vivenciando, o IFS tem se dedicado para uma educação mais inclusiva, com algumas ações, projetos e eventos nesse intuito. Entretanto, trata-se de uma prática constante e que por suas especificidades requer sempre atenção e atualização. Nesse sentido, o interesse pelo assunto se dá, primeiramente, por questões de relevância educativa e social que a temática possui, quanto a busca pelo aprimoramento necessário, quanto por atenção à legislação. Também a escolha acontece por a pesquisadora ser uma pessoa com deficiência e compreender a complexidade do assunto e a necessidade de estudos constantes que objetivem a prática e a manutenção da educação inclusiva.

Por se compreender a dimensão do assunto, fez-se necessário delimitar uma amostra para profundidade e direcionamento da pesquisa. Conforme Richarson (2012), universo ou população é:

É o conjunto de elementos que possuem determinadas características. Usualmente, fala-se de população ao se referir a todos os habitantes de determinado lugar. Em termos estatísticos, população pode ser o conjunto de indivíduos que trabalham em um mesmo lugar, os alunos matriculados em uma mesma universidade [...]. Cada unidade ou membro de uma população, ou universo, denomina-se elemento, e quando se toma certo número de elementos para averiguar algo sobre a população a que pertencem, fala-se de amostra. Define-se amostra, portanto, como qualquer subconjunto do conjunto universal ou da população. (Richardson, 2012, p.157-158).

Nesse sentido, importante definir o perfil da população, considerando algumas características que os une, de certa forma, em um grupo e que sejam uma parte de um conjunto. Seguindo essas definições, entende-se que o universo de recorte da pesquisa será o Instituto Federal de Sergipe. A escolha do IFS se deu inicialmente por a pesquisadora ser servidora da Instituição e poder lançar um olhar interno, que faz parte, que pode observar questões pertinentes e necessárias para o

desenvolvimento da educação profissional e tecnológica inclusiva e por querer contribuir com o lugar que faz parte, enquanto compromisso profissional e educacional. Ademais, por ser uma Instituição pública de ensino, que em sua concepção tem por comprometimento “o desenvolvimento da educação, da cultura, da ciência, da tecnologia, do meio ambiente, visando ao desenvolvimento humano e o bem-estar social”, entende-se que a pesquisa se alinha com essa visão. Também por seu destaque, conforme dados na Plataforma Nilo Peçanha, em 2022, o IFS possuía 11.691 estudantes matriculados em 118 cursos, demonstrando sua visibilidade enquanto lugar de formação.

Atualmente, o IFS possui 10 campi espalhados pelo estado. Em 2023, conforme levantamento feito pelo NAEDI, em toda a instituição, haviam 16 estudantes com baixa visão matriculados. Entretanto, para compreender esta pesquisa optou-se em restringir para um, o campus Socorro, devido o estudante com baixa visão ter se manifestado com interesse em participar mesmo estando em período de greve. Também conforme informações do NAPNE, a comunidade escolar tem se mostrado interessada e sempre envolvida nos projetos sobre inclusão que o Núcleo promove. Nesse interim, o campus Socorro se insere como um recorte importante, devido ser um campus localizado na grande Aracaju, com equipe bem envolvida e registro de crescimento no quantitativo de estudantes desde sua inauguração em 2017. Tais condições conferiu a pesquisa trocas de experiências, olhares diversos, e estimulou a discussão. Dessa há um recorte temporal, considerando 2017, da criação do campus Socorro até 2024, momento que se entrevista os participantes.

Richardson (2012) explicita ainda que existem tipos de amostras, ocorrendo, dentre elas, a intencional, na qual “os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador.” (Richardson, 2012, p.161).

Assim, a opção pelos estudantes com baixa visão se deu pela quantidade de discentes matriculados em 2023, na Instituição, com essa deficiência. Como também por entender ser relevante o acompanhamento desse grupo, enquanto compromisso da instituição por proporcionar inclusão, uma formação adequada, que propicie possibilidades no mundo do trabalho e/ou continuidade nos estudos. Dessa forma, compreender como esse grupo reflete as práticas de ensino e de aprendizagem inclusivas que vivenciam no IFS traz uma perspectiva significativa para analisar, aperfeiçoar ou rever essas práticas.

Para compor a amostra deste estudo foi selecionado um estudante com baixa visão do curso Técnico Subsequente em Informática e que teve acompanhamento do NAPNE, conforme consulta realizada junto ao Núcleo no campus Socorro. Nesse seguimento, o foco na seleção da amostra foi pelo estudante ser pessoa com baixa visão e acompanhado pelo NAPNE.

Além do discente matriculado, também fez parte da amostra 05 professores que ministram disciplinas na turma do estudante com baixa visão do curso Técnico Subsequente em Informática; o Coordenador do curso Técnico Subsequente em Informática e a Coordenadora do NAPNE do campus Socorro. Ainda, participaram da aplicação da Oficina 21 pessoas. O público presente na Oficina era diverso, contando com o estudante com baixa visão, colegas de sua turma, docentes da turma e profissionais do NAPNE. Assim, temos os seguintes perfis na amostra:

#### **Quadro 2 – Perfis e identificação da amostra**

| Perfil                   | Identificação |
|--------------------------|---------------|
| Discente com baixa visão | D1            |
| Docentes                 | P1...P5       |
| Coordenadores            | C1 e C2       |
| Participantes da oficina | O1...O21      |

Quadro 2: elaborado pela autora, 2024

O quadro fora elaborado para a preservação da identificação dos participantes durante a análise das entrevistas e respostas, identificando discente com a letra D, professores com a letra P, coordenadores a letra C e participantes da oficina letra O.

## **2.2 Instrumentos de coleta dos dados**

Os instrumentos para a coleta de dados adotados nesta pesquisa foram o levantamento documental, a entrevista semiestruturada e questionários estruturados e avaliativos. Visando obter uma compreensão aprofundada das práticas de ensino e de aprendizagem inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica, com foco em estudantes com baixa visão do IFS campus Socorro, entende-se que tais instrumentos estariam adequados.

O primeiro instrumento de coleta foi o levantamento de documentos

relacionados a contextualização da Educação Profissional e Tecnológica, a Legislação de Inclusão, a Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e do IFS e estudos que tratam do assunto. Tal pesquisa, conforme Odília Fachin (2006) em seu livro Fundamentos de Metodologia, possui por “finalidade conduzir o leitor à pesquisa de determinado assunto, proporcionando o saber”. Assim, a pesquisa bibliográfica mostra-se um tipo de pesquisa de maior abrangência, sendo ela a base para os demais tipos de pesquisa e se constituindo um meio válido de se produzir conhecimento.

Ainda a pesquisa bibliográfica e documental se apoiou e em livros, Teses e Dissertações que pesquisaram a temática, a Constituição Federal (1988), a Lei 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) a Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira (lei nº 9394/96); a Resolução nº 76/2021 que aprova o Regimento Interno do NAPNE do IFS, os quais permitiram contribuir com o objetivo do estudo.

O segundo instrumento foi a entrevista semiestruturada, com roteiro elaborado a partir das discussões levantadas na pesquisa bibliográfica. Foram realizadas entrevistas com o uso de roteiro semiestruturado com o propósito de obter relatos do estudante com baixa visão e que tem acompanhamento do NAPNE/IFS do campus Socorro. Também foram realizadas entrevistas com docentes e com os coordenadores envolvidos.

Os roteiros das entrevistas foram direcionados no sentido que os entrevistados relatem suas experiências em práticas de ensino e de aprendizagem que vivenciaram no IFS campus Socorro. Também foram coletadas narrativas de situações no IFS que considerem relevantes para o ensino e o aprendizado. A coleta dos depoimentos foi de forma gravada e posteriormente transcrita utilizando softwares para a transcrição. Assim, as entrevistas foram gravadas com gravador de voz e transcritas integralmente no editor de texto Word® (Office 2013) da Microsoft. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a Cessão de Direitos. Foram acolhidas as entrevistas daqueles que autorizaram e não optaram pelo anonimato.

Assim, a principal ferramenta que se utilizou para a coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada, pois apresentou-se como uma técnica flexível, que propiciou o direcionamento no foco, essencial para esse estudo, como também um redirecionamento dessas questões conforme as respostas dos entrevistados. Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada apresenta como característica

questionamentos básicos que se apoiam em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Os questionamentos gerariam novas hipóteses a partir das respostas dos entrevistados. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

Por entender ser relevante escutar a pessoa com deficiência para analisar sua percepção no espaço pretendido, como também dar espaço aos docentes e demais participantes do processo de ensino e de aprendizagem, realizou-se entrevistas com esses atores desse processo. Assim, todos foram ouvidos para que compartilhassem suas experiências, com destaque para as práticas que consideraram exitosas. A partir dessa coleta, discutiu-se essas práticas com vistas a refletir e rever essas práticas.

Outros instrumentos fundamentais para a investigação foram os questionário estruturados e os questionários avaliativos da pesquisa e do produto educacional. Uma vez aplicados, visaram coletar informações de forma mais objetiva sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos discentes com baixa visão, suas dificuldades e sugestões para melhorias. Essa abordagem complementou as informações obtidas nas coletas anteriores, e foram importantes para a reflexão e aprimoramento contínuo do trabalho realizado.

## **2.3 Etapas da pesquisa**

A presente pesquisa, com seu delineamento, foi aplicada em sete etapas. Cada uma foi pensada para explorar os significados em diferentes perspectivas, cuidando do foco de análise do fenômeno em estudo.

A 1ª etapa fora realizada durante todo o estudo, nos meses de Março 2023 a agosto de 2025, com a pesquisa bibliográfica e documental acerca da Educação Profissional e Tecnológica, da Legislação de Inclusão, da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e do IFS. Esta etapa buscou contextualizar a Educação Profissional e Tecnológica, a legislação de inclusão, e estudos relacionados. A pesquisa bibliográfica e documental serve como base para o conhecimento prévio e embasamento teórico necessário para as etapas subsequentes da pesquisa, por isso ocorre desde o início até a conclusão da escrita.

A 2ª etapa, realizada em Março de 2024, configurou-se na realização da entrevista semiestruturada com o estudante matriculado. A entrevista semiestruturada permitiu a coleta de relatos focalizando nas práticas inclusivas vivenciadas por ele. Essa abordagem flexível possibilitou o aprofundamento nas experiências do entrevistado. As informações de contato do estudante foram coletadas com o intermédio do NAPNE do IFS campus Socorro e com autorização do estudante. Sua seleção também se deu porque foi assistido por esse núcleo.

Na 3ª etapa, realizada no período de abril a maio de 2024, ocorreram as entrevistas com o Coordenador do Curso Técnico Subsequente de Informática e com o Coordenador do NAPNE do IFS campus Socorro. Também foi direcionada, objetivando que o participante relate suas vivências de práticas educacionais inclusivas e os Coordenadores relatem as principais demandas relacionadas aos discentes com baixa visão.

A 4ª etapa, também realizada no período de abril a maio de 2024, ocorreram as entrevistas com os 05 docentes (individualmente) que ministram disciplinas na turma do discente matriculado. O objetivo foi coletar informações de como está sendo o processo de ensino e de aprendizagem do discente, as principais dificuldades que eles encontram, sugestões que entendem contribuir para o processo. Conforme Silva (2014), todos envolvidos no ambiente escolar são fundamentais para proporcionar uma educação inclusiva, e destaca o docente como um dos maiores responsáveis para a efetivação dessa prática. Por isso, imprescindível um olhar para suas práticas pedagógicas.

Na 5ª Etapa, realizada no período de junho a outubro de 2024, ocorreu a elaboração do produto educacional, que é um Guia didático da oficina educativa “Eu vejo você, mas não como você me vê: práticas educativas para a inclusão de estudantes com baixa visão” que foi desenvolvida com a comunidade do IFS campus Socorro, incluindo estudantes do Curso Técnico Subsequente em Informática, coordenadores e alguns professores do campus que participaram da pesquisa. Nesse guia propõe-se a realização de uma oficina educativa cujo objetivo é possibilitar aos discentes e docentes reflexão sobre diversidade e inclusão da pessoa com baixa visão, sensibilizando sobre as responsabilidades de cada um para contribuir com uma escola inclusiva, apresentando relatos de uma pessoa com baixa visão e situações educativas nas quais pode-se interferir de forma a ser inclusiva para esse público.”

A 6ª Etapa, realizada em outubro de 2024, ocorreu a aplicação do produto

educacional com os participantes da pesquisa e comunidade escolar. Foi realizada a oficina educativa, objetivando a sensibilização e a reflexão das práticas educativas inclusivas realizadas e na relevância de rever essas práticas. Foi aplicada a partir do protótipo do Guia da Oficina.

A 7ª Etapa, realizada em outubro de 2024, ocorreu a aplicação de questionário de avaliação da pesquisa e do produto educacional para todos os participantes. Reflexão acerca das impressões colhidas na aplicação do produto, e caminhos que os resultados propiciaram.

## **2.4 Análise de dados**

Considerando as especificidades que podem conter as narrativas, para compreender os sentidos durante as entrevistas, as reações, e para a construção da descrição e análise dos dados, foi utilizada a técnica de Análise de Discurso (AD). Para tanto, a análise se apoiou na obra “Análise de Discurso: princípios e procedimentos”, de Orlandi (2020) o qual é composto por três capítulos e uma conclusão, nos quais a autora discute algumas noções para análise do discurso e como o ser humanos se relaciona com a linguagem enquanto sujeito social que é.

O método de análise de discurso proposto por Orlandi, conforme delineado em seu livro, oferece uma abordagem consistente para tratar dos significados implícitos nas práticas discursivas. Essa metodologia busca compreender como o discurso constrói sentidos e reflete as relações de poder, ideologia e identidade. A autora traz alguns princípios da análise do discurso a serem considerados como a constituição do discurso, a polifonia e o interdiscurso.

Na sua constituição, Orlandi destaca que o discurso não é apenas um conjunto de palavras, mas um evento social que reflete as condições de produção e as relações de poder. Assim, a análise de discurso considera não apenas o que é dito, mas também como é dito e em que contexto, além do “não dito”. A Polifonia para ela é como um conceito central. A análise de discurso de Orlandi reconhece a presença de múltiplas vozes e perspectivas no discurso, o que é fundamental para entender as diferentes posições ideológicas presentes na linguagem. Já o Interdiscurso, destaca a importância de considerar as influências de outros discursos que permeiam o discurso em análise. Essas influências podem ser explícitas ou implícitas, e a análise

delas contribui para uma compreensão mais completa do significado.

Para o procedimento da análise de discurso, faz-se necessário realizar uma leitura inicial para as primeiras impressões, buscando contextualizar as partes participantes do discurso. Em seguida o texto é dividido em categorias relevantes para a pesquisa e para uma análise mais focada. Orlandi propõe a identificação das formações discursivas presentes no material analisado. Formações discursivas são conjuntos de discursos que compartilham certas características e estão vinculados a determinadas práticas sociais. Por fim a autora orienta a buscar as compreensões de como as palavras são empregadas para construir significados e como esses significados são relacionados aos aspectos sociais, políticos e culturais.

Assim, acolheu-se a técnica de Análise de discurso de Orlandi na primeira fase da pesquisa durante as entrevistas semiestruturadas, momento em que há predominância dos discursos, interdiscursos e de seus sentidos. A partir dessa análise, é que se seguiu para a etapa de elaboração do produto educacional.

Ao optar por essa abordagem nesta pesquisa, pretendeu-se ir além da superfície textual, considerando o foco nas práticas educativas, de ensino e de aprendizagem que se mostraram inclusivas, que foram vivenciadas pelo estudante com baixa visão. Buscou-se investigar as diferentes camadas de significado presentes nas narrativas, aplicando os procedimentos propostos por Orlandi. Tal abordagem é relevante quando se trata de temas como educação inclusiva, nos quais as percepções, experiências e vozes dos indivíduos envolvidos provavelmente serão variadas.

A análise de discurso permitiu ir além da simples identificação de práticas educativas. Pôde-se investigar se essas práticas foram construídas e como, além de como foram experimentadas pelo estudante. Ademais, a abordagem proporcionou uma compreensão mais profunda do contexto social dos participantes, favorecendo para uma análise mais rica e contextualizada.

A descrição foi também uma ferramenta essencial desta pesquisa. No livro Metodologia da Pesquisa Educacional (2010), organizado pela prof. Dra. Ivani Fazenda, em seu quarto capítulo traz o artigo “A pesquisa qualitativa”, do prof. Dr. Joel Martins, no qual faz reflexões acerca da análise qualitativa na pesquisa das ciências humanas, destacando a importância da descrição. Explana que diferentemente de outras ciências, as humanas não possuem suas dimensões delineadas, portanto estão nos conhecimentos que tratam da vida do homem e que só haverá ciências

humanas se essas compõem discursos reais daqueles que representam. Faz uma análise da descrição na pesquisa qualitativa e algumas considerações para a construção dela, observando a precisão conceitual, o tópico ou assunto descrito, o objeto a ser descrito, o falante e o ouvinte, o propósito e o sucesso de uma descrição. Nesse sentido, explicita como a descrição constitui recurso essencial para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa.

Prezando que nos princípios para a análise de discurso faz-se necessário dividir os discursos em categorias relevantes e formações discursivas, então, previamente, pensou-se em algumas categorias para a análise dos dados da pesquisa. Assim, fez-se uso de categorias para organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas nas entrevistas e demais informações coletadas. Conforme Lüdke André e (1986) categorizar não é tarefa fácil e o pesquisador, inicialmente, a partir de um arcabouço teórico sobre o que será pesquisado, pode criar essas categorias. Com o desenvolvimento do estudo, essas categorias podem ser repensadas:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (Lüdke e André, 1986, p.49).

Dessa forma, as categorias de análise que foram acolhidas para a pesquisa foram: a Inclusão na EPT, baixa visão e inclusão e práticas de ensino e de aprendizagem de estudantes com baixa visão.

A primeira categoria, a Inclusão na EPT, foi essencial para compreender como o estudante e os demais participantes vivenciaram/vivenciam a inclusão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Explorar o discurso em torno da inclusão na EPT permitiu identificar desafios, conquistas e percepções dos participantes em relação às práticas inclusivas nesse contexto específico. Entendeu-se relevante para avaliar a eficácia das políticas de inclusão e orientar possíveis melhorias.

A segunda, baixa visão e inclusão, buscou compreender como a baixa visão se relaciona com as experiências educacionais, identificando práticas inclusivas que foram exitosas ou áreas que necessitam de aprimoramento. Isso contribuiu para uma

compreensão mais detalhada das necessidades específicas desses estudantes na EPT.

A terceira categoria, práticas de ensino e de aprendizagem de estudantes com baixa visão, enfocou especificamente nas estratégias e metodologias de ensino voltadas para estudantes com baixa visão. Analisar o discurso em torno dessas práticas proporcionou caminhos de como os estudantes e demais participantes percebem e interpretam as estratégias inclusivas adotadas. Além disso, permitiu destacar e selecionar boas práticas que podem ser replicadas e indicadas no produto educacional, contribuindo para os resultados desta pesquisa e, principalmente o aperfeiçoamento das práticas inclusivas.

Destaca-se que essas categorias e justificativas foram um ponto de partida e poderiam ser ajustadas conforme o andamento da análise. Ou seja, esteve sempre presente a possibilidade de mudanças das categorias durante o processo de análise. Tais ajustes poderiam ser necessários para garantir que os resultados reflitam as complexidades dos dados coletados. Entretanto, a partir do analisado, considerou-se as categorias prévias satisfatórias.

Assim, para o percurso que se tencionou, essas categorias demonstraram aspectos importantes para a análise que se fez e que seguiu-as contribuiu para alcançar os resultados esperados. Assim, a contextualização da Educação inclusiva na EPT e no IFS ajuda compreender a realidade que se insere este estudo; o entendimento do que seriam práticas educativas inclusivas para compreender como incluir na sala de aula; para em seguida a análise das respostas das entrevistas à luz desse percurso e teoria, projetando considerações e encaminhamentos. Na análise discursiva (AD), vários métodos podem ser utilizados.

Nesse estudo, o que se realizou foi utilizar o método dedutivo para as análises, com as categorias já previamente definidas, o que não esgotou possibilidades de novas categorias surgirem. Também se seguiu um roteiro de entrevista semiestruturado para alcançar o objetivo proposto.

Considerando a importância da ética na pesquisa, está foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa - CEP e teve parecer favorável para sua realização emitido em 15 de dezembro de 2023, conforme Parecer Consubstanciado nº 6.583.740.

### 3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nesta seção, inicialmente se faz uma contextualização histórico-política dos Direitos da Pessoa com Deficiência, observando os marcos legais, tratados e documentos que de alguma forma influenciaram na Educação Especial e Inclusiva no Brasil e na Educação Inclusiva Profissional e Tecnológica. Para isso traz a Constituição Federal (1988), a Lei 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) a Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira (lei nº 9394/96); a Resolução nº 76/2021 que aprova o Regimento Interno do NAPNE do IFS, os quais contribuem com o objetivo do estudo, que busca refletir práticas de ensino e de aprendizagem para estudantes com baixa visão. Tem-se em vista que se faz necessário compreender as políticas públicas que permeiam a educação inclusiva na educação profissional e tecnológica para investigar se as práticas estão alinhadas com esses documentos, visando uma reflexão e contínuo aperfeiçoamento delas.

As autoras Eliana Sala e Tânia Medeiros, no primeiro capítulo do livro Educação Inclusiva: aspectos político-sociais e práticos (2013), trazem um percurso histórico da Educação Inclusiva, destacando alguns momentos e documentos. O ano de 1981 foi proclamado pelas Nações Unidas como o ano internacional das pessoas com deficiência, o que deu início a fortes movimentos como Reuniões, Conferências e Seminários relacionados à questão da inclusão das pessoas com deficiência. Tais movimentos resultam nos primeiros documentos voltados para a inclusão da pessoa com deficiência a nível mundial.

Na Conferência Mundial sobre Educação para todos, em 1990, tivemos a Declaração mundial sobre educação para todos e na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, a Declaração de Salamanca. Esses eventos foram de suma importância, pois foram deles que o Brasil buscou basear-se para a elaboração de leis que contribuíssem para a inclusão escolar. Na Constituição Federal, 1988, já se tratava da Educação inclusiva, nos artigos 205, 206 e 208 dispõem:

Art. 205.A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; ...  
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]. (Brasil, 1988).

Em apreciação ao texto da Constituição, as determinações “Educação é direito de todos e dever do Estado”, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, permitiram que outros documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9394/96), o Plano Nacional de Educação PNE(2014-2024) surtissem objetivando a Educação e a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Também destaca-se a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão LBI) e sua abrangência sobre a inclusão escolar.

A Lei de Diretrizes e bases para a Educação Brasileira, lei nº 9394/96, que em seu artigo 58 trata da “Educação Especial”, garante assim, por lei, o acesso do educando com deficiência a rede regular de ensino, o apoio especializado quando necessário e a duração desse serviço desde a Educação Infantil e ao longo de toda a sua vida:

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)”. (Brasil, 1996)

Nesse contexto, a LDB 9394/96 e suas alterações, apontam no sentido que os sistemas de ensino regulares devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para sua inclusão.

A Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão LBI), traz o reforço a Educação Inclusiva. Sua elaboração teve como base a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que ocorreu em 2007. Conforme seu artigo 8, traz em seu bojo que o Estado deve assegurar os Direitos das PCD em diversas áreas da vida e dentre elas, à educação e a profissionalização. Em seu Capítulo IV, dedicado ao direito à educação, estabelece e assegura esses direitos, dentre os quais se destacam:

VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

[...]

XIV – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; (Brasil, 2015).

Dessa forma a LBI vem a amparar e fortalecer a Educação Inclusiva para além do acesso, no sentido de que pesquisas que visem metodologias e práticas pedagógicas inclusivas sejam desenvolvidas e façam parte do contexto escolar. Nessa perspectiva, esta pesquisa volta-se a reflexões que visem o aprimoramento de práticas de ensino e de aprendizagem para estudantes com baixa visão. Para uma Educação Profissional e Tecnológica inclusiva para esse público, conforme as leis, além de garantir atendimento educacional especializado para aqueles que necessitarem, deve-se priorizar práticas de ensino e de aprendizagem que os incluam efetivamente. Destaca-se que essas, no que lhe dizem respeito, demandam dos docentes conhecimentos de formações pedagógicas que sirvam de base para práticas nesse sentido.

O Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), aprovado pela lei nº13.0005/14, traz metas e estratégias para o desenvolvimento da Educação, tendo em vista as demandas da sociedade. Foram estabelecidas 20 metas. Destacar-se-á a Meta de número 4, pois essa visa

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente 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. (Brasil, 2014).

Para atender a essa meta, o governo objetivou contabilizar os alunos com deficiência matriculados em instituições públicas ou filantrópicas e, no prazo do PNE (2014-2024), implantar salas de recurso multifuncionais e incentivar a formação dos professores, dentre outras estratégias que contribuem para a inclusão de discentes com deficiência. Além de buscar garantir o acesso ao ensino regular, outra estratégia para atingir essa meta é

fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda. (Brasil, 2014).

Ao Observar as estratégias previstas no PNE (2014-2024) e considerar as demandas para atendimento aos discentes com deficiência, incluído o objeto deste estudo, na Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, compreende-se indispensável atenção para além do acesso e permanência: precisa-se também objetivar formação integral das pessoas com deficiência para o mundo do trabalho em articulação com a dimensão científica e tecnológica. Esse processo depende de inúmeras ações, sobretudo de estratégias e aprimoramento nas Práticas de Ensino e de Aprendizagem.

Nesse sentido, ao refletir a legislação de Inclusão e os direitos da PCD, entende-se que há um arcabouço para apoiar-se e mirar numa Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e em práticas pedagógicas inclusivas. Dentro dessa perspectiva, buscar aprimorar as práticas para estudantes com baixa visão se somam. Procura-se, assim, averiguar como as políticas e as práticas do IFS impactaram nas experiências dos estudantes com baixa visão. Em vista disso, direciona-se a lente para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e para o IFS e seus caminhos para a inclusão.

Por seguinte, com o objetivo de abordar a educação profissionalizante, necessário destacar as bases conceituais da criação e formação dos Institutos Federais e na educação enquanto base para a formação para o mundo do trabalho e tomando o trabalho como princípio educativo e a educação omnilateral. Convém esclarecer que o princípio educativo do trabalho é uma proposição marxista, e no

Brasil, a partir da década de 1980, alguns estudiosos se dedicam ao assunto baseando suas produções em Marx e Gramsci. Neste interim, os autores para embasar teoricamente as bases conceituais da contextualização dos Institutos Federais e da Educação Profissional e tecnológica serão: Ramos (2014), Saviani (2003); Frigotto (2005); Ciavatta (2014).

Entende-se relevante essa abordagem pois acredita-se na filosofia educacional da rede federal, a qual defende compromisso com a educação profissional, científica e tecnológica. Ressaltamos que essa filosofia busca promover a inclusão e a formação integral dos estudantes, alinhando-se com os princípios de equidade e diversidade. Nessa lógica, refletir a história mais recente e o propósito da rede federal reforça a importância do empenho com a inclusão de estudantes com deficiência visando sua formação completa, tema que esta pesquisa visa contribuir ao pensar sobre as práticas voltadas aos estudantes com baixa visão.

Originalmente, a educação profissional federal no Brasil estruturou-se de forma setorial, e o primeiro setor atendido foi o agrícola. Os Aprendizados Agrícolas, criados em 1910, tinham como foco a formação de mão de obra para o campo, articulando ensino e produção, conforme destaca Marco Arlindo Nery (2025). Durante as décadas seguintes, especialmente nos anos 1930 e 1940, mudanças na economia e o processo de urbanização levaram o Estado brasileiro a ampliar sua política de formação profissional para além do setor agrícola, criando as escolas industriais e técnicas (posteriores às Escolas Técnicas Federais).

Marco Arlindo Nery (2025), destaca que enquanto o ramo agrícola se reorganizava sob a gestão do Ministério da Agricultura, o ramo industrial passou ao Ministério da Educação e Saúde, criando uma dualidade institucional dentro do próprio ensino profissional. Com o tempo, ambos os sistemas foram se aproximando em termos de estrutura e finalidade. Esse movimento de unificação se intensificou a partir dos anos 1990 e culminou com a criação dos Institutos Federais, em 2008, que reuniram as escolas agrícolas (antigos CEFETs agrícolas, escolas agrotécnicas e colégios agrícolas) e as escolas industriais/técnicas em uma única rede: a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Marise Nogueira Ramos, em seu livro *História e Política da Educação Profissional*, 2014, traz um percurso histórico da Educação Tecnológica no Brasil destacando o período desde a Revolução Industrial. No século XX, surge a preocupação com a preparação de operários para o exercício profissional. O homem

passa a ser visto como um componente de uma força de trabalho no aparelho capitalista. A formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida social. Em 1909 o presidente Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas aos pobres e humildes, instalando 19 delas no território brasileiro em 1910. As décadas de 30 e 40 são marcadas pelo dualismo na Educação: o ensino profissionalizante, que veda o ingresso ao ensino superior, destinado aos pobres; e uma Educação para a formação propedêutica e ensino superior, destinada aos ricos.

Em 1961 é promulgada a 1ª lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 4024/1961, que estabeleceu a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos para fins de prosseguimento nos estudos, ou seja, que ambas modalidades habilitavam para o ingresso no ensino superior. Em 1978, há a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) em substituição às Escolas Técnicas ou Agrotécnicas federais. Em 1996, com a LDB 9394/96, a educação profissionalizante passa a ser vista como uma modalidade educacional que perpassa diferentes níveis, etapas e modalidades. Na lei a educação profissional abrange os seguintes cursos: "I. de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II. de educação profissional técnica de nível médio; e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação". Entretanto, mesmo com sua equivalência, o ensino profissionalizante ainda carrega a marca da dualidade entre trabalho e educação.

Nessa trilha, Frigotto (2005) esclarece que a história e política da Educação Profissional é marcada por um dualismo. Na sociedade brasileira persiste uma divisão entre os que devem trabalhar e os que devem governar e essa divisão ainda reflete na atualidade. Tem-se então a conhecida dualidade, a escola que prepara para uma profissão, destinado aos filhos dos trabalhadores e uma escola que prepara os filhos da classe burguesa para serem dirigentes. Se essa dualidade ainda reflete nos dias de hoje, precisa-se observar como isso reverbera no processo de ensino e de aprendizagem do estudante com baixa visão da EPT, visto que este ainda enfrenta o preconceito em torno de sua capacidade, seja laboral e/ou intelectual. Há, assim, além da divisão de classes, a barreira do preconceito que estas pessoas enfrentam inclusive no ambiente escolar. Ao refletir sobre, buscar-se-á contribuir para uma formação comprometida dessas pessoas para o mundo do trabalho.

Conforme Saviani (2003), essa separação entre trabalho manual e trabalho

intelectual é uma construção social e que está atrelado ao desenvolvimento da sociedade. Para o autor precisa-se superar essa divisão tomando o trabalho como princípio educativo. Saviani também mostra que há o trabalho como princípio educativo quando a educação está atrelada com o processo produtivo e os discentes compreendem e participam desse processo. Portanto, entende-se que uma educação que tenha o trabalho como princípio educativo tem por objetivo que os discentes compreendam como as tecnologias e produtos funcionam, que o trabalhador conheça aquilo que produz. Para tanto, para que haja o envolvimento e a garantia de participação dos estudantes com baixa visão nesse processo, para que de fato compreendam de forma consciente o mundo do trabalho e suas tecnologias, as práticas educativas precisam ser inclusivas, pois elas darão a estes estudantes a acessibilidade necessária e equitativa.

A visão de Saviani (2003) sobre o trabalho como princípio educativo pode se integrar à educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais. Compreende-se, a partir das reflexões do autor, que a formação para o mundo do trabalho precisa também considerar a preparação para a inclusão de todos os estudantes, abarcando aqueles com baixa visão. Assim, tendo em vista o compromisso da rede, precisa-se destacar que o aprimoramento das práticas inclusivas contribui com esses objetivos, garantindo também a formação integral para esses estudantes. Com as reflexões de Saviani, essa pesquisa busca averiguar e contribuir neste sentido. Considera-se que o comprometimento com a Educação Inclusiva endossa a valorização da EPT e a Educação de qualidade.

Ramos (2014) mostra que durante o primeiro Governo Lula (2003-2006 e 2007-2010) houve esforços de mudanças no sentido de valorizar a educação profissional. Com o Decreto 5.154/2004, buscou-se reestabelecer uma política educacional e profissional com possibilidade de integração. Nesse sentido, tende-se para um projeto de educação profissional integrada, com objetivo de uma formação humana integral. Esse projeto seria uma proposta que consideraria a relação entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura como indissociáveis da formação humana. Com uma proposta curricular com a centralidade no ser humano, relacionando a realidade produtiva do país, considerando os eixos tecnológicos e o conhecimento de formação geral. A valorização da EPT e a valorização do humano, tal qual se propõe, não pode estar afastada da diversidade da humanidade. Assim, um projeto que contribui para sua valorização, e uma educação de qualidade, deve estar atrelado a práticas educativas

inclusivas, assim, também para as pessoas com baixa visão.

Ciavatta (2014), ao refletir sobre a política para o ensino médio e a educação profissional, faz uma aproximação do ideal de educação, a educação omnilateral, uma formação completa do ser humano, a qual objetiva formar cidadão críticos, capazes de influenciar e promover mudanças. Traz o conceito de formação integrada, politecnia, como aquela que é articulada ao trabalho e como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista. Com mesmo pensamento que Saviani (2003), Ciavatta (2014) defende a necessidade de superar na educação a divisão social do trabalho manual e do intelectual. Dessa forma, argumenta o ensino integrado como um constitutivo que integre as dimensões da vida, como trabalho, ciência e cultura. Um ensino que abra novas perspectivas e contribua para a superação das desigualdades.

A ideia de politecnia e a formação integral do ser humano, conforme Ciavatta (2014), mostra-se relevante para os objetivos da rede federal de ensino e a educação inclusiva, corroborando, assim, para uma educação de qualidade. Esses conceitos podem contribuir para práticas educacionais inclusivas, proporcionando uma formação que considere não apenas as habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento humano completo. Nessa perspectiva, compreende-se que para a educação que se pretende, de qualidade, são necessárias práticas de ensino e de aprendizagem inclusivas e integradoras que, por sua vez, demandam, revisão das práticas, formação continuada docente e das equipes que compõem os apoios para a inclusão dentro das Instituições Federais de Ensino. Assim, nessa pesquisa, tais estudos contribuem na busca e estímulo de práticas de ensino e de aprendizagem inclusivas para os estudantes com baixa visão e que de fato contribuam para sua formação integral.

Diante essas bases conceituais, aproxima-se a lente para o universo da pesquisa, com vistas a compreender seu processo histórico e seu compromisso com os propósitos da educação profissional como também para a educação inclusiva dos estudantes com baixa visão.

Bem como a história e política da educação profissional, o educação profissional em nosso Estado acompanhou as mudanças inserido desse contexto histórico. Conforme mostra Amâncio Neto, em seu artigo Da Escola de Aprendiz ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 – 2009, em 1937, na Era Vargas, as escolas de aprendizes se transformaram em Liceu Industrial de Aracaju. Com a Lei Orgânica, lei

nº 4073/42, passou a ser denominada Escola Industrial de Aracaju.

Na década de 60 foi transformada em Escola técnica, com a lei nº 4.795, de agosto de 1965, e passa a ser administrada pelo Regime Militar. Após esse período, já na década de 90, o IFS passou a ter seu processo de interiorização, “Em 1995, o município de Lagarto e a região Centro-Sul do estado se beneficiaram com a oferta dos cursos de Edificações e Eletromecânica e em seguida com o de Informática”. Com a Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe - CEFET-SE.

Em 2008 são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como conhecemos hoje, com a Lei 11.892/2008, transformando-os em Instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. O IFS foi criado com o projeto de Lei 3775 de 2008. Atualmente possui 10 campi: Aracaju, São Cristóvão, Lagarto, Itabaiana, Estância, Glória, Propriá, Tobias Barreto, Nossa Senhora do Socorro e Poço Redondo. Oferta diversos cursos técnicos de nível médio nas modalidades integrados, subsequentes e concomitantes, como também cursos de graduação e pós-graduação, mostrando assim, sua expansão e desenvolvimento.

Nesse ambiente, as políticas e programas de acesso e permanência para os alunos com deficiência se intensificaram com os trabalhos do Núcleo de Acessibilidade e Educação Inclusiva (NAEDI) e do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFS, criados para o apoio e atendimento ao público com deficiência. Considerando as legislações e documentos: Lei nº 13.409/2016 que determina 5% das vagas para PCD nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino; Decreto nº 7.611 que determina o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Resolução nº 76/2021 que aprova o Regimento Interno do NAPNE do IFS que regulamenta a organização, o funcionamento e as atribuições da equipe que o compõe, compreendemos que há preocupação e ações no âmbito da instituição voltadas à inclusão do discente com deficiência.

O NAPNE do IFS foi reestruturado com um Núcleo em cada campi e mostra-se comprometido e em funcionamento em todos. É possível acompanhar mais de perto os discentes que necessitam de um atendimento especializado e contribuir para sua inclusão. O grande objetivo é reduzir as barreiras que possam surgir no processo educativo para que, assim, o IFS consiga possibilitar acessibilidade para a

qualificação através da formação profissional. Ao analisar os Regimentos, Resoluções com o papel e as ações dos Núcleos de Acessibilidade e Educação Inclusiva (NAEDI) e do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no IFS, considera-se esses núcleos essenciais para as práticas inclusivas.

Reforçando a relevância dos Núcleos, durante as entrevistas, quando abordados sobre o NAPNE, todos participantes foram unânimes quanto a indispensável contribuição destes para as práticas inclusivas no campus Socorro.

Diante essas movimentações para a inclusão dos educandos no IFS, com a contribuição da equipe do NAPNE, equipe multidisciplinar e de alguns docentes envolvidos, essa pesquisa buscou compreender se as práticas de ensino e de aprendizagem para estudantes com deficiência, mais especificamente com baixa visão, no IFS campus Socorro têm conseguido atender as necessidades específicas desse público. Esse resgate se deu a partir das histórias vivenciadas pelo estudante com baixa visão como também dos relatos da comunidade escolar. Nesse sentido, destacou estudos que discutem práticas de ensino e de aprendizagem para a educação Profissional, Tecnológica e científica e que se aproxime de práticas inclusivas, suas principais características e como essas práticas acontecem no IFS campus Socorro, diante os relatos dos participantes.

Nessa perspectiva, compreende-se que para a educação que se pretende, de qualidade, são necessárias práticas de ensino e de aprendizagem inclusivas e integradoras que, por sua vez, demandam formação continuada docente. Assim, tais coletas forneceram dados para a construção de um produto educacional que objetiva disseminar e fortalecer práticas de ensino e de aprendizagem inclusivas para estudantes com baixa visão.

### **3.1 Teorias pedagógicas, educação profissional, tecnológica e uma aproximação com a educação inclusiva**

Ao pensar em Teorias pedagógicas para a educação profissional e tecnológica, entende-se que há uma diversidade de textos sobre o assunto e há variáveis que se deve considerar como a história, a sociedade, a cultura, teorias de ensino e de aprendizagem e que tais temáticas se abrem em novos assuntos, novas abordagens. Selecionou-se algumas que contribuem para educação profissional, tecnológica, visto que dialogam com a formação integral, omnilateral e que, de alguma forma, podem

ser aproximadas da educação inclusiva. Essa abordagem oferece uma possibilidade para examinar como as práticas educacionais na EPT têm tencionado ao longo do tempo e quais desafios ainda persistem direcionados a educação inclusiva e aos discentes com baixa visão.

Saviani em seu texto " História das ideias pedagógicas no Brasil" (2011) faz um percurso histórico das ideias pedagógicas no Brasil desde 1549 até nossos dias. O autor fornece contribuições para se compreender a educação brasileira. Conforme o autor, para entender o presente, precisa-se conhecer as raízes.

Ao realizar esse movimento pelas ideias pedagógicas que Saviani (2011) proporciona, reflete-se a importância da escola como um espaço de transformação social. As práticas estão intrinsecamente ligadas às demandas sociais, culturais. Observa-se que as ideias pedagógicas no Brasil, muitas vezes atendiam interesses políticos, de classes sociais privilegiadas. Apesar de perceber que há uma transição nas ideias, nem sempre ocorre uma ruptura, há muito do antigo, do anterior e essas se misturam.

Dessa forma, compreende-se que as práticas pedagógicas inclusivas, visto que são oriundas de direitos adquiridos recentemente e como também são práticas que necessitam constantes adequações, encontram resistência. Tal fato foi comprovado a partir dos relatos colhidos nas entrevistas com os participantes da pesquisa, nas quais se detectou falas preconceituosas e ausência de reflexão sobre suas próprias práticas de ensino e de aprendizagem, se essas são de fato inclusivas. Conforme Saviani (2011), essas contradições tendem a se aprofundar, sendo necessário movimentos com propostas que objetivem uma educação de qualidade e acessível para todos. Nessa lógica, pesquisas como a que se realiza neste estudo contribuem para uma educação de qualidade, fornecendo reflexões e caminhos para a inclusão de uma população que enfrenta mais percalços que a maioria.

Assim, ao aproximar da educação inclusiva, suas ideias podem ser relacionadas através da ênfase na necessidade de uma educação de qualidade para todos, sem discriminação. E que o movimento de práticas educacionais inclusivas, que se assegura na lei, deve ter seu fortalecimento no ambiente escolar, o qual reflete na sociedade também. Também que as práticas pedagógicas inclusivas possam garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizado, independentemente de suas diferenças. Se o político-social interfere nas ideias pedagógicas, acredita-se que o inverso também ocorra, e assim importante insistir

para contribuir com a escola e seu papel formador. Posto isto, do refletido e dos relatos colhidos das entrevistas, compreende-se que o movimento de sensibilização da comunidade escolar sobre práticas de ensino e de aprendizagem para a inclusão de estudantes com deficiências, por extensão os com baixa visão, deve ser constante.

Ao ressaltar a importância da escola como um espaço de transformação social, destaca-se a relevância nesta pesquisa para compreender como práticas pedagógicas inclusivas podem influenciar e promover mudanças sociais aos discentes com baixa visão. Considera-se, assim, que a educação inclusiva não apenas beneficia os estudantes individualmente, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva.

Considerando os objetivos dessa pesquisa, precisa-se destacar o processo de ensino e de aprendizagem. A necessidade de práticas pedagógicas que sejam inclusivas e que proporcionem aprendizado significativo e desafiador para todos os estudantes, em especial para esta pesquisa os discentes com baixa visão.

Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da autonomia” (2008), ao tratar do processo de ensino visando a autonomia do educando, traz diversas considerações sobre o papel do docente comprometido com o ensinar. Dentre elas, destacam-se que “ensinar exige pesquisa” e que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”.

Para Freire (2008) o professor deve ser um pesquisador ativo, sempre pesquisar, pois “sem a pesquisa não há ensino” (p.29). E sua pesquisa deve contribuir na busca por conhecimento, para constatações, para intervenções em prol do ensino e da aprendizagem formadora de seres humanos com autonomia. Além disso, o docente precisa sempre refletir suas práticas. Nas palavras do autor:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2008, p. 39)

A participação ativa dos sujeitos em processos formativos é compreendida, na perspectiva da educação crítica, como um elemento central para a construção do conhecimento e para o exercício da autonomia. Segundo Freire (2008), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68), o que evidencia que o sujeito não deve ocupar uma posição passiva diante do saber, mas sim atuar como protagonista na produção e

reconstrução do conhecimento. Como o analisado nesta pesquisa, a participação ativa se manifesta não apenas pela presença, mas sobretudo pelo engajamento nos debates, reflexões e na mobilização crítica sobre a prática. Essa postura participativa permite que o conteúdo não seja apenas transmitido, mas ressignificado a partir da experiência e das condições concretas de atuação dos sujeitos.

As ideias de Freire contribuem com o presente estudo no sentido que a demanda do professor é um exercício permanente. O professor precisa ter uma postura vigilante contra práticas desumanas e, tendo essa consciência, refletir se as práticas de ensino que praticam estão de fato proporcionando a inclusão dos discentes com baixa visão. Nessa perspectiva, esta pesquisa estimula essa ação de auto-reflexão como também a essencial formação continuada dos docentes. Durante as entrevistas, ao serem questionados, os docentes participantes da pesquisa puderam repensar suas práticas. Muitas vezes, diante as demandas que estão envolvidos, não há essa prática de auto-reflexão. Quando questionados se suas atividades, suas práticas de ensino e de aprendizagem alcançam os estudantes com baixa visão, com o objetivo claro de contribuir para a inclusão e formação completa destes para o mundo do trabalho, é que os docentes podem melhorar a próxima aula. Por isso, o presente estudo optou pela oferta de uma Oficina educativa com vistas a contribuir com a sensibilização e com o compartilhamento de conhecimento.

Em “Teorias Contemporâneas da Aprendizagem” de Illeris (2013), tem-se uma organização de textos que expõem compreensões e complexidades sobre as forças que direcionam a aprendizagem. Para Illeris (2013) a aprendizagem é um processo complexo e que necessita ser significativo, transformador. Precisa causar uma mudança permanente. Nos alerta para a relevância de considerar o jovem atual. A aprendizagem precisa ser atual e desafiadora. No processo das entrevistas, também se investigou se há prática do diálogo constante entre docente, equipe multidisciplinar e estudante e a forma da verificação da aprendizagem, estimulando, assim, a sensibilização para essa prática. Dos relatos, observa-se que muito pode ser feito para contribuir. Oficinas educativas, como a proposta neste estudo, são formas de corroborar para uma aproximação e atualização da equipe sobre práticas que fomentem a aprendizagem para os estudantes com baixa visão.

Ainda sobre o ensino e a aprendizagem, devemos refletir também sobre o processo avaliativo. Luckesi, em seu livro “Avaliação da aprendizagem escolar” (2008), mostra-nos que é um processo contínuo e de diagnóstico, e que deve ser priorizada

a avaliação qualitativa, objetivando um efetivo aprendizado. Nesse sentido, a avaliação é coletiva e individual, que todas as atividades, aulas são instrumentos avaliativos e que o docente precisa ter responsabilidade e comprometimento ao avaliar seus discentes, analisando suas potencialidades e dificuldades, reorganizando os processos, pensando na adequação sempre como indispensável. O estudo de Luckesi sobre avaliação contínua e qualitativa pode fortalecer a importância de adequar os processos avaliativos para atender às necessidades específicas dos estudantes com baixa visão, sustentando assim uma abordagem inclusiva. Assim, reforçando que o diálogo com o estudante e a equipe multidisciplinar para a melhor escolha de avaliação para cada estudante com baixa visão, pois é percebido que cada um apresentará um grau de resquício da visão diferente e que este deve ser explorado conforme suas possibilidades.

Moreira, em seu livro “Teorias da Aprendizagem” (2011), traz um compilado com as principais Teorias da Aprendizagem, fornecendo um panorama delas, desde o Behaviorismo (séc. XX) até Paulo Freire. Também traz a teoria da aprendizagem significativa crítica de sua própria autoria, na qual defende que o aprendiz não é passivo, ele constrói seu conhecimento, relacionando e reorganizando seus conhecimentos e crítica porque ele pode ser capaz de conhecer sua cultura e ao mesmo tempo não ser dominado por ela, ser capaz de discernir conscientemente, nas palavras do autor “usufruir das tecnologias sem idolatrá-la, viver em uma economia de mercado sem deixar que este resolva sua vida” (pág. 240). Dessa forma, uma aprendizagem significativa deve desenvolver a criticidade nos aprendizes. Assim, uma abordagem inclusiva à educação promove uma aprendizagem significativa e crítica, estimulando os estudantes a construir conhecimento e desenvolver a capacidade de discernimento consciente.

Para tanto, nesta pesquisa, entende-se que o discente com baixa visão precisa ter seu ensino, aprendizagem e processo avaliativo numa perspectiva inclusiva. Nesse sentido, ao propor o constante aperfeiçoamento das práticas, com formação docente continuada e um guia educativo que contribua com tais ações, a partir dos relatos dos próprios envolvidos, objetiva-se fornecer alternativas, caminhos, preparar os envolvidos para os desafios, de modo que as adequações se tornem parte de um processo de ensino e de aprendizagem efetiva. Objetiva-se demonstrar a relevância dessas questões para uma educação inclusiva e de qualidade.

A partir dessas reflexões, compreende-se que as teorias indicam caminhos que

fomentam a formação completa e significativa do estudante. Também observa-se que os caminhos sugerem uma educação mais inclusiva, visto que considera a formação humana para sua inclusão social, no trabalho e uma transformação do ensino e da aprendizagem. Considera-se a escola como o ambiente propício a essa formação e a relevância de se aprimorar as práticas de ensino e de aprendizagem, as práticas docentes, para que sejam cada vez mais inclusivas.

### **3.2 Uma reflexão sobre práticas de ensino e de aprendizagem inclusivas para discentes com baixa visão**

Maria Teresa Égler Mantoan, embora foque na educação básica, discute princípios que podem ser aplicados à EPT, defendendo um modelo inclusivo e não apenas integrador. Em seu livro “Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer (2003), defende:

Práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino (como a educação de jovens e adultos, a educação profissional), não se justificando a manutenção de um ensino especial, apartado. (Mantoan, 2003, p. 23-24)

Mantoan (2003) alerta para a necessidade da escola passar por essa transformação, romper com práticas velhas, e preparar seus docentes e toda comunidade escolar. É preciso que todos estejam comprometidos, que todos tem responsabilidade com a inclusão escolar e precisam refletir se suas práticas estão de fato incluindo o estudante com deficiência ou apenas integrando.

Silva (2014), ao propor orientações acerca de práticas de ensino inclusivas, expõe que uma prática de ensino que objetive a inclusão de discentes com deficiência deve ser um fazer pedagógico que todos possam aprender, considerando a colaboração e o respeito as diferenças e necessidades. Também explana que a inclusão não é somente matricular, é preciso fazer que todos tenham sucesso em suas aprendizagens juntos. Para tanto esclarece que é necessário que todos envolvidos se mobilizem em prol dessa aprendizagem. Silva (2022) ainda destaca o papel do docente nesse processo, pois é ele quem está mais presente no contexto da sala de aula. Ao discutir a atuação do docente, traz alguns meios para que as práticas sejam

inclusivas:

Outro meio possível está nas leituras dos livros, nos momentos de planejamento das aulas quando pensamos e escolhemos metodologias, estratégias de ensino, recursos didáticos, pensamos no tempo, na organização da classe, nas tarefas e atividades a realizar, na avaliação da aprendizagem, com os próprios colegas professores que já vivenciaram a experiência docente em salas de aulas com alunos surdos, cegos, autistas entre outros., ou com o próprio estudante, olhando-o, ouvindo-o a partir da escuta pedagógica atenta. (Silva, 2022, p. 16)

Nesse sentido, refletindo acerca da escuta pedagógica atenta proposta por SILVA (2014), considera-se relevante para essa pesquisa a comunicação com os discentes com baixa visão, com objetivo de investigar e reavaliar, quando necessário, as práticas de ensino e de aprendizagem que acontecem no IFS, campus Socorro. Observar se essas práticas contribuem para inclusão e a formação profissional ofertada pelo IFS, campus Socorro, se são significativas na vida dos estudantes com baixa visão. Dos relatos colhidos das entrevistas, temos que há uma comunidade já em contato com a inclusão e a diversidade. Dessa forma, deve-se intensificar a cultura do diálogo, de Oficinas Educativas como a proposta neste estudo, de forma a contribuir crescentemente, fomentando o compartilhamento de conhecimento. É preciso conhecer sobre a baixa visão e sua diversidade, práticas que já existem e que dão certo, como também, juntos, construir novas práticas inclusivas.

Conforme a Portaria nº 3.128/ 2008, o Ministério da Saúde considera a pessoa com deficiência visual aquela que possui cegueira ou baixa visão. O sujeito com baixa visão é aquele que a visão “corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica - categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10”. A partir dessa especificação, compreende-se que a pessoa com baixa visão será aquela que ainda possui algum grau de visão, e que, por meio de algum recurso, por exemplo lupa ou ampliação de fonte, de tela, há possibilidade de ler textos. Tal compreensão é essencial para esta pesquisa no sentido da implementação de estratégias inclusivas que considerem a diversidade de capacidades visuais entre os estudantes com baixa visão.

Com o objetivo de contribuir para com a aprendizagem de educandos com baixa visão, precisa-se olhar para suas potencialidades e oportunizar atividades que

de fato os incluía. De acordo com Silva (2014), “muitas pessoas com baixa visão conseguem ler quando se ampliam as letras ou fazendo uso de auxílios ópticos”. A autora também desmistifica a questão ao discorrer sobre a visão residual, recomendando “ler, escrever, desenhar, copiar, digitar, ou seja, usar e abusar da visão residual”. (Silva, 2014, p.). Pensando em estratégias metodológicas inclusivas, esclarece que o docente deve procurar conhecer o aluno com deficiência e realizar o planejamento dos conteúdos com métodos e recursos considerando necessidades específicas. Deve criar, adaptar, rever suas práticas sempre respeitando a individualidade e autonomia do educando.

Do compartilhado pelo estudante com baixa visão participante da pesquisa, durante a entrevista, observa-se que este possui uma visão residual e que se sente confortável e bastante empolgado com a leitura utilizando do recurso de ampliação e contraste. Logo no contato inicial, questionado se gostaria de ler os documentos sobre a pesquisa ou se preferia um leitor, o participante de pronto afirmou que ele mesmo faria a leitura. O que se destaca ainda nesse contato inicial, é que fora relevante a adequação do documento para a inclusão da leitura do participante, com a ampliação da fonte, fonte sem serrilhados, um espaçamento maior e um contraste com letras em cor preta e fundo amarelo. Ainda, necessário um tempo adicional para sua leitura. Todos esses preparativos do documento foram realizados previamente ao momento da entrevista, com a própria orientação do estudante sobre quais recursos conhecia e lhe favoreciam a leitura. Para essa adaptação, fora utilizado ferramentas do editor de texto do Word e que são de fácil uso. Também é possível o uso de telas com ampliação, ou mesmo a lupa de aumento presente nos softwares de editores e visualizadores de textos para computadores.

Diante disto, relevante destacar o papel das Tecnologias Assistivas (TA) como recursos para promover práticas educativas inclusivas para os estudantes com baixa visão. Concorde Manoela Maria Liomiza Pereira de Lima (2011) em sua monografia intitulada "A importância das tecnologias assistivas para a inclusão do aluno com deficiência visual", defende que o uso de tecnologias assistivas em ambientes educacionais promove a acessibilidade e autonomia dos alunos, permitindo que participem de atividades de aprendizagem em igualdade com seus pares.

Assim, as TA contribuem com suporte e oportunidades de aprendizagem, são significativas para o sucesso e a inclusão desses estudantes no ambiente escolar. Ainda, Lima (2011) discute que a difusão dessas tecnologias requer o envolvimento e

comprometimento dos educadores, que devem buscar se atualizar sobre as diferentes ferramentas disponíveis, inclusive dialogando com o estudante com baixa visão sobre suas experiências, garantindo o melhor uso desses recursos no processo de ensino e de aprendizagem.

Silva (2014) explana que o uso de TA, como programas específicos para computador, por exemplo o DosVox, que oralizam os textos, como também materiais impressos em fonte ampliada e mídias audíveis, por exemplo, são passíveis de serem usadas como recursos didáticos na mediação do conteúdo estudado.

Em suas práticas os docentes devem sempre consultar seu discente na busca de se informar se aquele estudante já utiliza de algum recurso de TA. Muitas vezes as adaptações são simples como tamanho de fonte, contraste, como o que se realizou nos documentos apresentados ao discente participante da pesquisa. Então o docente deve se envolver, perguntar qual tamanho de letra lhe é mais agradável, providenciar material com fonte ampliada e com atenção ao contraste de cores. Também ter atenção a iluminação do ambiente e o melhor posicionamento do discente em sala de aula, observar a duração que o discente leva para executar as atividades e procurar verbalizar todos os procedimentos desenvolvidos em sala. Silva (2014) ainda esclarece que como pessoas com baixa visão apresentam capacidade visual variada, são necessárias adaptações específicas para cada caso.

Além disso, necessário o aprimoramento das práticas educativas para que sejam significativas e que contribuam com a aprendizagem e a convivência. Muitas vezes se pensa que com estudantes com deficiência visual não se é possível utilizar de atividades com imagens. Mas se adequadas com recursos, mostram-se práticas eficazes e que estimulam o conhecimento. A pesquisa de Souza e Ferrete (2020), *Jogo imagem e interação: uma prática educativa inclusiva*, aborda o uso de jogos educativos com imagens como um exemplo de prática inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica. Os estudos foram realizados a partir da experiência com um estudante do ensino médio integrado diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar da pesquisa não ter sido realizada com estudantes com baixa visão, contribui com a compreensão de que a inclusão não se restringe à presença física do estudante, mas à criação de condições educativas que favoreçam a participação plena e significativa no processo de aprendizagem. O estudo mostra que práticas mediadas, adaptadas e interativas permitem que as diferenças sejam ressignificadas como potencialidades, princípio essencial para pensar estratégias de

ensino voltadas a estudantes com baixa visão.

Segundo Souza e Ferrete (2020), o uso do jogo Imagem e Interação evidenciou como o trabalho com imagens em sala de aula pode potencializar a aprendizagem, promovendo a motivação, a cooperação entre os estudantes e a construção coletiva do conhecimento. Considerando que o jogo pode ser adequado a necessidade do estudante, seja com um recursos táteis, ampliação, contraste, e assim, assegurem a participação equitativa dos estudantes com baixa visão, garantindo que a intertextualidade imagética e a construção de sentidos possam ocorrer também a partir de diferentes formas de percepção sensorial.

Ademais, a pesquisa de Souza e Ferrete (2020) evidencia que recursos didático-pedagógicos, quando planejados de forma intencional e atentos às necessidades dos estudantes, podem promover tanto o aprendizado quanto a socialização. Essa perspectiva reforça a necessidade de propor práticas educativas inclusivas na EPT que ampliem o acesso a conteúdos utilizando a diversidade de recursos, sejam visuais, táteis e tecnológicos, de modo a assegurar equidade na aprendizagem de estudantes com deficiência visual.

Assim, relevante lançar a lente desta pesquisa para essas práticas e como elas acontecem no IFS campus Socorro, se de fato elas vem possibilitando aprendizagens com sentido, com significado para estudantes com baixa visão. Os relatos dos estudantes nortearão no sentido que poderão relatar as práticas que vivenciaram e que, de fato, contribuíram para o aprendizado e sua formação.

Dessa forma, ao analisar os documentos relativos à contextualização da educação inclusiva e da educação profissional, e ao observar as ações desenvolvidas no IFS voltadas para os discentes com deficiência, entende-se que houve avanços. Entretanto, faz-se necessário revisar se as práticas de inclusão estão realmente satisfatórias e destacar a necessidade de aprimoramento delas. Com o suporte legal para ações que envolvem o processo dessa educação, precisa-se ter e reforçar a convicção de que todos são capazes de aprender, é essencial que a escola, os pais, os profissionais da educação, o poder público, a pesquisa científica busquem refletir se os meios tecnológicos, projetos, adequações curriculares, metodologias de ensino e de aprendizagem que se pretendem inclusivos estão de fato contribuindo com a inclusão das pessoas na escola, objetivando sua formação integral, que possa lhe permitir acesso à cultura, capacidade crítica, que proporcione perspectivas de vida e de fazer escolhas profissionais.

Acredita-se que tais considerações podem contribuir para essa pesquisa no desenvolvimento das práticas inclusivas para estudantes com baixa visão no contexto específico do IFS, campus Socorro, e assim, contribuindo para o avanço das abordagens inclusivas na educação profissional e tecnológica.

### **3.3 Desafios para práticas de ensino e de aprendizagem e a formação politécnica do estudante com baixa visão na EPT**

Romeu Kazumi Sassaki (2006) em sua obra "Inclusão: Construindo uma sociedade para todos", discute a relevância da Educação Profissional e Tecnológica, devendo essa proporcionar uma formação acessível e garantir que pessoas com deficiência possam desenvolver suas competências e atuar no mundo do trabalho. Dos desafios, Sassaki aponta as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e metodológicas como principais obstáculos à inclusão. Sobre as metodológicas, traz a importância da capacitação dos professores como fundamentais para a inclusão na EPT. Sobre a capacitação docente, necessário refletir sobre os desafios, pois a própria capacitação é um desafio aos docentes e suas demandas.

Charlot, em seu livro "Da relação com o saber às práticas educativas" (2013) traz questões muito analíticas e profundas sobre as práticas educativas, proporcionando uma imersão no ambiente escolar, seus desafios e suas implicações com o mundo do trabalho, e por fim sobre o papel do professor. O autor relata diversos desafios enfrentados na Educação. Os estudantes não veem sentido, prazer em estudar, os desafios da globalização e da educação como mercadoria, os desafios do ideal de solidarizarão entre humanos e as novas tecnologias. Para um estudante com baixa visão não é diferente, além dos desafios postos, ainda encontra o obstáculo do preconceito e da falta de inclusão.

Charlot defende a relação de trabalho e educação, entendendo que o trabalho deve ser a base da educação. Para ele esses processos são fundamentais na formação humana, preservando a criança do trabalho explorador do capital. Assim, ao relacionar com a educação inclusiva, precisa-se reforçar a necessidade de vincular a educação à vida cotidiana e ao mundo do trabalho. Práticas pedagógicas inclusivas devem preparar os estudantes para a inclusão social e econômica. Assim, as atividades precisam ser inclusivas para o estudante com baixa visão, pois sua formação é tão necessária e contributiva como a de qualquer outro estudante sem

deficiência.

Ademais, o autor adentra na função da escola, questionando seu papel como um lugar de transmitir saberes ou construir competências. Também traz apontamentos sobre as contradições na profissão do professor, demonstrando seus enfrentamentos enquanto formador de jovens mas que ainda submetido a um sistema tradicional no qual precisa dar notas.

Diante do colhido das entrevistas, ao se direcionar o olhar aos relatos dos docentes, diante as reflexões de Charlot (2013), entende-se que precisa ocorrer uma intensificação na formação continuada destes, que deve ser priorizada e alinhada com a educação inclusiva. Entretanto, não pode-se perder de vista que muitas vezes nesse processo o professor pode acabar sobrecarregado, e precisa-se resguardar sua saúde. Também relevante compreender que o docente não é herói e nem parente. Sua relação com o estudante com deficiência deve ser profissional e comprometido com sua formação. Nesse sentido, além da indispensável formação continuada docente direcionada à práticas inclusivas, faz-se necessário a manutenção de profissionais especializados como uma prática pedagógica inclusiva da instituição e um apoio nas atividades desenvolvidas pelo docente.

A partir da leitura de Charlot (2013), reflete-se ainda sobre a formação para a sociedade e a preocupação com a formação humana, para cidadania. E nessa reflexão, precisa-se incluir as pessoas com deficiência. Do analisado dos relatos dos participantes da pesquisa, compreende-se necessário fortalecer o ambiente escolar com práticas inclusivas. Assim, nesta empreitada, esta pesquisa buscará relacionar a educação inclusiva à vida cotidiana e ao mundo do trabalho. Destacará como as práticas pedagógicas inclusivas são indispensáveis e preparam os estudantes com baixa visão para a inclusão social e o mundo do trabalho.

Nessa reflexão dos desafios, retoma-se o estudo de Prates (2021) que buscou contribuir com a permanência e a conclusão dos estudos de discentes com baixa visão e em seus resultados expôs os desafios encontrados. Conforme a autora, o maior desafio para o estudante com baixa visão foi nas práticas de ensino e de aprendizagem que se depararam, material didático inacessível e no processo avaliativo. Destacou ainda carência de formação continuada dos professores e da equipe do NAPNE. Assim, como também observa-se no contexto desta pesquisa a partir dos relatos, compreende-se necessário intensificar a formação continuada da comunidade escolar. Com o destaque para a oferta de Oficinas Educativas, tal qual

este estudo apresenta, sendo uma formação que, em geral, traz a prática e a teoria de forma mais aproximada e que pode ser dosada em Oficinas de curta duração, o que não sobrecarrega a equipe e a comunidade participante.

Nesse contexto, destaca-se a relevância para esta pesquisa das reflexões conduzidas sobre o processo histórico e político da Educação Inclusiva na EPT para compreender o cenário atual. Assim como das teorias pedagógicas que fomentam uma formação humana mais completa e comprometida com a EPT e de como elas demonstram a relevância do aprimoramento das práticas de ensino e de aprendizagem. Os estudantes de formação politécnica com baixa visão precisam desenvolver competências e habilidades que os tornem indivíduos para o mundo do trabalho em conjunto com a dimensão científica e tecnológica. Nesse sentido, as práticas de ensino e de aprendizagem precisam promover habilidades de comunicação, trabalho em equipe, liderança, criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas também para esses estudantes.

Nessa perspectiva, esta pesquisa compreende que refletir e buscar o aprimoramento das práticas de ensino e de aprendizagem na EPT são essenciais para o a inclusão das pessoas com baixa visão. As práticas precisam garantir que os estudantes com baixa visão no ensino politécnico tenham acesso à informação e ao conhecimento, contribuindo, assim, para sua formação acadêmica e profissional. Tal como SILVA (2014) nos mostra é necessário o aprimoramento constante das práticas.

Sob esse olhar, é relevante para esta pesquisa se atentar para a formação continuada de professores, profissionais especializados, adequações, entre outras ações concretas que contribuam para a efetivação da inclusão na prática educativa. Além disso, ao abordar a inclusão de estudantes com baixa visão, compreende-se essencial mencionar a importância de considerar a diversidade das identidades e necessidades dos estudantes, reconhecendo que as experiências de inclusão podem variar dependendo de outros fatores, como grau da deficiência visual, raça, gênero, classe social, entre outros. Dessa forma, destaca-se que esta pesquisa considera essas experiências e suas especificidades na medida que realizou as entrevistas e analisou esses relatos considerando esses sujeitos.

Ao compreender a profundidade dos desafios, esta pesquisa tomou essas reflexões como norteadoras. Busca-se, assim, contribuir para o desenvolvimento das práticas de ensino e de aprendizagem inclusivas voltadas para estudantes com baixa visão, especialmente dentro do contexto específico do Instituto Federal de Sergipe

(IFS), campus Socorro. Ao aprimorar e adequar práticas, pode-se contribuir para uma educação profissional e tecnológica mais inclusiva. Desta forma, esta pesquisa buscará oferecer reflexão das práticas, possibilidades, que possam não apenas beneficiar os estudantes com baixa visão, mas todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

#### 4 PRODUTO EDUCACIONAL

Kaplún, em seu artigo intitulado “Material Educativo: Aprendizado” (2003), define “material educativo como um objeto que facilita a experiência de aprendizado; ou, se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado” (Kaplun, 2003, p. 46), com ênfase, assim, no sentido facilitador ou apoiador que esse material precisa ter para o aprendizado. Propõe que para a construção de um material educativo três eixos precisam ser considerados: o eixo conceitual, o pedagógico e o comunicacional.

O conceitual deve abarcar questões referentes ao conteúdo selecionado e sua organização. O pedagógico é o eixo articulador principal, é o que tratará do caminho que se quer alcançar como material educacional e considerando o destinatário, segundo o autor “é assim que lhe propomos um caminho, que ele é convidado a percorrer uma nova perspectiva que queremos abrir para ele, ou que lhe propomos que descubra”. (Kaplun, 2003, p. 49). O terceiro eixo, o comunicacional, envolve o modo como essa mensagem educacional precisa chegar até o destinatário, o modo “concreto de percorrê-lo ou, quem sabe, o veículo no qual o percorreremos”. (Kaplun, 2003, p. 54).

Considerando esses eixos, o Produto Educacional que se construiu tem por objetivo trazer protagonismo através de relatos de uma pessoa com deficiência, com perspectiva em suas vivências no ambiente escolar, nas metodologias que vivenciou, especificamente para àquelas que considerou relevantes no processo formativo. Foi elaborado um guia didático da Oficina, intitulado “Guia didático da oficina educativa: “Eu vejo você, mas não como você me vê: práticas educativas para a inclusão de estudantes com baixa visão”. Nele apresentamos um plano para execução da oficina construída e aplicada a partir desta pesquisa. Foi planejada focando em narrativas das experiências do mediador, pessoa com baixa visão e as práticas educativas inclusivas que experimentou no decorrer de sua formação. A oficina objetiva sensibilizar a comunidade envolvida para que reveja ou aperfeiçoem suas atividades considerando as necessidades específicas de discentes com baixa visão.

A escolha por uma oficina se deu devido ser um produto que proporciona conhecimento, proximidade com a comunidade, prática e possibilidade de aplicação para desenvolver a temática, objetivando, assim, a articulação do eixo pedagógico e o comunicacional. O guia, por poder ser em formato impresso e digital é um produto

de fácil difusão e acessibilidade, podendo ser divulgado para toda a comunidade e interessados no tema. Buscou-se ser um produto com linguagem simples, acessível e que contribua com a reflexão sobre as práticas inclusivas.

#### **4.1. Um guia para a Oficina**

O Guia foi sistematizado para o desenvolvimento de uma oficina no formato presencial, conforme fora aplicada e descrita nesta pesquisa. Foi planejado para que a Oficina seja aplicada junto a diversas comunidades escolares da Rede, por atender às diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica, trabalhando aspectos importantes da formação humana integral. A configuração e o desenvolvimento deste produto se deram com o envolvimento dos sujeitos/docentes e estudantes, portanto, a sua aplicação em outros contextos deverá levar em consideração a cultura, a realidade do lugar, o conhecimento e a experiência dos sujeitos, adequando às características e às necessidades próprias do público-alvo.

O guia da oficina é composto de três capítulos, os quais: Introdução, A Oficina Educativa e Considerações. A capa traz, além do título “Guia didático da oficina educativa: “Eu vejo você, mas não como você me vê: práticas educativas para a inclusão de estudantes com baixa visão”, uma imagem de uma pessoa utilizando uma lupa para realizar a leitura de um texto, imagem está escolhida para que represente a temática. Traz pré-textuais como sumário e apresentação e pós-textuais, com as referências e apêndice.

Na introdução se realiza uma breve apresentação, com a contextualização da sua produção, reflexões sobre a Educação Inclusiva e a pessoa com baixa visão na Educação Profissional e Tecnológica e os objetivos pretendidos com a aplicação da Oficina Educativa.

O segundo capítulo apresenta toda a construção da Oficina. Traz inicialmente questões relacionadas a definição de uma Oficina Educativa, as suas contribuições e relevância no processo de inclusão no ambiente escolar, embasados em Vieira e Volquind (1997) e Candau (1999). Traz considerações sobre antes da aplicação da Oficina e durante para seu melhor desenvolvimento.

Toda a metodologia e descrição da Oficina é apresentada nesse segundo capítulo, com quadros explicativos, que trazem os objetivos, justificativas, tempo e materiais necessários, de forma clara. Também apresenta a descrição das atividades

a serem desenvolvidas em cada momento da Oficina, com os conhecimentos necessários na sua aplicação como também sugestões para uma boa aplicabilidade. A seguir o quadro desenvolvido com a descrição da Oficina e com os explicativos para cada momento da aplicação da Oficina:

### **Quadro 3 - Descrição e organização da Oficina**

#### **Quadro Descritivo**

|                         |                                                                                                |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tema da oficina         | Eu vejo você, mas não como você me vê: Práticas para a inclusão de estudantes com baixa visão. |
| Local de realização     | Ambientes da Educação Profissional e Tecnológica                                               |
| Carga horária           | 2 horas presenciais                                                                            |
| Público-alvo            | Professores, estudantes de curso técnico e profissionais da educação                           |
| Número de participantes | Média de 30 participantes                                                                      |

#### **Materiais Necessários**

|                                 |
|---------------------------------|
| Sala adequada                   |
| Computador/notebook             |
| Projeto multimídia              |
| Slides para orientar o diálogo  |
| Microfone                       |
| Acesso à internet               |
| Cartolinas brancas              |
| Resma de papel A4 amarelo       |
| Pincéis atômicos pretos e azuis |
| Canetas                         |
| Blocos de anotações / post-it   |

#### **Organização da Oficina**

##### **Momento 1 – Aproximação / Sensibilização**

|                                                |        |
|------------------------------------------------|--------|
| Apresentação e contextualização                | 05 min |
| Autodescrição dos mediadores                   | 10 min |
| Atividade: 'O que eu entendo por baixa visão?' | 05 min |
| Síntese conceitual: inclusão e baixa visão     | 10 min |
| Carga horária da parte 1                       | 30 min |

##### **Momento 2 – Aprofundamento / Reflexão**

|                                                              |        |
|--------------------------------------------------------------|--------|
| Diálogos sobre EPT e desafios da baixa visão; papel do NAPNE | 20 min |
| Narrativas e estratégias: tecnologias assistivas e relatos   | 20 min |
| Carga horária da parte 2                                     | 40 min |

### **Momentos 3 e 4 – Construção coletiva e Conclusão / Compromisso**

|                                   |        |
|-----------------------------------|--------|
| Elaboração de cartazes inclusivos | 20 min |
| Socialização dos cartazes         | 10 min |
| Avaliação da oficina              | 10 min |
| Encerramento                      | 10 min |
| Carga horária da parte 3 e 4      | 50 min |
| Carga horária total da oficina    | 2h     |

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Audiodescrição: O quadro apresenta um resumo da oficina sobre inclusão de estudantes com baixa visão, mostrando tema, público, materiais necessários e a organização das atividades em três momentos: sensibilização, reflexão e construção coletiva. Também informa que a oficina tem duração total de duas horas.

A última sessão do Guia didático da Oficina traz considerações pertinentes ao acompanhamento dos discentes com baixa visão para seu processo de ensino e de aprendizagem. Destaca que as ações envolvidas nesse processo devem ser constantes e permanentes.

A escolha de uma oficina se deu por considerar uma didática que aproxima, traz interação, participativa e facilita a compreensão do conteúdo. Conforme Vieira; Volquind (2002) a oficina se trata de uma didática de ensinar e aprender de forma coletiva e que deve garantir a união teoria e prática. “É um espaço para vivência, a reflexão e a construção de conhecimento” (Vieira; Volquind, 2002, p. 12). Portanto, ao produzir o Guia de uma Oficina e que a Oficina também é construída no seu fazer, entende-se que ela pode apresentar resultados diversos diante do conhecimento do grupo participante.

Compreende-se a duração de 2h para a Oficina, com a finalidade de não ser cansativa, e de forma objetiva apresentar conceitos sobre educação inclusiva, a baixa visão e práticas educativas inclusivas. Como prática, propõe uma atividade para que todos reflitam o conteúdo e apresentem sugestões para colaborar na inclusão de discentes com baixa visão. Assim, também se vislumbra que o formato da Oficina desenvolvido inspire outras Oficinas com temáticas próximas na área da inclusão, visto que tal apresentação se mostra um formato de tranquila preparação, com tempo possível de encaixar na rotina escolar e que pode trazer abordagens diversas para atualizar toda a comunidade escolar, contribuindo assim para a inclusão e formação continuada dos docentes.

Ao final da Oficina, entende-se que deve sempre ser aplicado um questionário visando colher as impressões que alcançaram diante as atividades realizadas na oficina e como forma de validação dessa atividade. O questionário avaliativo visa verificar como a comunidade escolar percebeu o conteúdo e se foi relevante, contribuindo, assim, para próximas oficinas ou projetos que se vislumbre. Uma sugestão de questionário avaliativo foi apensado ao Guia.

#### 4.2. Oficina educativa: uma proposta com protagonismo e colaboração

A partir da elaboração do Guia, executou-se a Oficina no Instituto Federal de Sergipe – campus Socorro, junto à sua comunidade escolar, em especial os estudantes do curso Subsequente de Tecnologia em Informática, os docentes deste e o estudante com baixa visão, também discente deste curso. Para a disponibilidade de um espaço e momento adequado, contou-se com o apoio da gestão do campus, que forneceu todo o suporte necessário. O convite foi estendido a toda comunidade do campus e enviado por e-mail em formato de card e com sua descrição no corpo do texto:

##### Quadro 4 - Card e descrição da Oficina Educativa



Descrição da imagem: cartão com fundo branco e amarelo, contendo desenho de um megafone e fotos dos profissionais que irão realizar a oficina. Ainda temos a logomarca do Mestrado Profissional do IFS, logomarca do IFS Campus Socorro e o símbolo que representa a baixa visão. O cartão traz as seguintes informações:

|                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Oficina educativa                                                                             |
| Eu vejo você, mas não como você me vê: práticas para a inclusão de estudantes com baixa visão |
| 26/10, 10h                                                                                    |
| Local: biblioteca do campus Socorro                                                           |
| Não perca!                                                                                    |
| Colaboradores: Enaldo Boaventura e Dayane Batista.                                            |

Quadro 4: Card e descrição da Oficina educativa. Elaborado pela autora, 2024.

Audiodescrição: O quadro apresenta imagem e dados da oficina com convite para toda a comunidade, informando o tema, data, local e os colaboradores.

A oficina foi desenvolvida conforme proposta no Guia, com o objetivo de colaborar na sensibilização da comunidade escolar, ampliando o conhecimento sobre educação inclusiva, profissional e tecnológica e sobre a baixa visão. Destaca-se a relevância da escuta do estudante com deficiência e de seus relatos de experiência como também que todos envolvidos no processo educativo podem contribuir com práticas no ambiente escolar para uma participação com equidade dos estudantes com baixa visão.

Dessa forma, para a execução de parte da Oficina, recrutou-se para colaborar um professor de Atendimento Educacional Especializado (professor da rede Estadual de Sergipe). O professor é pessoa com baixa visão e teve parte do seu percurso formativo na Rede Federal. Entende-se essas informações relevantes devido considerar sua experiência indispensável para as reflexões propostas e assim de grande contribuição para a Oficina.

Além do professor convidado, a pesquisadora também atuou na Oficina, oferecendo sua experiência enquanto estudante com deficiência visual e seu conhecimento sobre Educação Profissional e Tecnológica, Inclusiva e das práticas educativas inclusivas que vivenciou.

Conforme Vieira e Volquind (1997, p. 7), a oficina pedagógica é um “[...] espaço-tempo no qual interagem práticas, teorias, crenças e valores”, apresentando-se como uma alternativa educativa que permite promoção de aprendizagem no ambiente escolar. Estimula o pensamento, o sentimento e a ação e provoca experiências necessariamente socializadas.

Assim, a proposta da Oficina deve proporcionar um espaço para a vivência, a reflexão e a construção conjunta de conhecimentos, um lugar que promova o pensar, sentir, problematizar, onde todos devem respeitar-se, pensar de forma cooperativa e buscar resolver os problemas propostos em conjunto (VIEIRA; VOLQUIND, 1997).

Os objetivos da oficina “[...] se enquadram na defesa de uma instituição escolar capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos seres humanos e, por conseguinte, promotora de modelos de sociedade mais democráticos, cooperativos e justos” (VIEIRA; VOLQUIND, 1997, p. 14). Dessa forma, ao realizar uma oficina, deve-se busca incentivar o exercício do pensamento crítico a partir da decodificação da realidade, promovendo mudança de atitudes.

Nesta esteira, as oficinas educativas/pedagógicas funcionam como instrumento facilitador do conhecimento, a partir da ação-reflexão-ação (DE JESUS; RIBEIRO,

2021). Candau (1999, p. 24) consideram a oficina uma estratégia de formação privilegiada e a definem como “espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos” e enquanto estratégia de formação, constituem-se como espaço de transformações na prática docente (DE JESUS; RIBEIRO, 2021).

O desenvolvimento das oficinas educativas, em geral, se dá através dos momentos básicos “aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso”. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo (CANDAU, 1999, p.11).

Conforme proposta no Guia educativo, esta oficina educativa foi planejada seguindo os momentos supracitados com o objetivo de promover a reflexão e a ampliação do conhecimento sobre a baixa visão e sobre práticas educacionais para promoção da educação inclusiva desses estudantes. A escolha do tema se deu por entender que para praticar a inclusão, seja ela social; educativa; cultural; política; financeira, é necessário conhecer a realidade do outro, suas singularidades e potencialidades.

No primeiro momento houve a acolhida dos participantes, apresentação do tema da oficina, os seus objetivos e as etapas previstas, a técnica escolhida e a dinâmica do diálogo. Esta apresentação ocorreu por meio de slides inclusivos (com fundo amarelo e letras pretas e fonte aumentada). A mediadora pediu que dessem atenção as características dos slides pois foram construídos pensando numa pessoa com baixa visão. Destacou que apesar da intenção de ser inclusivo para a pessoa com baixa visão, as pessoas sem deficiência visual também podiam acompanhar os slides, o que demonstra um design que pode ser adotado sempre.

Logo em seguida, os mediadores explicam a importância da autodescrição e se apresentam, informando que aqueles que desejarem se manifestar devem realizar a autodescrição no início da fala, visto que há pessoas com baixa visão na oficina, incluindo um dos mediadores. Esse momento foi bem descontraído, pois muitos possuem dificuldade em se descrever. Tornou-se uma atividade que funcionou como uma dinâmica de interação com os participantes.

Para iniciar o diálogo sobre o tema, pediu-se aos participantes que desejassem para comentarem o que entendem por baixa visão, “O que é uma pessoa com baixa

visão?”. Tal questionamento tem por propósito entender o conhecimento prévio dos participantes, pois conforme Vieira e Volquind, “Cabe ao professor situar os alunos na realidade da oficina, verificando o que sabem sobre o assunto em estudo, quais seus interesses” (VIEIRA; VOLQUIND, 1997, p. 24). Uma das participantes declarou que “pessoas que usam óculos são pessoas com baixa visão”.

A partir desse diálogo, um dos mediadores tomou a palavra e esclareceu de forma objetiva o que é uma pessoa com baixa visão, diferenças com a cegueira e com pessoas que utilizam lentes corretivas, como óculos, deixando claro que aqueles que conseguem a correção visual (com óculos e lentes) não são pessoas com baixa visão. Para a baixa visão não há correção, o que há são ferramentas que auxiliam e contribuem, como a lupa, mas ainda assim não ocorre a correção.

Para o segundo momento, o grupo dialogou sobre Educação Profissional e Tecnológica, mundo do trabalho e os desafios enfrentados por estudantes com baixa visão. A pesquisadora enquanto mediadora guiou a discussão abordando a importância da formação profissional também para essas pessoas e o papel de cada um no ambiente escolar. Que esses conhecimentos servirão para além da sala de aula, para a vida de todos enquanto cidadãos, no mundo do trabalho. Todos somos diferentes e possuímos nossas demandas. Todos podem aprender, com adequações para suas necessidades. Que todos podem e devem contribuir para a inclusão no ambiente escolar. Que a inclusão na Educação Profissional deve contribuir para a inclusão profissional dos estudantes com deficiência. Também destacou o NAPNE e sua importância para atendimento às necessidades específicas dos estudantes com baixa visão no IFS campus Socorro. O NAPNE tem uma equipe de profissionais que contribui com material de apoio, orientações e sugestões de adequações e de apoio, tanto para os estudantes com deficiência, quanto para os docentes que precisarem de orientações para planos/planejamento de aulas e atividades. Reforçou a importância de todos participarem dos eventos, cursos e palestras promovidos pelo Núcleo.

Os estudantes foram incentivados a refletir e pesquisar materiais que abordem os assuntos. Ao entender que para dialogar sobre inclusão e uma compreensão mais comprometida, é necessário que a comunidade ouça a pessoa com deficiência. Assim, nesse segundo momento, aconteceu o aprofundamento do tema com relatos de experiências do mediador com baixa visão. Entendemos que esse foi o momento da desconstrução, no qual ocorreu o compartilhamento de algo que realmente aconteceu

e contribuiu. Trazer esse relato é essencial, pois “cabe ao professor promover o espaço para discussão permitindo que ocorram as rupturas e novas construções” (VIEIRA; VOLQUIND, 1997, p. 17).

O mediador compartilhou sua experiência enquanto estudante com baixa visão, destacando que sofreu muito. “Não entendiam minha deficiência e muitas vezes era taxado de doido, pois precisava encostar o rosto nos livros e documentos para leitura”. Destacou a importância do diálogo com os professores, pois muitos não compreendiam quando ele pedia a antecipação ou cópia do material, ou que a prova fosse oral, por exemplo. Também destacou a participação da gestão escolar como indispensável para a inclusão, devendo providenciar a equipe de apoio e material de tecnologia assistiva necessária. Ele considera importante ter o material na escola, e que também deve-se ouvir o estudante e entender sua necessidade para então providenciar o material e o apoio necessário. Ele compartilhou que considera que muitas vezes ao invés de um material pré-existente (tabletes, lupas, teclados, etc) seria melhor fornecer um auxílio financeiro para esses estudantes com deficiência do ensino público da Rede Federal. Cada um sabe de suas necessidades e demandas.

Por fim, compartilhou que todos na escola podem colaborar com a inclusão do estudante com baixa visão: colegas, professores, equipe pedagógica. Práticas muitas vezes simples, como ajustar a iluminação, aplicar contraste de cores, aumentar a fonte dos slides, mais tempo nas atividades. Atividades com podcast, vídeos/filmes com audiodescrição. Os próprios colegas em suas apresentações em seminários também precisam ter atenção as fontes e cores em seus slides. Trabalhos em grupos com atividades práticas que fomentem contato manual e com descrição.

Diante do apresentado, a mediadora prosseguiu, e reforçou como foi indispensável que um dos mediadores ali seja uma pessoa com baixa visão e tenha experiências em sala de aula, com educação profissional, tecnológica e inclusiva. Sugere-se sempre que na temática tenha um profissional da área ou um estudante do curso ou da instituição, que possa contribuir a partir de suas experiências, apresentando práticas, estratégias e tecnologias assistivas específicas que contribuem com o aprendizado dos estudantes com baixa visão.

No terceiro momento aconteceu a atividade prática. Nesta, formou-se grupos para a elaboração de cartazes informativos com sugestões de orientações de práticas inclusivas voltadas aos estudantes com baixa visão. Tal atividade funciona como forma de assimilação do conteúdo exposto. Foram orientados e elaborados em papel

de fundo branco/amarelo, fonte grande e cor das letras em preto objetivando o contraste, conforme o aprendizado obtido na oficina. Ao compartilharem seus cartazes, os participantes que quiseram puderam relatar sobre o percurso de construção e contribuições da oficina.

Foram produzidas pelos participantes 21 cartazes com mensagens/sugestões, nelas algumas contendo manifestações contra preconceito e outras com sugestões de práticas no ambiente escolar expostas na Oficina. Uma das participantes compartilhou que achou de grande importância a oficina e que deve-se abordar esse assunto sempre. A oficina ensinou muito, que todos podem contribuir e que isso evita constranger os estudantes com baixa visão.

A oficina foi finalizada com as considerações dos professores/mediadores, fazendo uma reflexão sobre as atividades realizadas pelos participantes e que demonstraram que refletiram seus papéis enquanto comunidade escolar. Destacou-se a importância de que, para além de uma formação profissional, é preciso refletir sobre o que queremos ser como seres humanos, cidadãos em um mundo que precisa de pessoas comprometidas com a construção de uma educação de qualidade, inclusiva.

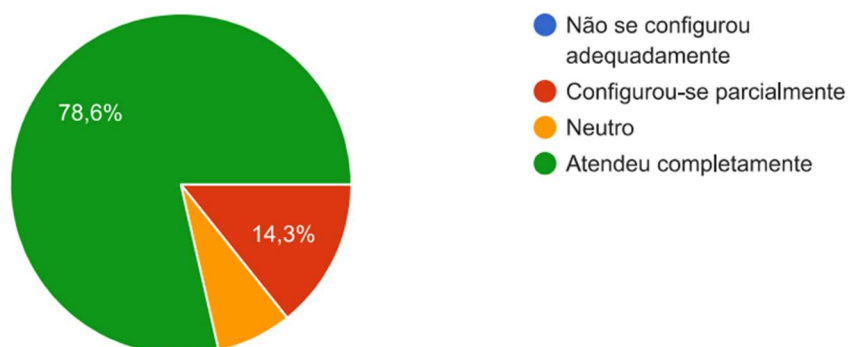
No quarto momento e último, aplicou-se o questionário avaliativo da oficina com os participantes. Trata-se de um questionário que foi construído e disponibilizado através do Google Forms. Foi respondido de forma anônima, permitindo aos participantes se expressarem com maior liberdade sobre suas impressões e contribuindo também para a avaliação pelos professores/mediadores. Foi exposto em slide o QRcode para que os participantes realizassem o acesso anônimo. O questionário utilizado na oficina encontra-se apenso.

A partir das respostas dos participantes, pôde-se gerar gráficos e uma análise das tendências das respostas, demonstrando que os participantes se posicionaram discursivamente favoráveis à prática:

### **Ilustração 1 - Gráfico de respostas com opinião sobre a escolha da Oficina**

Na sua opinião, a oficina pedagógica se configurou como um instrumento adequado para o seu processo ativo de aprendizagem e transformação de pensamento?

14 respostas



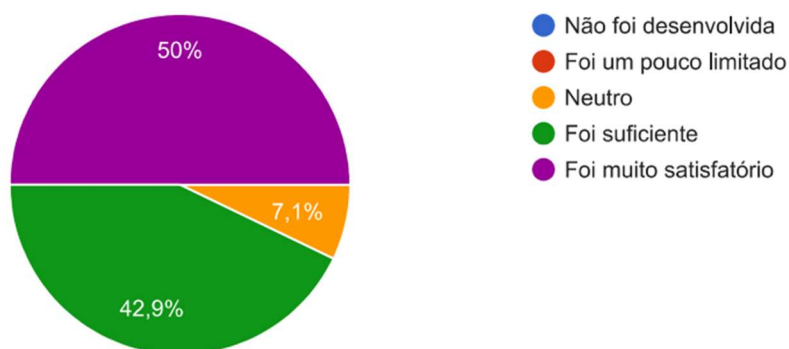
Fonte: coleta de dados do Google Forms, 2024

Conforme o gráfico 1, dos 21 participantes, 14 responderam a avaliação. Ocorre que nem todos responderam, pois a Oficina encerrou às 12h e parte dos participantes saíram nesse momento. Diante as respostas, os resultados demonstraram que a Oficina Educativa foi uma boa escolha e atendeu ao proposto. Ao serem questionados sobre a adoção de Oficina como instrumento, 78,6% dos participantes entenderam que atendeu completamente e, conforme o gráfico 2, 50% avaliou que a Oficina foi clara e dinâmica. Ainda, temos que se sentiram participativos durante a Oficina:

### **Ilustração 2 - Gráfico de respostas sobre a clareza da Oficina**

Você sentiu que a oficina foi desenvolvida de forma clara e dinâmica, com estímulo à participação ativa?

14 respostas



Fonte: coleta de dados do Google Forms, 2024

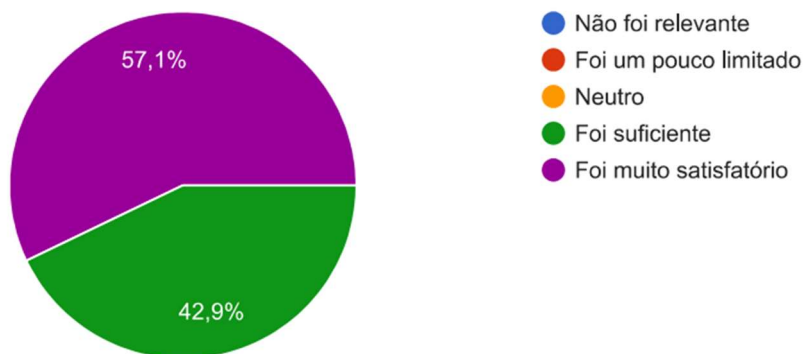
Esses dados, quando articulados a alguns dados colhidos nas entrevistas, como os relatos de “falta de interesse, adesão ou de tempo por parte dos profissionais” traz uma tendência de reconhecimento da proposta como significativa, e conforme Orlandi (2001), os sentidos dos discursos entre “falta de interesse dos envolvidos” e “adesão à Oficina” revela um jogo discursivo entre adesão e resistência às práticas propostas.

A avaliação da Oficina também retornou que o conteúdo era de interesse e contribuiu para reflexão e a promoção de conhecimento, com 57,1% entendendo que foi muito satisfatório, conforme gráfico 3:

### **Ilustração 3 - Gráfico de respostas sobre a contribuição da Oficina**

Você sentiu que conteúdo apresentado contribuiu para melhor compreensão sobre o práticas de ensino e aprendizagem inclusivas e a importância da inclusão escolar para o estudante com baixa visão?

14 respostas



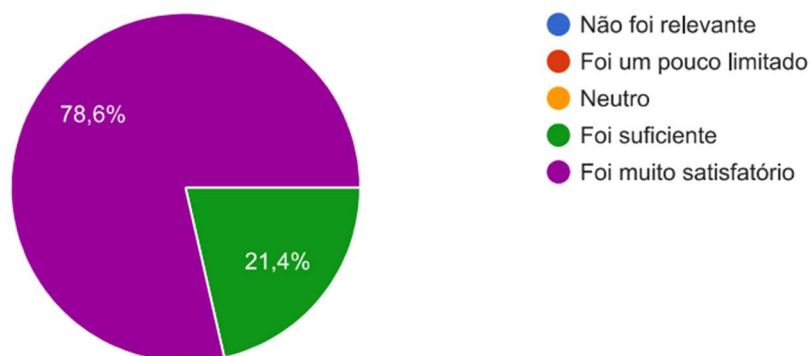
Fonte: coleta de dados do Google Forms, 2024

Ainda, conforme o gráfico 4, 78,6% entenderam que a Oficina contribuiu para reflexões sobre o tema:

#### Ilustração 4 - Gráfico de respostas quanto a relevância da Oficina

Como você avalia o conteúdo abordado? se foi relevante e contribuiu para reflexões sobre práticas educativas que favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com baixa visão?

14 respostas



Fonte: coleta de dados do Google Forms, 2024

A partir dessas questões que investigaram a percepção dos participantes

quanto à relevância do conteúdo abordado, sobretudo em relação às práticas educativas voltadas para estudantes com baixa visão, observa-se, uma predominância significativa de respostas que o classificaram como muito satisfatório (78,6%) e suficiente (21,4%). Esse resultado indica uma tendência de adesão ao discurso da relevância da inclusão para o processo formativo.

Nesse sentido, seguindo os pressupostos da Análise de Discurso, Orlandi (2001), não se trata apenas de identificar o “que” foi dito, mas de compreender as condições de produção que atravessam essas avaliações. A resposta da comunidade de forma positiva ao assunto abordado não opera como um enunciado neutro, ela se insere em um contexto institucional, ideológico e histórico em que a temática da deficiência visual ganha visibilidade, mas também carrega sentidos diversos — entre o reconhecimento da importância de aprender sobre o assunto e a necessidade de atividades e práticas que tragam a temática.

Assim, a partir da experiência de aplicação do produto educacional com a comunidade do IFS/campus Socorro, compreendeu-se que houve um alinhamento entre os objetivos e a intervenção proposta ao criar um espaço colaborativo. Dos atravessamentos dos discursos, observamos os contrastes entre a “oferta de atividades como a Oficina apresentada” e a “falta de adesão”, levando a reflexão que a adesão também está relacionada a oferta. A intensificação da Oferta de Oficinas nos moldes propostos pode levar a maior adesão da comunidade. Também os discursos revelam que a comunidade reconhece a importância do assunto e a necessidade de atividades e práticas sobre.

Os dados também revelam que a Oficina foi uma experiência formativa em que os sujeitos puderam exercer uma participação ativa. Na perspectiva freiriana (2006), participar ativamente significa superar a condição de receptáculo do saber e se tornar sujeito da própria aprendizagem. Essa concepção é uma prática dialógica e crítica, no qual o conteúdo ganha sentido na relação com a vivência dos participantes. Nesse contexto, a avaliação positiva da Oficina e do seu conteúdo reflete mais do que a satisfação com o material apresentado, ela aponta para a apropriação do conteúdo por meio do engajamento discursivo dos sujeitos na construção coletiva de saberes. Compreendeu-se, dessa forma, que a Oficina proporcionou reflexão e construção de conhecimento de forma conjunta e, assim, contribuiu-se para desenvolvimento crítico e a formação humana integral.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta pesquisa, conforme suas etapas previstas, realizou-se entrevistas semiestruturadas com os participantes antes da elaboração e aplicação do produto educacional. A partir do analisado nas entrevistas, buscou-se direcionar os objetivos do Produto Educacional numa tentativa de contribuir com a sensibilização da comunidade escolar sobre educação inclusiva e inclusão de estudantes com baixa visão na EPT.

Concorde exposto na Metodologia desta pesquisa, a análise de dados ocorreu baseada na Análise de Discurso proposta por Orlandi (2001). A autora destaca a relevância da diversidade do contexto histórico e social dos participantes do discurso, das suas ideologias, para que possamos refletir os significados que podem estar por trás do dito e não dito durante as falas.

Nessa perspectiva, o questionário aplicado na entrevista foi desenvolvido alinhado com o objetivo geral da pesquisa: compreender como ocorrem práticas educativas inclusivas para estudantes com baixa visão do Instituto Federal de Sergipe - campus Socorro. Apesar da intencionalidade da pesquisadora nas questões, da seleção da população e amostra também ajustada ao objetivo da pesquisa, NAPNE do campus Socorro, estudante com baixa visão e coordenador e docentes do curso do estudante, é importante ressaltar que os sujeitos pertencem a contextos diversos e por isso suas práticas discursivas e sociais, suas construções de realidade são diversos em cada discurso.

Dessa forma, o corpus analisado não se esgota em si. Ainda, conforme Orlandi (2001, p.64), o próprio recorte com intencionalidade do pesquisador já é uma leitura, uma forma do recorte que “determina o modo de análise”. Neste sentido, compreendendo essa diversidade, necessário optar por um dispositivo na análise do discurso. Diante os discursos nas entrevistas coletadas e os conceitos de análise propostos pela autora, entendeu-se conveniente pelo conceito do “dito e não dito”.

O “dito e não dito”, proposto pela linguista, trata-se de um conceito importante na análise do discurso, e está relacionado àquilo que é explicitamente expresso em um discurso (o “dito”) e àquilo que está implícito, sugerido ou subentendido, mas que não é diretamente falado (o “não dito”). Assim, o que é dito não é o único conteúdo relevante. O que não é dito — ou seja, o que está implícito, silenciado, oculto ou

mesmo o que é deixado de fora — também desempenha um papel essencial na construção do sentido. A análise de "dito e não dito" busca entender como esses dois elementos interagem no processo de significação e como as ausências ou omissões no discurso podem revelar intenções, ideologias, e outras camadas de sentido.

Os discursos analisados nas entrevistas se mostraram carregados de sentidos que os sujeitos buscam demonstrar ou omitir, a partir dessa abordagem do "dito e não dito". Diante disso, considerando os objetivos da pesquisa, e as intencionalidades da pesquisadora, procedeu-se a sistematização de três categorias de análise: Categoria 1) A Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica; Categoria 2) Baixa visão e inclusão; Categoria 3) Práticas educativas voltadas para estudantes com baixa visão.

Dessa forma, os recortes intencionais dos discursos dos participantes foram sistematizados considerando essas categorias, que estão alinhadas aos objetivos desta pesquisa. Objetivou-se uma análise mais profunda desses discursos, observando os efeitos do dito, as entrelinhas, os silêncios e as omissões.

Ainda, para a discussão dos dados, utilizou-se principalmente dos estudos de Mantoan (2003, 2006). A autora propõe uma concepção de inclusão que rompe com modelos escolares tradicionais baseados na homogeneização das práticas pedagógicas. Defende que incluir não é adaptar o estudante ao que já está instituído, mas transformar a escola para acolher a diversidade como fundamento das aprendizagens. Essa perspectiva dialoga com a Análise de Discurso de Orlandi (2001) na medida em que ambas compreendem que os sentidos não são fixos, mas produzidos historicamente. Assim, quando Mantoan argumenta que "não há inclusão sem mudança", esse enunciado pode ser lido discursivamente como uma ruptura com formações discursivas sedimentadas na escola — formações que sustentam a ideia de normalidade, de estudante ideal e de ensino padronizado. Nesse ponto, a teoria da inclusão de Mantoan e a teoria de Orlandi convergem ao evidenciar que a escola precisa deslocar de sentidos cristalizados para produzir novos modos de significar o ensinar e o aprender.

Além disso, Mantoan (2006) critica fortemente o discurso da integração, que condiciona a permanência do estudante à sua capacidade de adaptação, reforçando práticas que responsabilizam o sujeito por sua "diferença". A autora propõe, ao contrário, que a escola reconheça as barreiras que ela própria produz e que assuma a tarefa de as remover para garantir acesso, participação e aprendizagem. Essa crítica se aproxima da noção de Orlandi (2001) de que todo discurso funciona a partir de

silenciamentos e de memórias discursivas que moldam o que pode ou não ser dito. Quando a escola enuncia que trata “todos igualmente”, por exemplo, opera um apagamento das diferenças que, no plano discursivo, mascara desigualdades estruturais. A perspectiva de Mantoan articulada à Análise de Discurso de Orlandi permite compreender que incluir não é silenciar diferenças, mas produzir novos sentidos para elas, deslocando o foco da deficiência do estudante para as responsabilidades da comunidade escolar. Assim, a inclusão é entendida também como um trabalho discursivo e de reconfiguração de práticas, sentidos e posições de sujeito no espaço escolar.

Diante disso, compreende-se que as contribuições de Mantoan, ao problematizar a inclusão como transformação estrutural da escola, e de Orlandi, ao oferecer instrumentos para compreender os sentidos produzidos no discurso, constituem obras complementares e fundamentais para esta pesquisa. A articulação entre esses estudos permite analisar não apenas o que os participantes entendem sobre inclusão, mas os modos como esses dizeres são produzidos, sustentados e tensionados no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Assim, recorreu-se a essas perspectivas para interpretar as falas dos participantes, identificando as formações discursivas que atravessam suas enunciações e os sentidos que constroem sobre inclusão e prática educativa.

## **5.1 Baixa visão e inclusão**

Uma pessoa com baixa visão é aquela que possui uma perda significativa da visão que não pode ser totalmente corrigida com óculos e/ou lentes de contato. Conforme abordado neste texto, o estudante com baixa visão demanda ajustes no desenvolvimento das suas atividades, mesmo que possua alguma percepção visual. Relevante que cada pessoa com baixa visão apresentará necessidades específicas diversas. Nesta direção, entrevistou-se o estudante com baixa visão participante da pesquisa (D1) objetivando compreender seu percurso escolar e suas necessidades.

Inicialmente buscou-se que D1 compartilhasse de sua história enquanto pessoa com deficiência. Narrou que:

Sobre a minha história com a minha doença, cerotocone... começou quando eu fiz 18 anos, aí eu fui na apresentação militar obrigatória, aí o soldado lá perguntou as letras, Aí era uma letra, mas eu não via a

letra e aí foi aí que eu comecei a ver que eu tinha problema. Eu fiz exame, tive que correr atrás, aí foi uma luta, mas não teve jeito (D1).

A partir do relatado, o estudante adquiriu a deficiência já na vida adulta, devido uma doença na visão. No caso dele, a doença está numa fase avançada, não havendo possibilidade de correção, somente com possibilidade de transplante de córnea. A história de D1 demonstra que todos podem ser surpreendidos por condições que exijam novas formas de conviver. Também em seu discurso, a partir do dito, fica subentendido que atravessa uma situação social difícil na busca pelo tratamento de sua saúde, ao dispor essa busca como “uma luta”.

Em seguida D1 revelou que não entende muito sobre sua condição que era recente, “o pouco que sei foi aqui no IFS que aprendi... aí que gostaria de saber mais”. Diante declaração, pelo não dito, entende-se que há ações na instituição sobre inclusão, mas que precisam ser intensificadas. Compreendeu-se a necessidade de promover na Oficina atividades que proporcionassem conhecimento sobre a baixa visão.

Entendendo que os docentes já teriam noção das condições de uma pessoa com baixa visão, e diante já estarem atuando com o estudante com baixa visão no curso, foi perguntado o que seria inclusão para eles, de forma introdutória, preparando para mais à frente na entrevista questionar sobre as práticas específicas. Para essa questão introdutória, destaca-se algumas das respostas dos docentes:

É então existe uma diferença clássica, né? De inclusão, não é? Só você jogar para dentro, você tem que dar as mesmas condições de todos né? Não é só o fato de você trazer a pessoa colocar a pessoa na sala de aula não, ela tem que ter toda eh... condições iguais dos outros, então por exemplo se “a” tem uma deficiência, qual que... se a tem algum tipo de deficiência, né? Era apresentar algum tipo de deficiência aquilo ali não pode ser impedimento para ela de ter sucesso nesses estudos e ela nem sofrer também por ser diferenciado o tratamento por conta da deficiência né? Achar de ter pena e tal. Não precisa não. Ela tem que ter as mesmas condições que os demais. Claro, a depender do tipo da deficiência que ela apresente é você tem então alguns cuidados, né? É isso a nossa função, não é nem tanto de apresentar o conteúdo e fazer o que ela aprenda 100% mas sim de que ela veja que ela consegue desenvolver aquela ação e que ela consegue crescer então é a inclusão que eu vejo né? (P2).

Da fala colhida do docente (P2), observa-se um discurso com algumas

contradições. Tem-se sobre igualdade “mesmas condições” como também um tendência a equidade “a depender do tipo da deficiência que ela apresente é você tem então alguns cuidados, né”. O discurso sobre igualdade pressupõe dar o mesmo a todos, independentemente de suas particularidades. Este é o tipo de ideologia que Mantoan (2003) critica, pois reforça desigualdades ao ignorar as diferenças subjetivas entre os estudantes com deficiência. Do discurso, temos o deslizamento de sentido para o discurso da “equidade”. Esse deslizamento demonstra que o sujeito está em conflito e tenta conciliar sentidos opostos sem romper completamente com a formação discursiva anterior. Ainda, observa-se o receio de que a “as práticas inclusivas” sejam confundidas com “pena”. Tal discurso evidencia o quanto ainda persiste uma resistência a inclusão na modalidade escolar comum, na qual há uma idealização do estudante, uma pessoa sem deficiência ou sem alguma necessidade como padrões desejáveis.

Seguindo a análise sobre noção de inclusão, a fala do docente (P3):

Que é inclusão para mim? inclusão é para mim é que é [...] A gente não tem nenhum tipo de distinção, né, com nenhum aluno, tá. Tratar os estudos da melhor forma é possível entendendo a sua dificuldade, né e trabalhando. Isso é de acordo com dificuldade é de um para trazer ele e ele é e acompanhando né? O desenvolvimento de todos é Independente da sua eh da sua dificuldade (P3).

Do discurso de (P3), ao afirmar que inclusão significa “não ter nenhum tipo de distinção com nenhum aluno”, o enunciado mobiliza um discurso igualitarista que, embora bem-intencionado, silencia diferenças estruturais e produz a noção de que incluir equivale a tratar todos da mesma forma. Esse funcionamento desloca o foco para a “dificuldade” do estudante, repetidamente mencionada, reforçando uma visão centrada no déficit individual. Tal perspectiva aproxima-se mais da lógica integracionista do que da concepção de inclusão defendida por Mantoan (2003). Como Mantoan (2003) defende, incluir não é tratar todos igualmente, mas sim reconhecer as diferenças e agir sobre elas, criando contextos favoráveis de aprendizagem. E a contradição ao considerar o sujeito e suas especificidades: “entendendo a sua dificuldade, né, e trabalhando isso de acordo com dificuldade é de um para trazer ele”. Desse discurso, observa-se que a inclusão para o docente ainda é vista como assimilação ao padrão “trazer ele”, e não com a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, como propõe a perspectiva inclusiva de Mantoan, (2006).

Ainda, ao afirmar que “O desenvolvimento de todos é independente da sua dificuldade”, P3 demonstra que todos os estudantes têm valor, que todos podem aprender, e que ele busca não discriminar ninguém. Ou seja, há um gesto de boa intenção, ligado à ideia de igualdade, respeito e ausência de preconceito. Entretanto, dos efeitos do discurso, mesmo dizendo que não faz distinção ou preconceito, o discurso acaba apagando as diferenças reais que estruturam o processo de inclusão, reforçando a ideia de que basta “tratar igual” para ser inclusivo.

No mesmo fio de análise, trecho da fala do docente (P4):

Então eu acho importante quando se fala em inclusão se observar os níveis de inclusividade que pode fazer com os diversos membros da sociedade, né, e tentar pontuar todas as possibilidades de ingresso, né? E no momento em que indivíduo ingressar, a gente não tem que usar uma simulação de uma normalidade, né? Que para um indivíduo presente de baixa visão, ele não é diferente de um indivíduo com visão (P4).

Da fala de (P4), observa-se que possui uma boa compreensão sobre inclusão, ao considerar a existência de “níveis de inclusividade” e “possibilidades de ingresso”, ainda criticando a ideologia de pessoas normais “simulação de uma normalidade”. Tal discurso mostra que há uma tentativa de desconstrução da ideologia da normalidade, amplamente discutida por Mantoan (2003) como um dos principais entraves à educação inclusiva. No entanto, a afirmação de que “um indivíduo com baixa visão não é diferente de um indivíduo com visão” evoca a contradição discursiva, ao tentar promover igualdade pelo apagamento das diferenças.

Das respostas, percebe-se que os docentes trazem, predominantemente, um discurso sobre inclusão parecido, do qual pode-se extrair discursos políticos como “todos são iguais”, “condições iguais dos outros”, “mesmas condições”, “de tratar todas iguais”, nenhum tipo de distinção”. Do dito nos discursos apresentados, apreende-se que há uma confusão com “igualdade” e “equidade” pelos docentes.

Sobre essa questão, Mantoan (2003), apresenta a relevância da resignificação da identidade do estudante com deficiência e do direito a diferença:

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja resignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos

ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, p. 17).

Assim, a autora reafirma “o direito a diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença.” (MANTOAN, p. 17). Dessa forma o professor precisa ressignificar sua prática, e compreender as especificidades de cada estudante. Com equidade, oferecer oportunidades e recursos ajustados às necessidades de cada estudante, visando alcançar resultados justos.

Também depreendemos um discurso que demonstra o conhecimento do docente sobre a integralização “Só você jogar para dentro, você tem que dar as mesmas condições de todos né? Não é só o fato de você trazer a pessoa colocar a pessoa na sala de aula não”, aqui depreendemos a situação na qual o estudante com deficiência era somente matriculado em sala de aula regular. O que demonstra que há uma consciência por parte do docente que deve-se haver práticas educativas para a inclusão deste estudante.

Ainda, dos recortes das respostas dos docentes sobre o que é inclusão, destacam-se discursos que puxam o “não dito”, como “sofrer com tratamento diferenciado”, que leva ao “não dito” que há práticas inclusivas para o estudante com deficiência que causariam constrangimento. Esse discurso não deve se sustentar, pois as práticas de inclusão na escola precisam ser desenvolvidas com a equipe e com envolvimento do estudante. Palavras como “normalidade”, que fica subentendido que com a presença de estudante com deficiência há “anormalidade”, ecoando o que Mantoan (2003) já criticou da “realidade escolar com a ilusão da homogeneidade”.

Nesta empreitada, precisa-se reforçar junto à comunidade escolar que a educação inclusiva é garantir além acesso: é permitir a permanência e o aprendizado desses estudantes, considerando suas diferenças para o aperfeiçoamento das práticas educativas e, assim, o sucesso dessas. Dentro desse contexto, os conceitos de integração, igualdade e equidade precisam ser refletidos, sendo a equidade a abordagem adequada para alcançar os objetivos de uma educação realmente inclusiva.

Mantoan (2003) critica a integração por focar na adaptação do estudante, sem promover mudanças estruturais na escola. Na integração a inserção de alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas no sistema regular de ensino acontece sem necessariamente adaptar a escola às suas necessidades. A

responsabilidade da adaptação recai sobre o aluno, e não sobre a instituição.

Sobre a igualdade, François Dubet (2004) destaca que nem sempre gera justiça social, pois desconsidera desigualdades estruturais. Parte do princípio de oferecer as mesmas condições para todos os estudantes, sem considerar as particularidades de cada um. No entanto, essa abordagem pode ser limitada, pois nem todos os estudantes partem do mesmo ponto de partida.

Já na equidade, busca-se garantir que cada estudante receba o suporte necessário para alcançar seu potencial. Fraser (2006) defende a equidade como um conceito que envolve justiça redistributiva e reconhecimento das diferenças. Na mesma esteira de Mantoan, Fraser expõe “Superar a injustiça requer transformações sociais que assegurem tanto a redistribuição dos recursos quanto o reconhecimento das diferenças, permitindo a participação equitativa de todos os indivíduos na sociedade.” (FRASER, 2006, p. 20). Neste sentido, deve-se reconhecer as diferenças individuais e propor estratégias, práticas educativas, para garantir que todos tenham oportunidades reais de aprendizado.

Ou seja, a integração apenas insere o estudante na escola sem modificar o ambiente, a igualdade trata todos da mesma forma sem considerar suas necessidades, e a equidade adapta o ensino às necessidades individuais, sendo essa última a que precisamos refletir e aplicar.

Os coordenadores também foram questionados sobre inclusão, de forma que para um dos entrevistados:

Eu conheci a inclusão na verdade quando eu conheci o NAPNE, né? Porque eu sempre falo que eu as pessoas geralmente têm os olhos fechados. A não ser que elas tenham algum familiar ou tenham contato com alguém mais próximo com deficiência, né? Porque pelo menos pra mim não era tema que era debatido ou que eu olhasse assim e me atentasse. [...] então, assim, quando eu cheguei aqui eu tinha os olhos completamente fechados, então eu digo que quando eu conheci o NAPNE que Comecei a ler sobre, que comecei a pesquisar sobre e eu vi a importância, né? Que é a inclusão para todos desde na escola, mas também na sociedade, né? É então eu comecei a abrir os olhos, né? Abri os olhos e enxergar uma população em um mundo não existia eu não vi aqui. Ah precisa de piso tátil. Ah precisa de das letras em Braille antes, eu não enxergava isso. Essa abertura de olhos e eu digo que a sociedade precisa abrir os olhos assim como eu abri e porque cada vez mais né? [...] E agora eles estão cada vez mais saindo de casa indo atrás de uma escola, atrás de sua formação e a tem que receber luz, né? (C1)

Pela análise do dito no discurso de C1, observa-se que a inclusão só foi objeto de interesse e de conhecimento quando começou a trabalhar na instituição de ensino e que agora entende sua importância na escola. Também, em análise do “dito”, C1 tem a percepção que a sociedade precisa conhecer sobre inclusão, ou seja a sociedade desconhece. Ainda pelo não dito, ao expressar que as pessoas com deficiência eram “um mundo que não existia”, observa-se que o desconhecimento resulta também da falta disseminação de informação. Tal discurso reforça mais uma vez o papel social da escola de sensibilizar sua comunidade escolar e promover conhecimento a respeito de inclusão.

Interessante no discurso de C1 são as expressões utilizadas como “olhos fechados”, “abrir os olhos” e “eu não enxergava”, quando retrata seu desconhecimento sobre inclusão ou mesmo o desconhecimento da sociedade. Ao se analisar o “não dito”, percebe-se que há uma inversão de lugar, no qual C1 se coloca em lugar daquele que tem deficiência. Bem verdade que as expressões estão ligadas ao desconhecimento e que aquele que não conhece e não promove a inclusão é que tem deficiência.

A fala de (C1) rompe com a formação discursiva de igualdade das falas anteriores e se aproxima de uma perspectiva crítica e equitativa, que, na perspectiva de Mantoan (2003) precisa de compromisso político e com o reconhecimento das diferenças como constitutivas do humano.

Dessa forma, do analisado dos discursos, observa-se um campo fértil para a intensificação de sentidos mais inclusivos e equitativos junto à comunidade escolar. Nesse sentido, durante a elaboração e aplicação da Oficina buscou-se planejar objetivos que sensibilizassem a comunidade para conhecer e respeitar as diferenças da pessoa deficiência. Também do papel social de cada um na construção do conhecimento para uma educação de qualidade, devendo a comunidade ser ativa no processo de inclusão. Da importância de dialogar com o estudante com baixa visão e conjuntamente desenvolver práticas que o incluam de forma equitativa.

## **5.2 A Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica**

Nessa categoria de análise objetiva-se refletir sobre a relevância da Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, como também a percepção dos entrevistados sobre o assunto. A partir dos discursos sobre inclusão, a entrevista

caminhou para um aprofundamento, buscando dos entrevistados reflexão de seu contexto, agora apontando para a relação da Educação Inclusiva e da Educação Profissional e Tecnológica. Nessa categoria o que pretende-se é compreender se os envolvidos entendiam e identificavam alguma relação entre esses campos de conhecimentos.

Conforme já discutido, os textos legais de inclusão, assim como os princípios da Educação Profissional buscam garantir o acesso de todos a uma Educação de qualidade, com a formação humana integral, o que pode ser alcançado através da Educação inclusiva.

Foi questionado aos participantes da pesquisa como a Educação Profissional e Tecnológica contribui ou se relaciona com a inclusão dos estudantes com deficiência. Das respostas, apresenta-se a do discente:

Na verdade aqui ensina além da matéria. Falam do Mundo do Trabalho, enquanto pessoa com deficiência como você se vê dentro? Fazendo curso técnico que é... para também, para o mundo do trabalho. A gente está sendo preparado para o mundo do trabalho é uma educação profissional tecnológica como você vê. Eu acho que a ênfase de preparar para isso bom, eu ainda não trabalho de carteira assinada. Eu pretendo trabalhar porque no máximo que eu trabalhei foi de servente de pedreiro mesmo, mas eu ainda pretendo. Eu acho que isso vai me ajudar no futuro próximo sim, com certeza. (D1)

Do discurso de D1, tem-se que para ele a relevância da Educação Profissional está na formação profissional, é ser preparado para o mundo do trabalho. Interessante salientar que o discente utilizou o termo “mundo do trabalho”, apesar de forma equivocada, o que surpreendeu, pois o discurso mais recorrente é “mercado de trabalho” diante as demais entrevistas. Do dito pelo estudante, entende-se que quer alcançar um emprego formal com a formação adquirida ao expor que quer “trabalhar de carteira assinada”.

O estudante (D1) se pergunta: como eu, a partir desse lugar (pessoa com deficiência), me insiro no mundo do trabalho? Ainda, conforme as fala “eu ainda não trabalho de carteira assinada [...] mas eu pretendo” [...] isso vai me ajudar no futuro próximo” o estudante vislumbra uma transformação pela educação técnica. Segundo Sassaki (2006), a construção de uma sociedade inclusiva exige que as pessoas com deficiência tenham acesso aos mesmos espaços sociais e profissionais, e isso requer acessibilidade, formação, reconhecimento e suporte institucional. O discurso do estudante ao se perguntar “como eu me vejo dentro?”, revela que a inserção no mundo

do trabalho é uma realidade difícil, que ainda existe uma distância entre a formação recebida e o acesso ao emprego.

Dos discursos dos docentes e coordenadores, tem-se que uma parte converge que a contribuição é preparação para o “mercado de trabalho”:

Por exemplo é um aluno, né? É um aluno que tem uma dificuldade e a instituição que tenha esse foco, né? Tentar incluir um aluno que tenha um tipo de dificuldade no mercado de trabalho, né? Que o nosso foco é profissionalizante, o foco é isso, é preparar é o aluno para o mercado. É de pegar um aluno que ele tenha é uma, alguma dificuldade e preparar ele de uma forma adequada. O mercado vá aceitá-lo, isso aí é uma maneira e o IF quer muito isso, né? Diferentemente de outras e instituições que não trabalha isso tal, né? A tem a LDB que tá aí, mas a gente que trabalha vê que isso na prática não é realizada, né? E lá no IFS a gente vê lá o pessoal é muito é focado nisso, né, para quando ele terminar esse curso ele esteja preparado para o mercado de trabalho independente da sua limitação. (P3)

O docente (P3), ao tratar da pessoa com deficiência em seu discurso, opera um apagamento da deficiência “É um aluno que tem uma dificuldade”, o que na análise do discurso é uma estratégia de suavização, o que demonstra em seu discurso que falar sobre deficiência ainda é assunto cercado de preconceitos. Ademais, nas falar “preparar o aluno para o mercado”, “o mercado vá aceitá-lo”, “para o mercado de trabalho, independente da sua limitação”, na perspectiva da Análise de Discurso proposta por Orlandi (2001), observa-se um discurso marcado por formações ideológicas do mercado: a inclusão é legitimada desde que o sujeito se torne funcional para o sistema produtivo. Esse discurso apresenta uma marca capacitista, na qual a pessoa com deficiência precisa “superar” sua limitação para ser aceita no mercado de trabalho. Da perspectiva de Sassaki (2006) no contexto da Educação Profissional e do trabalho, leva a reflexão que não se trata de adaptar o sujeito ao mercado, mas de transformar a EPT, o mercado e a sociedade para que se tornem acessíveis a todos.

Diante o mesmo quesito, da relevância da EPT para a inclusão de estudantes, tem-se o trecho da fala do docente (P4):

Então esse essa é pergunta boa, né? Porque diferente de outros modelos de ensino, né a educação técnica e tecnológica traz de forma bem clara, né uma sintonia com a prática real e a proximidade com o mercado. A grande maioria dos estudantes eles estudam para ingressar no mercado não somente porque critérios financeiros, mas observância disso durante a sua formação Educacional. Ele é voltado para o mercado. Então um

dos focos da nossa instituição, né? Principalmente no ensino técnico que a formação profissional então. Eh dessa forma a tem um atrativo muito grande, né? (P4)

O Docente (P4) em suas falas “a grande maioria dos estudantes estuda para ingressar no mercado”, “não somente por critérios financeiros, mas pela observância disso durante a formação” evoca que a formação na EPT é para a inserção no mundo do trabalho, o que está alinhado as missões da EPT. Entretanto, esse discurso traz sentidos de que a pessoa com deficiência só será incluída se for adequada ao mercado, o que evoca com o que Sassaki (2006) critica, sobre o risco de uma inclusão somente se a pessoa atender aos critérios do mercado que é majoritariamente excludente.

Observa-se, dos discursos, que a comunidade precisa refletir o papel da Educação profissional e tecnológica, e a formação para o mundo do trabalho, objetivando o desenvolvimento crítico e a formação integral dos estudantes. O mundo do trabalho abrange todas as formas de atividade produtiva, nesse sentido, o trabalho não é apenas uma forma de sustento, mas também uma relação social que é marcada, no capitalismo, pela exploração e alienação do trabalhador. Já o mercado de trabalho representa o espaço onde essa força de trabalho é comprada e vendida, regulado pelas leis do capital e sujeito a crises, desemprego e precarização.

Já fora demonstrado por dados nesta pesquisa que grande parte das pessoas com deficiência, com destaque as com baixa visão, estão fora do “mercado de trabalho”. Isso em parte deve-se ao preconceito e a exploração da mão-de-obra tendo em vista que por preconceito acredita-se que uma pessoa com deficiência produza menos. Tal realidade é demonstrada diante a necessidade de Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência, Lei nº 8213/1991, para garantia de direitos e na promoção da “inclusão” desta parcela da população no “mercado de trabalho” brasileiro.

Dos estudos de Romeu Kazumi Sassaki, em seu livro Inclusão: Construindo uma sociedade para todos (2006), aborda-se a inclusão no contexto da Educação Profissional e do trabalho ao defender a necessidade de adaptações e acessibilidade:

A educação profissional inclusiva deve assegurar que todas as pessoas, independentemente de suas limitações, tenham acesso a oportunidades de formação e desenvolvimento de competências, eliminando barreiras e proporcionando recursos adequados para seu aprendizado e atuação no mercado de

trabalho. (SASSAKI, 2006, p. 133).

Nesta perspectiva, entendeu-se necessário promover na Oficina reflexões sobre o que seria uma Educação Profissional de qualidade, na qual a EPT deve fomentar práticas que oportunizem uma formação e desenvolvimento para as pessoas com deficiência, para que essas também desenvolvam atividades produtivas e reflitam suas relações sociais. Também necessário reflexões sobre a inserção no mundo do trabalho não deve se tornar um critério de validação do sujeito. Sassaki (2006) mostra que entre o ideal da inclusão e o mundo do trabalho, há um sistema que frequentemente exclui os que não se encaixam em padrões normativos de desempenho e produtividade.

A perspectiva dos demais docentes, ao serem questionados sobre as contribuições da EPT, foi no caminho da disposição de cotas de vagas e o ingresso de estudantes com deficiência na Rede:

Como a EPT, né, pode contribuir com a com a educação inclusiva? Eu acho que eu não sei como é na universidade e todos os espaços e ensinados. Mas a sensação, isso é sensação não é nada científico, porque eu tenho a sensação, né, do IFS né? Tem sido pioneiro, porque antes eu não tinha alunos com deficiência e agora eu sempre tenho, sempre, sempre, tem de algum é... de algum nível, sempre tem. Aí a gente conseguiu atrair bastante surdos, baixa visão. Enfim, então eu acho que a gente, quando você contribui bastante nesse sentido como a gente é uma instituição de tecnologia, né? Não é só científica, mas principalmente para tecnologia, então a gente pode contribuir nessa experiência, como a sua dissertação agora contribuindo com novos recursos, com Novos Produtos. O fato da gente ser uma instituição tecnológica, eu acredito que contribui mais porque fica mais fácil a gente fazer a ponte da experiência com o nosso dia a dia, e produção de tecnologia também. (P1)

Do discurso de P1 temos que destaca a recente presença de estudantes com deficiência em sala de aula. Entende o IFS uma instituição que proporciona acesso e preocupada com inclusão. Também destaca que por ser uma instituição de tecnologia pode contribuir com experiências e produção tecnológica.

P2 também traz:

O IFS tem essa característica muito forte de ser altamente. Inclusive, logo quando sair da editais, e a legislação sai definindo as cotas para PCD. O IFS faz o possível para que essas pessoas que vieram por conta dessas cotas ou mesmo sem, tem aluno

nosso já que veio que apresentava deficiência e entrou pela concorrência, teve caso assim, então é isso, não é digno de diferença, não. É problema nenhum então quando o IFS percebe que tem esse de alguma acompanhamento a tem sempre uma equipe para acompanhar. (P2)

Das falas de alguns docentes observamos algumas contradições diante falas anteriores. Ainda é presente um discurso de que contribuir com inclusão é atender a lei de cotas e a presença da pessoa com deficiência na sala de aula regular. Assim, os discursos são atravessados pelo “não dito”, discursos de integração, do qual já fora discutido pela necessidade de refletir sobre a abordagem equitativa.

Sobre a importância da formação profissional acessível, Sasaki (2006) defende:

A inclusão na educação profissional requer não apenas a acessibilidade física e tecnológica, mas também mudanças atitudinais, curriculares e metodológicas para garantir que todas as pessoas, independentemente de suas condições, tenham acesso e sucesso no aprendizado. (SASSAKI, 2006, p. 132).

Sasaki(2006) enfatiza que a EPT deve ser adaptada às necessidades individuais, garantindo que pessoas com deficiência tenham oportunidades reais no mundo do trabalho. Além disso, reforça que a inclusão não se limita a infraestrutura, mas envolve também capacitação de professores, uso de tecnologias assistivas e flexibilização curricular.

Ainda sobre a questão da relação e importância da inclusão na EPT, todos entrevistados destacaram a relevância do NAPNE para esse processo no IFS. Entretanto alguns desses discursos, apesar de positivos, revelaram que ainda há sentidos ideológicos que mantêm a inclusão como algo específico de alguns profissionais, ao invés de parte constitutiva da escola, do coletivo. Da análise discursiva, inicialmente as falas dos docentes, observa-se uma tendência de deslocamento da responsabilização da inclusão para o NAPNE.

Ah, tem um núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas, o NAPNE, é um setor de assessoramento e tem dentre alguns de seus papéis a função de informar e orientar os docentes sobre o atendimentos estudantes com necessidades específicas (P1)

Da fala de P1, analisando discursivamente, os sentidos observados evocam que o NAPNE existe e está disponível, mas ao colocar o núcleo como um “setor de

assessoramento” revela um afastamento do objeto, de que a inclusão é uma tarefa de um setor específico, e não uma prática que todos precisam estar envolvidos. Na mesma linha, outro docente demonstra esse papel passivo:

O pessoal... quando eu cheguei lá eu fui informado que eu tinha um aluno é... com problema sim, tá? Só isso já ajuda é bastante, né? Porque assim, é... logo na no primeiro período nós, assim, é são muitos alunos e a às vezes não identificamos esse tipo de problema, tá bem? Eu não vou dizer um problema nessa essa dificuldade do aluno com baixa visão. O NAPNE ele Já identificou passou pra gente orientou algumas informações. (P3)

Na fala de P3 há uma hesitação discursiva, que demonstra um conflito ideológico, insegurança com o conteúdo: inicialmente coloca o estudante com deficiência como um estudante “com problema” e em seguida se corrige “Eu não vou dizer um problema nessa essa dificuldade do aluno com baixa visão”. O NAPNE aparece novamente como o “setor identificador e orientador”.

O NAPNE já está ali perto dele, já conversou com ele. Ele já deu as primeiras referências que talvez a gente não pudesse dar, mas o NAPNE já tem essa referência e já nos dá uma bagagem e uma abordagem (P5, 2024)

O enunciado de P5, apresenta um docente mais aberto ao apoio e participativo ao utilizar “a gente”. Reconhece que possui limitações e se apoia no NAPNE, novamente colocando o NAPNE como o setor responsável pela inclusão na instituição. Também questionados sobre a importância da inclusão para a EPT, os coordenadores destacaram o NAPNE:

Então o NAPNE ele enquanto o setor de inclusão no Campus e no Instituto, eh, ele contribui diretamente para a inclusão do aluno, dos documentos de tudo que é feito ali para aquele aluno e a inclusão. Eles envolvem todos dentro de escola, mas é um setor específico para isso, né? (C1)

A fala de C1, como nos trechos “o setor de inclusão”, “é um setor específico para isso, né?”, segue o fio discursivo dos docentes, nas quais o NAPNE ocupa o lugar da inclusão na instituição e assim, a centralização da responsabilidade da inclusão para o NAPNE.

o napne ele já está há muito tempo a nossa frente. Então ele já chega, ele já faz uma reunião, já mostra que alunos nós vamos receber, já dão a ideia de como deve é... abordar esse aluno,

entendeu? Facilita muito a nossa vida, da coordenação, temos essa sorte de ter o NAPNE como um parceiro porque vai nos auxilia muito ah, então, receber todos os alunos com deficiência. (C2)

Na fala de C2 temos novamente a valorização do NAPNE enquanto setor central da inclusão na instituição “o napne ele já está há muito tempo a nossa frente”, “já dão a ideia de como deve é... abordar esse aluno”. Observa-se que há uma dependência em relação ao NAPNE.

Concorde Cardoso (2016) o surgimento de um núcleo de inclusão, conforme especificado pelo TECNEP, no IFS, se deu em agosto de 2001, sendo nomeado por Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE). No ano de 2002, a Escola Técnica de Sergipe, transforma-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe – CEFET-SE e o NAPNEE começa a registrar o ingresso dos estudantes com deficiência na unidade sede do CEFET-SE, localizada na cidade de Aracaju.

Ferrete e Ferrete (2012) realizaram uma pesquisa para acompanhamento do NAPNE. Conforme o estudo, em seu início o Núcleo era composto por uma equipe com especialistas de várias áreas para atender aos estudantes com deficiência, mas, ainda assim, essa equipe não se sentia preparada para lidar com todas as dificuldades que viriam. Não receberam treinamento ou algum tipo de formação.

Com a Resolução nº 31/2014, houve a implantação dos NAPNE's no IFS em todos os campi, mas ainda assim sua atuação enfrentava dificuldades, seguindo a necessidade de profissionais especializados e de formação. Em 2021 houve a reestruturação dos Núcleos com a nova e atual Resolução nº 76, de 06 de maio de 2021. Os NAPNE's atualmente estão estruturados em todos os campi do Instituto e possui profissionais, que em sua maioria, são especializados ou engajados com a Educação Inclusiva. Estão subordinados ao Núcleo de Acessibilidade e Educação Inclusiva (NAEDI) do IFS, núcleo esse também responsável por ações e alinhamentos para inclusão em toda a Instituição.

Conforme discurso dos entrevistados, o NAPNE do campus Socorro se mostra um Núcleo comprometido e atuante, indispensável para a atuação docente, contribuindo sem dúvidas para a inclusão no campus. Com o Núcleo é possível acompanhar mais de perto os discentes que necessitam de um atendimento especializado e contribuir para sua inclusão.

Do “dito e não dito” dos discursos quando questionados sobre o NAPNE, vê-se ainda uma dificuldade de docentes em relação a inclusão de estudantes com deficiência, observados nas expressões “aluno...lá com problema”, “às vezes não identificamos esse tipo de problema” (P3). Percebe-se mais uma vez o levantado por Mantoan (2003) sobre a quebra de expectativa sobre o estudante ideal. O estudante com deficiência seria o não-ideal. Sobre isso, para transformar esse discurso, deve-se reforçar a capacitação da comunidade sobre diversidade e inclusão.

O NAPNE é visto, de forma geral, como um setor orientador, um direcionador, ou até mesmo o responsável pela inclusão no campus. Há uma expectativa de que o NAPNE promova a inclusão ou facilite essa: “O NAPNE ele Já identificou passou pra gente orientou algumas informações” (P3), “o NAPNE já tem essa referência e já nos dá uma bagagem e uma abordagem” (P5), “dos documentos de tudo que é feito ali para aquele aluno e a inclusão. Eles envolvem todos dentro de escola, mas é um setor específico para isso, né?” (C1). A partir desses trechos, observa-se que há um discurso de que o NAPNE é o responsável pela inclusão e que deve orientar os docentes. Aqui, entre “o dito e o não dito”, observa-se que há um embate de responsabilidade, da qual entende-se que a inclusão é responsabilidade de alguém (no caso do setor). Entretanto, o que busca-se é sensibilizar que toda a comunidade precisa estar comprometida com a inclusão. A oficina que se propôs caminha e direciona nesse sentido, que as práticas devem contribuir para que o estudante com baixa visão esteja de fato incluído na sala regular, com o aperfeiçoamento dos docentes, apoio da equipe pedagógica e colaboração dos demais estudantes.

Sobre essa questão, Mantoan (2003) alerta para essa dificuldade de enfrentar as mudanças ocasionadas pela inclusão escolar e se fazendo uma integração ao invés de inclusão:

Logo, tratamos de encontrar meios para facilitar a introdução de uma inovação, fazendo o mesmo que se fazia antes, mas sob uma outra designação ou em um local diferente, como é o caso de se incluir crianças nas salas de aula comuns, mas com todo o staff do ensino especial por detrás, para que não seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular. Válvulas de escape, como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados etc, continuam sendo modos de discriminar alunos que não damos conta de ensinar e de nos escondermos de nossas próprias incompetências (MANTOAN, 2003, p. 27).

Para Mantoan (2003), a inclusão não pode ser uma atribuição específica de um

setor. Ela exige que toda a escola se reorganize para atender à diversidade, rompendo com lógicas segregadoras ou assistencialistas. O apontado pela autora, apesar de ser direcionado para a educação básica, faz refletir sobre a atuação do NAPNE na Instituição. Pelo discurso dos docentes, pode-se ver a relevância deste setor, porém necessário cuidado para que o Núcleo não se transforme numa “válvula de escape”. Necessário reforçar que a inclusão de fato ocorre na sala de aula regular, com a participação de todos, com as adequações das práticas de ensino e de aprendizagem. Assim, todos os profissionais da instituição são responsáveis pela inclusão, e que setores como o NAPNE não devem substituir a atuação pedagógica inclusiva, mas sim complementá-la.

### **5.3 Práticas educativas voltadas para estudantes com baixa visão**

Nessa categoria, alinhada aos objetivos da pesquisa, buscou-se refletir sobre possíveis práticas educativas que contribuem para a inclusão dos estudantes com baixa visão em sala de aula. Dessa forma, nas entrevistas objetivou-se que os participantes compartilhassem suas experiências e (des)conhecimentos sobre práticas educativas voltadas ao ensino e a aprendizagem de estudantes com baixa visão e como se sentiam a respeito, se acreditavam que eram suficientes. Ao estudante com baixa visão a entrevista foi direcionada para que compartilhasse as práticas que já havia vivenciado em seu percurso escolar e que ele entende que contribuíram e se essas práticas acontecem no IFS. Para os docentes e coordenadores direcionou-se para práticas que aplicaram/aplicam em suas aulas que favorecem o ensino e a aprendizagem ou necessidades que sentem de formação na área.

Sobre o assunto, foi questionado ao estudante (D1) quais as necessidades que ele entendia que tinha para acompanhar as aulas e aprender:

Sendo uma pessoa como baixa visão, com as suas necessidades básicas, assim para você ter acesso, eu acho que os recursos que tinha para acessar no aparelho, porque quando era no quadro eu não conseguia ver, mas quando era online que tinha uns arquivos, né PDF essas coisas, eu podia visualizar e dar zoom, aí ele me ajudava muito como o tablet que recebi que é na sala de aula aí isso me ajudou muito (D1).  
Ajudou especialmente aulas práticas dos professores e quando ele ensinava mostrando de perto e me ensinava com ajuda da lupa, eu não sabia que existia isso aí, ele me ensinou. Eu

geralmente dou zoom nas coisas e tudo mais e também a lupa me ajudou muito na biblioteca. Que como eu não tenho um computador aí na biblioteca uso a lupa. Quando não tem acesso PDF à aí eu fazer minhas atividades que aí você pode ampliar com a lupa. (D1)

Principalmente o tablet, o tablet me ajuda muito porque no meu celular ele tem defeito aí não consigo mexer agora não tá? Porque o tablete é melhor já que é grande, né? Aí isso me ajuda muito o computador também e a lupa né? E quando aula é prática. Peças de computador essas coisas, peças pequenas, dá para ver né com a ajuda da lupa e Porque você também pega (D1)

O estudante compartilhou que logo que chegou ao IFS foi atendido pelo NAPNE e recebeu o tablet para acompanhar as aulas. Do dito pelo entrevistado (D1), tem-se indispensável para que acompanhe as aulas a tecnologia assistiva. É citado por D1 o tablet e a lupa como seus principais instrumentos, pois com o tablet e a lupa pode ampliar os documentos, livros e peças utilizadas nas aulas. Inclusive é revelado que quando as aulas são escritas no quadro ele não consegue visualizar. Observa-se também a necessidade de uma aproximação com o docente, para que traga práticas diversificadas que proporcionem o toque, o contato manual, ou outras que explorem outros sentidos, como a audição.

Diante do discurso de D1, tem-se que a Tecnologia Assistiva (TA) como um suporte essencial a inclusão de estudantes com baixa visão na sala de aula. Conforme Silva (2014) as pessoas com baixa visão possuem visão residual e esta deve ser considerada. Assim, a partir do diálogo com o estudante e de suas necessidades, pois cada estudante irá apresentar de diferentes formas, a escola precisa disponibilizar Tecnologias Assistivas (TA) que possam favorecer sua inclusão e aprendizagem.

Para tanto, é necessário que os coordenadores, os docentes conheçam e utilizem práticas e recursos acessíveis. Como também profissionais especialistas e conhecedores de Tecnologias Assistivas (TA). Do discurso de D1, muitas dessas adequações são simples, com o uso de conteúdos, documentos, que sejam disponibilizados em formato digital para que o estudante acesse por aparelhos como computadores e tabletes. Destaca-se ainda, que ao utilizar de recursos acessíveis em sala de aula o estudante com baixa visão consegue acompanhar as aulas regulares, o que demonstra sua efetiva inclusão.

Ao questionar os coordenadores e docentes sobre práticas para inclusão de estudantes com baixa visão, observa-se que há práticas, mas ainda necessário refletir

e aprimorá-las.

Teve a orientação do tamanho da fonte adequada, né, do posicionamento de colocar ela na frente, né, de acompanhar. E aí depois a gente foi construindo até achar essa solução do que a gente achou mais, mais fácil de que foi deixar ela com um computador em sala de aula para que utilizasse, assim a ampliação do Windows, né? Para ampliar. O slide que a tava apresentando no entanto. Eu ainda acho que isso foi um paliativo por quê? Porque ela dava o zoom lá, mas eu estava explicando com o normal na frente então uma certa dificuldade para ela saber que apesar da tá no mesmo slide, que ponto eu estava a relação do slide, né? Porque assim a minha disciplina é bem visual bem gráfica, porque não é texto são as contas que ela tinha que acompanhar, né? Então às vezes ficava difícil escrever muito grande, porque aí o quadro não daria conta de resolver o problema é o desenho de um circuito, né e acompanhar essas coisas todas. Então eu acho que ainda a gente não chegou no Ideal. (P1)

Da fala de P1, reconhece-se a prática de adaptação para estudantes com baixa visão, como nos trechos: “tamanho da fonte adequada, né, do posicionamento de colocar ela na frente”, “computador em sala de aula para que utilizasse, assim a ampliação do Windows, né?”. O docente reconhece que o que foi realizado foi um “paliativo”. Conforme Mantoan (2003) defende, incluir não é simplesmente adaptar recursos, é necessário reformular o modo de ensinar. Entende-se que as práticas para os estudantes com baixa visão ainda giram em torno de somente “ajustar” o modelo tradicional.

Eu sempre disponibilizo o meu material né, para toda a turma, né? É mais pensando nele, porque assim, eu disponibilizo porque a nossas aulas é em laboratório tem computador, ele pode fazer o download desse material, né? E lá da pra ampliar lá a tela, o zoom, né? Para ele ter uma uma é uma leitura é melhor e os mesmos materiais que eu vou também é dar aula coloco uma fonte maior é mais visível pra ajudar, mas mesmo assim dependendo da onde ele sente, ainda da onde ele esteja tem uma dificuldade, mas como eu já disponibilizei é, esse material antecipadamente, ele pode participar. Daí é, tranquilamente. Eu sabia que tinha ele já deixava o material numa fonte maior mais tranquilo para ele para ele conseguir ler (P3)

A fala de P3 revela que o docente está engajado com a inclusão do estudante com baixa visão, “Eu sempre disponibilizo o meu material né”, “dar aula coloco uma fonte maior é mais visível pra ajudar”, “já deixava o material numa fonte maior mais

tranquilo para ele”. Também observa-se que a inclusão está focada na adaptação do material e no modelo tradicional.

A gente pensou muito sobre o uso de ferramentas de ampliação de sistema operacional o trabalho em paralelo que eu criei para ela na época porque a tinha slides, nem todo Professor tava preparado para alterar o slide por conta de um único aluno. Então eu disse a ela veja eh, você não tem culpa de não ter a visão adequada eh e para alguns o esforço para alterar slide desce por conta de um aluno. Eh, já geraria uma... um Digamos um slide diferente. Pros alunos talvez não conseguissem assimilar, né? E aí acabou criando de certa forma para ela, né através dos designs que tem alguns recursos extras é uma forma de redimensionamento. Desses designs e eu nos slides apenas fiz uma... uma técnica de sincronismo então para um slide x lá ela sabia que era aquele slide que tinha que seguir onde Ela Tava acompanhando então... é... ficou fácil para ela porque ela tinha um objeto que ela entendia que era adaptado para ela sinalizado pelo objeto universal para todos os alunos onde cada aluno de certa forma teria que ler o slide e entender né? Não necessariamente ela precisaria ler meu slide o que estava projetando, mas ela poderia ler o slide que eu fiz para ela, né? (P4)

Na análise do dito e não dito na fala de P4, traz uma ideologia muito forte do ensino tradicional e da idealização do estudante, ao afirmar que “nem todo Professor tava preparado para alterar o slide por conta de um único aluno”, o que demonstra uma resistência dos docentes às práticas inclusivas e que vê o estudante com baixa visão como o que “desvia da norma”, um estudante que demanda maior esforço. Aqui observa-se que a inclusão é tratada como uma tarefa a mais e não como parte do contexto escolar. Ainda no trecho “você não tem culpa de não ter a visão adequada”, o não dito reforça a deficiência como uma “inadequação”, e assim o estudante com deficiência é tido como um incômodo, um problema a ser resolvido e não como parte da diversidade que uma turma sempre possui. A fala também traz indícios de busca por inclusão: “ficou fácil para ela porque ela tinha um objeto que ela entendia que era adaptado para ela sinalizado pelo objeto universal para todos os alunos onde cada aluno de certa forma teria que ler o slide e entender né?”, com a criação de pontes entre o material universal e o adaptado indica que há uma busca por estratégias mais justas, mesmo que ainda insuficientes. Da mesma forma temos o dito por P5:

Então é muitas das vezes a gente utiliza o formato de imagens, entendeu? Porque há séculos que se diz que uma imagem vale

por mil palavras, né? Então a gente utiliza fotografias para estar conversando sobre, falar por exemplo de uma história da informática, eu não vou mostrar a história da informática só com o texto. Já que tem fotografias até demais, né? Então eu coloco lá, eu vou montando o filmezinho ali com imagens, é de cada momento da fala. Então eu vou falando ele vai compreendendo, entendeu? E muitas das vezes eu deixo gravando porque se por acaso o aluno ele é queira ouvir de novo. Eu já mando para o grupo dos alunos. Ele vai lá pega entendeu? E vai ouvir entendeu? (P5)

Do discurso de P5, tem-se que ao expor que utiliza de imagens (fotografias) em suas aulas há o acompanhamento de “falas”, conforme trecho “eu coloco lá, eu vou montando o filmezinho ali com imagens, é de cada momento da fala. Então eu vou falando ele vai compreendendo”. O que não fica esclarecido é se há uma preocupação com a descrição das imagens como uma forma de inclusão durante as aulas. Há o uso da tecnologia, conforme trechos “deixo gravando”, “mando para o grupo dos alunos”, o que revela um deslocamento das práticas tradicionais de ensino para estratégias mais acessíveis e mediadas digitalmente, o que é significativo para a inclusão de estudantes com baixa visão. Ainda observa-se que a inclusão aparece como um modelo de “reparo”, modelo esse que Mantoan e Sassaki criticam, pois conforme os autores a inclusão escolar precisa vir acompanhada de transformação estrutural.

A fala do coordenador C1 revela que a prática inclusiva na instituição ainda está em construção:

É a prática ela nos ensina muito e cada aluno é único. Então nem sempre o que funciona com um funciona com outros e aí vai tendo desafios diários, porque a gente vai conversando e vai descobrindo. Por exemplo que ela só enxerga com piloto preto. E aí fazer com que todos os professores lembrem que quando a aula for para ela é o piloto tem que ser preto eu lembro que um dos Desafios que a enfrentou foi que Ela enxergava melhor se a sala estivesse escura e aí ela ia para uma que não tinha persiana. Aí a tinha que eu remanejar a sala ou remanejar uma persiana era laboratório não tinha como remanejar, Aí a gente teve que remanejar a persiana ou plotar os vidros, né? Para que ela enxergasse melhor então são Desafios que a vai descobrindo quando o aluno tá ali e cada aluno é muito único de fato, né? Já aí com nosso segundo aluno a não enfrentou essa questão da claridade Porque ele já é um aluno do curso. Então, já que é, o livro ele não tá ampliado as lupas, nem sempre são boas o que a fez foi o da tecnologia mesmo então tipo, Ela tava disponível o notebook para ela, que ela levava para casa e estudava tava sempre com esse notebook, né que foi a instituição que disponibilizou. Para ele foi o tablet, né? Porque no caso dele a

já tinha recebido os tablets e aí os tablets eles não estavam sendo distribuídos por subseqüente mais ele foi um uns alunos que receberam pela questão da baixa visão, né? (C1)

C1 mostra-se um sujeito em processo de aprendizagem com o cotidiano "A prática ela nos ensina muito". Há um reconhecimento da diversidade, "cada aluno é único", "nem sempre o que funciona com um funciona com outros", o que demonstra uma preocupação com as necessidades educativas de cada estudante e um deslocamento do modelo tradicional. Ainda, da fala, observa-se que há um reconhecimento de que a instituição não está preparada para atender o estudante com baixa visão, "teve que remanejar a sala", "teve que plotar os vidros", "nem sempre as lupas são boas". Essas falas reforçam a crítica de Mantoan ao modelo de integração, no qual são feitos "arranjos" para incluir o estudante. O ideal é a equidade, no qual o sistema deve ser reestruturado para atender a todos. Há avanço em direção à inclusão, como no reconhecimento da diversidade sensorial, "ela só enxerga com piloto preto", "ela enxergava melhor com a sala escura" e na disponibilização de recursos de tecnologia assistiva (tablets, notebooks). A fala demonstra esforço institucional, mas ainda observa-se proximidade com um modelo integrador.

Conforme Silva (2014), para os estudantes com baixa visão deve-se considerar sua visão residual. Dessa forma, promover práticas que estimulem a leitura, a escrita, a digitação, o desenho, sempre de forma adequada. Nesse sentido, diante as entrevistas, as práticas que mais acontecem são a ampliação dos documentos e materiais, o que demonstra que se tem considerado essa questão, mas ainda as práticas não avançaram, estão presas a adaptações do modelo tradicional.

Do dito pelos entrevistados, sobre práticas de ensino e de aprendizagem, a maioria apontou a ampliação das fontes e a disponibilização dos documentos e slides em formato digital para que os estudantes com baixa visão possam ampliar em aparelhos digitais e acompanhem as aulas. Assim, os discursos também reforçaram a importância do uso de Tecnologias Assistivas para a efetiva inclusão desses estudantes e que cada um vai apresentar suas necessidades educativas, demonstrando que a abordagem inclusiva é feita através do diálogo com o estudante.

Dos discursos, depreende-se que ainda necessita-se cursos de formação para a comunidade. De um dos discursos, acredita-se que alterar slides para um modelo mais inclusivo, seria trabalhoso ou geraria dificuldades para aqueles que não tem baixa visão, necessitando elaborar slides distintos. Precisa-se mudar esse discurso,

pois é possível elaborar materiais que atendam tanto estudantes com e sem baixa visão. Conforme Mantoan (2003), é necessário redefinir as alternativas pedagógicas que favoreçam todos estudantes. Esse movimento acarreta na atualização das práticas escolares para o desafio que é a inclusão.

Nas Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.2, há recomendações amplamente aceitas para tornar conteúdos mais acessíveis, como: alto contraste, fontes sem serifa, como Arial, Calibri, que possuem formatos de letras distintos e facilitam a leitura, tamanho de fontes ampliadas sugerindo fonte 24, textos curtos, descrições textuais de imagens e evitar transições entre slides complexas. Todas essas orientações para a construção de slides estão disponíveis e contribuem para a criação de apresentações mais inclusivas e acessíveis tanto para estudantes com baixa visão quanto com a visão normal.

Desse apontamento, tem-se que os profissionais da educação precisam refletir e atualizar suas práticas de forma constante. Concorde Mantoan (2003):

O fato de professores fundamentarem suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem. Essa dificuldade pode mudar o rumo da trajetória escolar de alunos que, muitas vezes, são encaminhados indevidamente para as modalidades do ensino especial e outras opções segregativas de atendimento educacional. (MANTOAN, 2003, p. 44,45).

Uma forma apontada por Mantoan (2003) para atenuar essa dificuldade, é criar grupos de estudos com os docentes para que fomentem “discussões e a compreensão dos problemas educacionais” de forma a “aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula”. Para a Oficina, buscou-se sensibilizar a comunidade para a necessidade da formação contínua, que a busca por conhecimento e atualização sobre inclusão, seja da pessoa com baixa visão, seja com outra diversidade, é um compromisso daqueles que fazem parte do ambiente escolar e desejam uma educação de qualidade.

Também fora questionado aos participantes sobre a colaboração dos demais estudantes que fazem parte da turma do estudante com baixa visão, todos compartilharam da importância. Inicialmente se tem a perspectiva do estudante com baixa visão:

Eu conheci alguns colegas isso foi bom porque alguns me

ajudaram porque sabia que eu tinha baixa visão e me ajudou a me aproximar mais os colega, os colegas também nesses em equipe. (D1)

Do discurso de D1, compreende-se que houve uma proximidade e apoio de outros estudantes, o que ele chamou de “ajuda” e que contribuiu com sua aproximação. Tal fala demonstra que a colaboração dos colegas foi um socializador importante. Os estudos de Mantoan e Sassaki apontam também para a relevância da atuação dos colegas como agentes ativos da inclusão. Do dito pelos docentes entrevistados, tem-se que são formados “grupos de trabalho”, mas não fica claro se há de fato uma colaboração entre os estudantes, ou se apenas “trabalhos individuais feitos em grupo”:

Eu sempre faço atividades em grupo, tá? Eu gosto muito disso. É para ter mesmo, para deixar eles para interagir como também a minha disciplina é no primeiro período já para integrar o pessoal assim. Essas atividades a gente percebe que é acaba os colegas ajudando de alguma forma com alguma dificuldade é, o grupo em si, né? Ele já ajuda por si só é a integração entre os alunos, né? (P3)

A fala de P3 está em consonância com o que Mantoan preza, na qual defende práticas como o trabalho em grupo essenciais para a inclusão escolar. Entretanto, a fala do docente não demonstra um planejamento com intencionalidade. Para Mantoan essas práticas precisam ser planejadas com intencionalidade inclusiva para promover a construção de um espaço verdadeiramente inclusivo. Conforme a autora a falta de intencionalidade nas atividades em grupo pode levar à invisibilidade das necessidades específicas dos estudantes, no caso, dos estudantes com baixa visão.

Sim, é importante promover os trabalhos em grupo, porque isso sim começa a ser inclusão, porque se ele sempre tiver uma avaliação um exercício adaptado mais fazendo individual, que inclusão é essa? Então, ele precisa se socializar e os outros alunos precisam ter a oportunidade de interagir com alguém com deficiência para que se conscientize também e que essas pessoas existem que essas pessoas merecem ter acesso a uma boa educação, merecem ter uma vida social, então, sim é importante. Então eu acredito que é importante promover alguma atividade em grupo, nem que seja um simples seminário que aí ele pode contribuir na parte da apresentação dele de forma oral, né, mas sim é importante. (P1)

A fala de P1 é marcada por um sujeito que se mostra engajado com a inclusão “é importante promover os trabalhos em grupo, porque isso sim começa a ser inclusão”. Ao questionar em sua fala “se ele (o estudante com baixa visão) sempre

tiver uma avaliação um exercício adaptado mais fazendo individual, que inclusão é essa?” revela a importância da socialização e dos trabalhos em grupo, o que demonstra que o sujeito docente está preocupado e possui uma ciência de que a inclusão precisa romper com o modelo integrador, mesmo quando este se disfarça de acolhimento.

O que se busca, com a educação inclusiva, é que se desenvolva uma sensibilização, que os colegas, de certa forma atuem como “tutores”, que tenham o hábito de compartilhar conhecimento. Ter o apoio dos colegas, tanto para o desenvolvimento das atividades e aprendizado como para sua locomoção, é uma realidade que transforma o convívio do estudante com baixa visão e reflete, de fato, um ambiente inclusivo. Muitas vezes a inclusão não exige grandes inovações tecnológicas, mas mudanças de postura, escuta e mediação intencional.

Concorde Mantoan (2003), todos precisam somar forças para construir a inclusão escolar. É necessário incentivar que todos estudem juntos e estejam abertos a colaborar para a inclusão e propor estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento. A Oficina, produto educativo desse estudo, objetivou abrir um espaço para a sensibilização, colaboração, o diálogo, a criatividade e a reflexão para o senso crítico de toda comunidade escolar, pois são habilidades para o exercício da cidadania e assim, para o pleno desenvolvimento humano.

Outro ponto questionado aos entrevistados foi sobre a avaliação. O modo de avaliar é uma questão relevante na inclusão escolar, pois aplicar modelos de avaliação tradicionais pode ser um grande fator de exclusão. Novamente, necessário a atualização e o aprimoramento dos moldes. Dos discursos, inicialmente se tem o do estudante com baixa visão:

Tem avaliação que era online. Tem umas que era na folha, mas tem um professor que... eu posso falar o nome? não, né? E ele adaptou como na folha e aumentou o tamanho, aí isso me ajuda muito. E quando é online é você mesmo aumenta, coloca zoom.(D1)

Da fala do estudante D1 se tem um sujeito que valoriza as adaptações “E ele adaptou como na folha e aumentou o tamanho, aí isso me ajuda muito”, como também é um discurso marcado pelo receio de opinar do sujeito em relatar as experiências “posso falar o nome? não, né?”. Luckesi (2008) critica o modelo de avaliação tradicional e propõe uma avaliação emancipatória, voltada para a aprendizagem. O discurso do estudante revela que sua percepção de inclusão é limitada, sua percepção

está atrelada a adaptação de avaliação do modelo tradicional e essa perspectiva é uma reprodução da perspectiva da própria instituição. Essa percepção pode ser notada também nas falas dos docentes e coordenadores:

Ah eu fazia uma prova ampliada, era uma prova ampliada com a fonte maior e basicamente era só isso. Mas hoje eu sei que talvez essa não seja a melhor ou pelo menos não a única estratégia, eu se... se eu tiver novos alunos com baixa visão, eu pretendo não mais fazer apenas avaliação ampliada, escrita ampliada, e sim fazer uma média de uma avaliação ampliada com uma avaliação oral ou prática. Às vezes eu dou pontuação quando eles elaboram o próprio mapa mental, né? Então o aluno de baixo a visão talvez seja difícil fazer um mapa mental. Talvez. Mas talvez com o recurso do zoom, ele consiga, ou talvez ele possa fazer em relevo, ou talvez possa fazer de forma auditiva, né de forma sonora, enfim. É preciso buscar algumas formas. (P1)

Em sua fala P1 reconhece que suas práticas para os estudantes com baixa visão não são suficientes, demonstrando uma autocrítica e um desejo de aperfeiçoamento de suas práticas “basicamente era só isso”, “eu sei que talvez essa não seja a melhor ou pelo menos não a única estratégia” “se eu tiver novos alunos com baixa visão, eu pretendo não mais fazer apenas avaliação ampliada” “É preciso buscar algumas formas”. Essas expressões demonstram um sujeito discursivo em construção e que está aberto para rever suas práticas. Aqui há uma aproximação com as teorias de Luckesi (2008) e Mantoan (2003) com a compreensão de que a avaliação não pode ser única nem padronizada, mas flexível, combinada e responsiva às necessidades dos estudantes.

Na minha avaliação passava trabalho, ela fazia em casa o trabalho e apresentava para turma ou então ela fazia em casa e encaminhava o documento que ela escreveu no computador. Então como utilizava o computador como ferramenta de apoio eu já tinha ali um auxílio natural, ali de um ambiente que ela já está acostumado a utilizar e tá adequada, porque ela trabalha no dia a dia, então não precisa alterar muita coisa não. (P2)

Da fala do docente P2 observa-se que há um discurso da praticidade “ela fazia em casa o trabalho e apresentava para turma ou então ela fazia em casa e encaminhava o documento que ela escreveu no computador” “então não precisa alterar muita coisa não”, demonstrando que o docente não reflete o processo avaliativo e que a tecnologia é suficiente para incluir. A avaliação, do modo como está apresentada, permite que o estudante “acompanhe”, mas não necessariamente

promove um ambiente em que todos aprendem e são avaliados de forma equitativa, como Mantoan (2003) propõe. Da fala da coordenação observa-se uma perspectiva mais individual, ainda que presa ao modelo tradicional:

É a avaliação é outro ponto que é muito individual, então a ampliação também ela é muito individual, porque a fonte vai depender muito de cada aluno e outra coisa também é a disponibilidade de se não fizer numa folha vai e faz em um computador, né, então hoje com auxílio da tecnologia, melhora muito as coisas. (C1)

A fala de C1 demonstra um discurso mais preocupado com o formato e meio “folha, computador, tamanho da fonte” do que como um processo pedagógico que mede, orienta e sustenta a aprendizagem. Para Luckesi (2008), avaliar não é meramente adaptar instrumentos, mas rever o papel da avaliação dentro do processo de ensino e de aprendizagem, devendo essa estar a favor da aprendizagem, e não apenas uma aferição do desempenho.

Conforme Luckesi (2008), os docentes devem objetivar uma avaliação contínua e qualitativa de seus estudantes, analisar suas potencialidades e dificuldades, reorganizar os processos, pensar na adequação sempre como algo indispensável. Dos discursos, tem-se que, de forma geral, a os docentes buscam ampliar o tamanho das provas ou aplicar em formato digital para que o próprio estudante amplie. Um dos entrevistados cogitou que seria uma boa possibilidade uma “prova oral” (P1). Também observa-se insegurança quanto a capacidade dos estudantes com baixa visão, “o aluno de baixo a visão talvez seja difícil fazer um mapa mental” (P1).

Observa-se dos discursos que os docentes ainda tem uma visão tradicional da avaliação, entendendo com um mecanismo para atribuir notas ou medir o desempenho dos estudantes. Para Luckesi (2008) a avaliação deve ser utilizada para diagnosticar dificuldades e promover melhorias no ensino e na aprendizagem. Depreende-se que o processo de avaliação do estudante com baixa visão na EPT precisa ser contextualizado, que seja vinculado as experiências e aos seus interesses, que os desafie e os projete autonomia.

Na mesma perspectiva, Mantoan (2003) propõe que a avaliação deve se diagnóstica, sendo um instrumento de aperfeiçoamento:

O professor priorizará a avaliação do desenvolvimento das competências dos alunos diante de situações-problema em detrimento da memorização de informações e da reprodução de conhecimentos sem compreensão, cujo objetivo é apenas tirar boas notas e ser promovido. (MANTOAN, 2003, p. 39)

Nesse sentido, a avaliação é um instrumento para levantar dados do processo de aprendizagem e aperfeiçoar as práticas pedagógicas. Dessa forma deve ser contínua e dinâmica, evoluindo a partir desses retornos. Mantoan (2003) também aponta a relevância da autoavaliação, devendo os docentes estimularem os estudantes a refletir suas experiências de aprendizado.

No final das entrevistas, fora solicitado aos participantes que compartilhassem sugestões de práticas que vivenciaram e que entediam importantes para a inclusão de estudantes com baixa visão. Do discente, tem-se um posicionamento de alguém que vivencia as barreiras da inclusão escolar:

Eu acho que durante as aulas compartilhar o mesmo conteúdo, imagens e o que for no quadro, no computador do aluno. Por exemplo, colocar um slide o mesmo slide que passa no quadro colocar no a mesma tela compartilhada no computador do aluno (D1)

Da análise do dito no discurso, ao iniciar sua fala com “eu acho” aponta um sujeito que ainda está construindo suas experiências e percepções do que é a inclusão. As expressões “mesmo conteúdo”, “mesmo slide”, “mesma tela”, demonstram que o discente tem uma necessidade por igualdade no acesso e no processo de aprendizagem. A fala do estudante revela que ele está inserido num contexto de aulas mais tradicionais, expositivas.

Em seus estudos Mantoan (2003) discute que práticas verdadeiramente inclusivas não devem se restringir a transmitir o mesmo conteúdo, mas a reconhecer e valorizar os diferentes modos de aprender e, com equidade, propiciar o acesso ao conhecimento. O que o estudante expõe é uma prática relevante, mas ainda restrita ao modelo tradicional de adaptação de material e mínima para uma transformação para uma educação inclusiva.

Dos discursos dos docentes, tem-se que há uma construção de conhecimento obtida durante as práticas e há um movimento em direção à participação ativa do docente na prática de inclusão:

Às vezes a gente sai pesquisando por aí, não conversou com o próprio aluno, né? Então é esse é a primeira dica, converso com estudante; a segunda recorro ao NAPNE, eles vão ser seu ponto de apoio, procure o psicopedagogo e procure o profissional que se ajuda a fazer a adaptação. Acho que são essas duas. (P1)

Em sua fala, P1 reconhece a importância de conversar com o estudante com baixa visão. Isso é relevante, pois o estudante é parte interessada no processo de ensino e de aprendizagem. Observa-se que recorre pelo apoio do NAPNE e da equipe pedagógica. Tal fala demonstra que o docente apresenta uma dependência do Núcleo, o que Mantoan (2003) problematiza, pois afirma que a inclusão deve ser parte da ação cotidiana de todo educador, e não delegada.

Ainda, observa-se que os docentes reconhecem a necessidade de ações inclusivas, mas ainda as concebem como respostas às dificuldades dos estudantes com baixa visão e não como parte da sua prática:

Olha o estudante com baixa visão, eu tive experiência desses dois no IFS mesmo assim a gente tem que ter a devida atenção, né, entender a dificuldade desse aluno e diante dessa dificuldade que nós vamos é é enfrentar, procurar pesquisar, conversar com o próprio aluno, com a própria escola é, para ver alguns meios, tá (P3)

A fala de P3 demonstra um docente preocupado “a gente tem que ter a devida atenção” e “entender a dificuldade desse aluno”. Entretanto, o seu discurso ainda permanece o de uma inclusão por demanda “entender a dificuldade desse aluno e diante dessa dificuldade que nós vamos é é enfrentar”. O discurso ainda se aproxima da concepção de integração esclarecida por Sassaki, em que a inclusão depende de adaptações individuais, e não de um planejamento pedagógico estruturado para atender a todos.

É a primeira coisa e entender o estudante porque como eu disse a você, não é porque tem baixa visão que todos são iguais, é primeiro observar a limitação deste estudante, né? Observar a possibilidade de você não alterar eh o modelo de aula que você dá todos os estudantes, mas usar um dispositivo complementar que faça com que aquele estudante, ele se sinta incluído, né? (P4)

Em sua fala, P4 busca alinhar a prática tradicional com a inclusão. Apesar de reconhecer a diversidade “não é porque tem baixa visão que todos são iguais, é primeiro observar a limitação deste estudante, né?”, o docente ainda apresenta uma postura próxima da integração, “não alterar eh o modelo de aula que você dá todos os estudantes, mas usar um dispositivo complementar que faça com que aquele estudante, ele se sinta incluído, né?”. Tal fala demonstra uma resistência para uma transformação das práticas de ensino e de aprendizagem inclusivas.

Dos discursos, tem-se que o docente com baixa visão necessita desse

acompanhamento próximo e utilizando a tecnologia da tela do computador ou do tablete. Nesse sentido, entende-se que ele precisa ter acesso antecipado aos materiais que serão expostos em aula, como também uma sincronização de telas para que possa acompanhar slides ou aulas expositivas. Relevante também uma disposição e compartilhamento de conhecimento sobre as possibilidades de Tecnologias Assistivas que contribuem para esse acesso ao conteúdo digital. Ademais, fica claro que tais práticas são mínimas e não deveriam ser demandadas pelo estudante, mas já fazerem parte das práticas cotidianas da escola.

Os docentes, em sua maioria, consideram conversar com o discente a principal ação para pensar as práticas educativas. Ainda, a partir dos discursos “entender a dificuldade desse aluno e diante dessa dificuldade que nós vamos é é é enfrentar” (P3), “observar a limitação deste estudante, né? Observar a possibilidade de você não alterar, é o modelo de aula que você dá todos os estudantes” (P4), compreende-se uma resistência a heterogeneidade intrínseca da humanidade e que é reflexo da escola inclusiva, a escola real, que Mantoan (2003) discute. Diante disso, entende-se pelo que a autora reforça em seu texto, sobre a necessidade de “Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções”.

Evidencia-se, a partir do analisado dos discursos dos participantes, conhecimentos muitas vezes distorcidos sobre a inclusão das pessoas com baixa visão, com falas carregadas de informações preconceituosas e do senso comum. Diante disso, compreendeu-se a construção e aplicação da Oficina como um produto educativo ideal, pois trouxe esse contato com um profissional da educação e também com baixa visão, as experiências por ele vivenciadas, buscando sensibilizar que todos da comunidade escolar são responsáveis para promover a escola inclusiva. A Oficina, em sua prática, estimulou que os participantes refletissem sobre práticas educativas inclusivas para pessoas com baixa visão, os colocando, assim, como possíveis agentes da inclusão. Assim, conforme avaliações de aceitação dos participantes da Oficina, entende-se que foi um produto satisfatório e alinhado aos objetivos da pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES

A dissertação construída é o resultado da jornada como estudante do ProfEPT e como servidora atenta do Instituto Federal de Sergipe. Os desafios para a produção desse estudo foram muitos, mas mostraram que, por mais pequena que seja, toda contribuição em benefício de uma educação inclusiva tem sua relevância.

O estudo buscou compreender como acontecem as práticas educativas para a inclusão de estudantes com baixa visão do Instituto Federal de Sergipe - campus Socorro a partir das experiências vivenciadas pelo estudante com baixa visão matriculado e pelos relatos dos docentes e coordenadores do NAPNE e do Curso que o estudante está frequentando. Para tal, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, das entrevistas semiestruturadas e elaboração e aplicação de produto didático para atender aos três objetivos específicos propostos.

O desenvolvimento do primeiro objetivo específico, “refletir a legislação de Inclusão e os direitos da PCD, Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e práticas educativas inclusivas”, foi relevante porque trouxe a reflexão sobre a relação sociedade e deficiência, o processo sócio-histórico da deficiência, as mudanças de paradigmas, a escola e deficiência. Tais estudos promoveram o conhecimento e a conscientização da importância dos processos de inclusão na sociedade, incluindo a escola. Os resultados indicam que para as PCD a Educação Profissional e Tecnológica mostra-se uma oportunidade de uma formação educacional completa, social, humana e de participação no mundo do trabalho. Assim, as práticas educativas inclusivas são essenciais para que esses estudantes encontrem sentido na sua formação, permaneçam e tenham êxito em sua formação.

Para alcançar o segundo objetivo específico, “investigar as práticas educativas de ensino e de aprendizagem voltadas à estudantes com necessidades específicas, a partir de relatos de um estudante com baixa visão e dos docentes do IFS - campus Socorro”, a análise dos dados demonstrou que apesar de ocorrerem práticas educativas inclusivas para a inclusão do estudante com baixa visão, essas giravam em torno de ampliação de texto. Ainda há resistência e apego a práticas velhas, há conhecimentos distorcidos, discursos preconceituosos sobre a pessoa com deficiência, sobre como incluir a pessoa com baixa visão, como incluir e adequar as atividades para esses estudantes. Esses discursos retornaram que o conhecimento escasso se deve por falta de comprometimento e de formação contínua da

comunidade escolar. Tal resultado reforça a necessidade de sensibilizar a todos envolvidos no processo educativo a refletir que a educação inclusiva na EPT é um direito e fundamental para que se tenha uma educação de qualidade. É responsabilidade de todos para que a escola seja inclusiva, requer compromisso e empenho.

Para atingir o terceiro objetivo específico, “realizar e elaborar um guia didático de uma Oficina para sensibilização da comunidade escolar sobre a inclusão de discentes com baixa visão”, foi planejada e aplicada uma Oficina Educativa na qual se buscou possibilitar aos discentes e docentes reflexão sobre diversidade e inclusão da pessoa com baixa visão, sensibilizando sobre as responsabilidades de cada um para contribuir com uma escola inclusiva, apresentando relatos de uma pessoa com baixa visão e situações educativas nas quais se pode interferir de forma a ser inclusiva para esse público. Ainda buscou-se que seja possível sua reaplicação, podendo ser adaptada, respeitando as características e as necessidades do público alvo. Do envolvimento dos participantes e das respostas das avaliações ao final da Oficina, constatou-se que se atendeu ao objetivo, sendo seu resultado satisfatório.

Sabe-se que essa Oficina não é suficiente para garantir a inclusão da pessoa com baixa visão na EPT. Mas sabe-se que cada ação, por pequena que pareça, contribui, e uma ação pode levar a estimular outras. Há uma preocupação por entender que o assunto é de grande relevância social e institucional, assim, necessita-se que o tema sempre esteja presente nas reuniões, nos eventos, nos projetos, seja debatido para que os processos inclusivos sejam possíveis e reais, principalmente pelos professores em sala de aula, pois eles são o elo mais forte e os mais próximos dos estudantes.

Considerando o tema relevante e que não se esgota com essa pesquisa, estudos futuros poderiam ser pensados em relação à formação continuada focadas em práticas educativas e em conhecimento sobre recursos inclusivos direcionada aos docentes, como também para os demais profissionais e envolvidos no contexto da EPT, que objetivem a inclusão dos estudantes com baixa visão nos Institutos Federais. Essas formações, tal qual se propôs esse estudo, devem contribuir para que uma mudança da cultura institucional possa acontecer, que essa se torne cada vez mais inclusiva, para que todos se sensibilizem e possam, com compromisso, construir um projeto de escola acessível para todos.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 9 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 9 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 9 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, LDB. n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano nacional de educação 2014-2024**. Brasília: MEC/SEF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 2ed., Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. In: \_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. Rio de Janeiro: Novameria; PUC-Rio, 1999..

CARDOSO, Luiz Roberto. **Recursos e estratégias de aulas em laboratórios para estudantes com baixa visão na educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2022

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CIAVATTA, M. O ENSINO INTEGRADO, A POLITECNIA E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL. POR QUE LUTAMOS? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. **Trabalho & educação**, Belo

Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 9 jul. 2023.

DUBET, François. **L'École des chances: qu'est-ce qu'une école juste?** [O que é uma escola justa?]. Paris: Seuil, 2004.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. revista e atualizada pela norma ABNT 14724, de 30/12/2005. São Paulo: Saraiva, 2006.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRETE, Anne Alilma S. S; FERRETE, Rodrigo Bozi. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IFS NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS. In: **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Itabaiana-SE: UFS, 2012

FERRON, M. C. C. **Conhecimento e percepção de escolares com baixa visão sobre sua condição visual, uso de recurso de tecnologia assistiva e expectativas em relação ao futuro**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”**. Cadernos de Campo, São Paulo, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista brasileira de educação**. v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr.2009.

GUERRA, Maria José. **Inclusão da visão monocular no contexto da educação profissional, orientações e ações a respeito: uma abordagem dentro do NAPNE IFAL**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas. Maceió, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20com%20defici%C3%Aancia%20no,defici%C3%Aancia%2C%20da%20Pnad%20Cont%C3%ADnua%202022>. Acesso em: 9 jul. 2023.

ILLERIS, Knud. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

JESUS, Patrícia Gonçalves de; RIBEIRO, Cristiane Maria. **Oficina pedagógica: um**

**produto educacional como oportunidade de conhecimento das ações afirmativas.** Urutaí: Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, 2021. Produto educacional. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599688>. Acesso em: 20 ago. 2025.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & educação**, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 4 jul. 2023.

LIMA, Manoela Maria Liomiza Pereira de. **A importância das tecnologias assistivas para a inclusão do aluno com deficiência visual.** 2011. 60 f., il. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011. Disponível em: [https://bdm.unb.br/handle/10483/2433?utm\\_source=chatgpt.com](https://bdm.unb.br/handle/10483/2433?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 4 jul. 2023.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão: dentro, fora e além da escola.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

MENDES, K. A. M. de O. **Educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MORAES, Susana de. **Avaliação da efetividade dos materiais didáticos táteis para a inclusão de estudantes com deficiência visual nos cursos técnicos da área da saúde.** Dissertação (Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde) – Faculdades Pequeno Príncipe. Curitiba, 2022.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: E.P.U. Ltda. 2. ed. São Paulo, 2011.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. Organização e personagens da formação profissional agrícola primária no início do século XX: os Aprendizados Agrícolas. **Cadernos de História da Educação**, v. 24, 2025.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PRATES, L.B. de A. **Estudantes com baixa visão na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação

Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry; **Pesquisa social: Métodos e Técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SALA, Eliana; ACIEM, Tânia Medeiros (org). **Educação inclusiva: Aspectos Políticos-Sociais e Práticos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007<sup>a</sup>.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Petrópolis, 1994. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2023.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SERGIPE. Ministério da Educação. **Resolução nº 76/2021/CS/IFS**. Aprova o Regimento Interno do NAPNE do IFS. Aracaju, 2021.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões**. 1<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Paulinas, 2014.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva**. Natal, 2022. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2275/Pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20na%20perspectiva%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 9 jul. 2023.

SOUZA, Evaneyde dos Santos; FERRETE, Rodrigo Bozi. **Jogo imagem e interação: uma prática educativa inclusiva**. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 28, p. 223–240, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1053>

SOUZA, Evaneyde dos Santos; FERRETE, Rodrigo Bozi. Intertextualidade imagética: uma experiência com o jogo Imagem e Interação. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop/MT, v. 10, n. 2, p. 208-223, jul./dez. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

## **APÊNDICE**

### **Roteiro de entrevista para estudante com baixa visão sobre práticas de ensino e de aprendizagem**

Apresentação: Olá, meu nome é Dayane Batista dos Santos, sou estudante do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT e estou conduzindo uma pesquisa intitulada “O processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com baixa visão na educação profissional e tecnológica a partir de narrativas de estudantes do Instituto Federal de Sergipe/campus Socorro”. O objetivo é compreender as experiências que você vivenciou durante sua trajetória enquanto estudante do IFS e contribuir para a melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem inclusivas na educação profissional e tecnológica.

Consentimento informado: Antes de começarmos, gostaria de garantir que você entende o propósito da entrevista e que está disposto(a) a participar. Sua participação é voluntária e todas as informações serão mantidas confidenciais conforme termos de consentimento e assentamento já acordados e assinados anteriormente.

### **Questionário para discente: busca de relatos de experiências de pessoas com baixa visão em práticas de ensino e de aprendizagem**

1. Conte relatos de sua história de vida, sobre sua deficiência que considerar relevantes e o que te fez escolher o curso e estudar no IFS?
2. Quais foram os principais necessidades básicas para acesso à comunicação e em relação às práticas de ensino e de aprendizagem durante sua trajetória no Instituto Federal de Sergipe sendo uma pessoa com baixa visão?
3. Descreva experiências positivas em que você sentiu que as práticas de ensino adotadas foram especialmente eficazes para atender às suas necessidades enquanto estudante com baixa visão da educação profissional e tecnológica.
4. Você teve a oportunidade de receber recursos ou suporte específico para acomodar suas necessidades visuais durante as aulas? Se sim, como isso influenciou sua experiência de aprendizagem?
5. Na sua opinião, qual o papel dos professores para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com baixa visão considerando

as especificidades do curso técnico?

6. As práticas de ensino utilizadas respeitaram suas preferências individuais de aprendizagem? Se sim, como isso impactou sua motivação e envolvimento nas atividades do curso técnico?

7. Você participou de atividades de grupo ou colaborativas em sala de aula? Como essas experiências foram adaptadas para acomodar suas necessidades de baixa visão e promover uma participação equitativa?

8. Houve momentos em que você não se sentiu apoiado(a) em relação às suas necessidades visuais? Se sim, como essas situações afetaram sua autoconfiança e desempenho no curso técnico?

9. A Lei nº 13.146/2015 ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI): traz em seu texto que “tecnologia assistiva ou ajuda técnica são: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”. Durante sua formação, você teve a chance de explorar tecnologias assistivas ou ferramentas específicas para melhorar sua experiência de aprendizagem? Como essas ferramentas contribuíram para sua participação efetiva nas atividades do curso técnico?

10. As avaliações e os métodos de avaliação foram adaptados para acomodar suas necessidades? Como você se sentiu em relação à equidade do processo de avaliação em comparação com seus colegas sem deficiência visual?

11. Com base em suas experiências, que conselhos/sugestões você daria para educadores e instituições de ensino de educação profissional e tecnológica visando melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem para estudantes com baixa visão?

12. Qual foi a importância do NAPNE? Como te ajudou?

### **Roteiro de entrevista para docentes abordando práticas de ensino e de aprendizagem para estudantes com baixa visão**

Apresentação: Olá, meu nome é Dayane Batista dos Santos, sou estudante do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT e estou conduzindo uma pesquisa intitulada “O processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com baixa visão na educação profissional e tecnológica a partir de

narrativas de estudantes do Instituto Federal de Sergipe/campus Socorro”. O objetivo é compreender as experiências que você vivenciou durante sua trajetória enquanto docente do IFS direcionadas a estudantes com baixa visão e contribuir para a melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem inclusivas na educação profissional e tecnológica.

Consentimento informado: Antes de começarmos, gostaria de garantir que você entende o propósito da entrevista e que está disposto(a) a participar. Sua participação é voluntária e todas as informações serão mantidas confidenciais conforme termos de consentimento e assentamento já acordados e assinados anteriormente.

**Questionário para os docentes abordando práticas de ensino e de aprendizagem para estudantes com baixa visão**

1. Como é para você atuar em uma Instituição de Educação Profissional e Tecnológica - EPT e o que difere de outros locais de ensino?
2. Qual a representatividade da inclusão para você?
3. Na sua concepção, como a EPT pode contribuir com a Educação Inclusiva?
4. O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE é um setor de assessoramento e tem, dentre alguns dos seus papéis, função de informar e orientar os docentes sobre o atendimento necessários aos estudantes com necessidades específicas. Como o apoio do NAPNE contribui em seu trabalho docente para com estudantes com baixa visão?
5. Como você se prepara para acomodar as necessidades individuais de estudantes com baixa visão em suas aulas? Quais estratégias ou recursos você utiliza ou considera mais eficazes nesse processo?
6. Quais desafios você já enfrentou ao adaptar suas práticas de ensino para garantir uma experiência inclusiva para estudantes com baixa visão? Como você os superou?
7. De que maneira você busca promover a participação ativa e igualitária de estudantes com baixa visão em atividades de grupo ou colaborativas? Quais são os benefícios percebidos dessas abordagens?
8. Como você seleciona e integra materiais didáticos acessíveis para atender às necessidades visuais dos estudantes com baixa visão? Que critérios você

considera ao escolher ou criar esses materiais?

9. Você já trabalhou com tecnologias assistivas para apoiar a aprendizagem de estudantes com baixa visão? Que tipos de ferramentas você encontrou mais úteis e como elas impactaram a experiência dos estudantes?

10. Na sua opinião, qual é o papel da comunicação clara e eficaz na promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo para estudantes com baixa visão? Como você ajusta sua comunicação para atender às necessidades individuais?

11. Você acredita que métodos de avaliação padronizados são igualmente eficazes para estudantes com baixa visão? Como você adapta avaliações para garantir que sejam justas e representativas das habilidades dos estudantes?

12. Quais estratégias você utiliza para construir a autoconfiança e a autoestima de estudantes com baixa visão, incentivando sua participação ativa e engajamento nas atividades acadêmicas?

13. Você já teve a oportunidade de colaborar com profissionais de apoio ou especialistas em educação inclusiva para atender às necessidades de estudantes com baixa visão? Como essa colaboração influenciou suas práticas de ensino?

14. Com base em suas experiências, que sugestões você daria a outros docentes que estão buscando aprimorar suas práticas de ensino e de aprendizagem para torná-las mais inclusivas para estudantes com baixa visão?

Encerramento com agradecimento.

### **Roteiro de entrevista para Coordenadores abordando práticas de ensino e de aprendizagem para estudantes com baixa visão**

Apresentação: Olá, meu nome é Dayane Batista dos Santos, sou estudante do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT e estou conduzindo uma pesquisa intitulada “O processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com baixa visão na educação profissional e tecnológica a partir de narrativas de estudantes do Instituto Federal de Sergipe/campus Socorro”. O objetivo é compreender as experiências que você vivenciou durante sua trajetória enquanto Coordenador do Napne/Curso no IFS e contribuir para a melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem inclusivas na educação profissional e tecnológica.

Consentimento informado: Antes de começarmos, gostaria de garantir que você entende o propósito da entrevista e que está disposto(a) a participar. Sua

participação é voluntária e todas as informações serão mantidas confidenciais conforme termos de consentimento e assentamento já acordados e assinados anteriormente.

**Questionário para coordenador do Napne campus Socorro e  
coordenador de curso sobre práticas de ensino e de aprendizagem para  
estudantes com baixa visão**

1. Como o NAPNE/Coordenação atualmente contribui para a inclusão de estudantes com baixa visão em relação às práticas de ensino e de aprendizagem? Quais são os principais desafios e conquistas nesse sentido?
2. Quais recursos, tecnologias assistivas ou adaptações estão disponíveis para apoiar estudantes com baixa visão durante as aulas e atividades acadêmicas? Como o Núcleo/Coordenação garante o acesso esses recursos?
3. Na sua opinião, qual é o papel dos docentes na promoção do sucesso escolar de estudantes com baixa visão? Que medidas ou apoio o Núcleo/Coordenação oferece para os docentes nesse aspecto?
4. Como o Núcleo/Coordenação promove práticas de ensino que respeitam as preferências individuais de aprendizagem de estudantes com baixa visão? Há alguma abordagem específica que se mostrou eficaz nesse sentido?
5. Como são planejadas as atividades de grupo ou colaborativas para garantir que estudantes com baixa visão possam participar de maneira equitativa? Quais estratégias são adotadas para acomodar as necessidades visuais desses estudantes?
6. Os métodos de avaliação utilizados são adaptados para acomodar as necessidades dos estudantes com baixa visão? Como o Núcleo/Coordenação busca garantir que a avaliação seja justa e equitativa para todos os estudantes?
7. Quais iniciativas o Núcleo/Coordenação adota para apoiar a autoconfiança e a participação ativa de estudantes com baixa visão? Isso inclui orientação, apoio emocional ou programas de mentoria?
8. Como o Núcleo/Coordenação se mantém atualizado em relação às melhores práticas e diretrizes para educação inclusiva de estudantes com baixa visão? Há colaborações com especialistas ou organizações externas para aprimorar as abordagens adotadas?
9. Você acredita que as práticas de ensino e de aprendizagem voltadas

para estudantes com baixa visão impactam positivamente o ambiente educacional mais amplo? Quais são os benefícios percebidos por toda a comunidade escolar?

10. Com base em sua experiência e na visão da inclusão, quais sugestões você daria para aprimorar práticas de ensino e de aprendizagem para estudantes com baixa visão?

Encerramento com Agradecimento.

### FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA

Prezado (a), após a sua participação na Oficina Educativa “Eu vejo você, mas não como você me vê: práticas para a inclusão de estudantes com baixa visão” e diante dos objetivos da oficina, descritos abaixo, assinale para cada item a seguir a opção que melhor corresponda à sua opinião.

#### OBJETIVOS

1. Sensibilizar a comunidade escolar sobre a relevância da educação inclusiva para a qualidade da educação profissional e tecnológica;
2. Contribuir com a educação inclusiva para estudantes com baixa visão a partir de relatos de experiências sensibilizando a comunidade escolar;
3. Contribuir para práticas inclusivas no ensino e de aprendizagem de estudantes com baixa visão;
4. Contribuir com o aprendizado ao utilizar a elaboração de cartazes informativos, com ideias, frases, dicas para a inclusão da pessoa com baixa visão na escola, como forma de assimilação e tornar o aprendizado mais envolvente.

1. Na sua opinião, a oficina pedagógica configurou-se como um instrumento adequado para o seu processo ativo de aprendizagem e transformação de pensamento?

- |                                     |                           |
|-------------------------------------|---------------------------|
| (1) Não configurou-se adequadamente | (4) Atendeu adequadamente |
| (2) Configurou-se parcialmente      | (5) Atendeu completamente |
| (3) Neutro                          |                           |

2. Com base na sua participação, os momentos foram divididos adequadamente, com apresentação do conteúdo de forma interligada e coerente?

- |                           |                  |
|---------------------------|------------------|
| (1) Não foi adequado      | (3) Neutro       |
| (2) Foi um pouco limitado | (4) Foi adequado |

(5) Foi muito satisfatório

3. Você sentiu que a oficina foi desenvolvida de forma clara e dinâmica, com estímulo à participação ativa?

(1) Não foi desenvolvida

(4) Foi suficiente

(2) Foi um pouco limitado

(5) Foi muito satisfatório

(3) Neutro

4. Você sentiu que conteúdo apresentado contribuiu para melhor compreensão sobre o práticas de ensino e de aprendizagem inclusivas e a importância da inclusão escolar para o estudante com baixa visão?

(1) Não foi relevante

(4) Foi suficiente

(2) Foi um pouco limitado

(5) Foi muito satisfatório

(3) Neutro

5. Como você avalia o conteúdo abordado? se foi relevante e contribuiu para reflexões sobre práticas educativas que favorecem o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com baixa visão?

(1) Não foi relevante

(4) Foi suficiente

(2) Foi um pouco limitado

(5) Foi muito satisfatório

(3) Neutro

6. Você tem alguma sugestão para práticas de uma educação mais inclusiva pra a pessoa com baixa visão?

Muito obrigado por dedicar seu tempo para avaliar a cartilha. Suas respostas são valiosas para aprimorar este produto educacional e torná-lo mais eficaz na promoção da inclusão de estudantes com baixa visão.