



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



ZENAIDE BATISTA DA SILVA

**DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO, PERMANÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA
DOCENTE EM MANAUS-AM**

MANAUS – AM

2025



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



ZENAIDE BATISTA DA SILVA

**DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO, PERMANÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA
DOCENTE EM MANAUS-AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

Macroprojeto de Pesquisa: Organização de espaços pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

MANAUS – AM
2025

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

S586d Silva, Zenaide Batista da.
Deficiência visual na Educação Profissional e Tecnológica: estratégias de inclusão, permanência e formação continuada docente em Manaus-AM / Zenaide Batista da Silva. – Manaus, 2025.
212 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2025.
Orientadora: Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Inclusão – direitos fundamentais. 3. Deficiência visual. 4. Atividades didáticas. I. Souza, Ana Cláudia Ribeiro de. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 370.11



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL



ZENAIDE BATISTA DA SILVA


DEFICIÊNCIA VISUAL: ESTRATÉGIAS DOCENTES PARA A IDENTIFICAÇÃO,
PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
DE MANAUS-AM.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.


Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 03 de setembro de 2025.


COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ANA CLAUDIA RIBEIRO DE SOUZA
Data: 29/12/2025 09:52:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza - Presidente/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
ProfEPT-IFAM

Documento assinado digitalmente
 DEUZILENE MARQUES SALAZAR
Data: 29/12/2025 12:04:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar - Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
ProfEPT-IFAM

Documento assinado digitalmente
 CATIA DE LEMOS
Data: 30/12/2025 09:55:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cátia de Lemos – Membro Externo
Secretaria Municipal de Educação - SEMED



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL



ZENAIDE BATISTA DA SILVA


PROVISÃO-PROTOCOLO TÉCNICO PEDAGÓGICO DE IDENTIFICAÇÃO AO DEFICIENTE VISUAL NO ENSINO MÉDIO.

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.


Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 03 setembro de 2025.


COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ANA CLAUDIA RIBEIRO DE SOUZA
Data: 29/12/2025 12:09:17-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza - Presidente/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
ProfEPT-IFAM

Documento assinado digitalmente
 DEUZILENE MARQUES SALAZAR
Data: 29/12/2025 12:16:56-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar - Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
ProfEPT-IFAM

Documento assinado digitalmente
 CATIA DE LEMOS
Data: 29/12/2025 16:23:02-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Cátia de Lemos – Membro Externo
Secretaria Municipal de Educação - SEMED

Escolas que são asas não amam pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubens Alves.

Aos meus amados pais, Maria Luiza do Nascimento (in memoriam) e Manoel Batista da Silva; ao meu marido, Paulo Marreiro dos Santos Junior; a minha filha, Tatiane Simões da Silva, e ao meu neto amado, João Victor Simões Prestes.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me capacitar em sabedoria, iluminando-me e sustentando-me em toda a trajetória deste trabalho. Reconheço a fragilidade e a limitação da minha natureza, e, sem Ele, não teria sido possível chegar até aqui. “Até aqui me ajudou o Senhor”.

À minha mãe (in memoriam), exemplo de doçura, ternura, coragem, força, dedicação e determinação, por sempre incentivar os meus irmãos e eu a estarmos na escola.

Ao meu pai, com seu jeito peculiar indócil de educar os filhos, contudo, caboclo forte e corajoso, que, junto a minha mãe, com muitas dificuldades, conseguiu transmitir valores únicos; eles foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Apesar da eterna ausência da mamãe em nossas vidas, este momento dedico exclusivamente a vocês dois.

Ao meu amado marido, Paulo Marreiro, meu companheiro em todas as horas, sem suas contribuições e incentivos aos estudos, não teria sido possível a obtenção desse título.

A minha filha, Tatiane, que, mesmo sem ter consciência da responsabilidade de um mestrado, sempre me incentivou a continuar e a jamais desistir.

Ao meu neto amado, João Victor, que, alheio à importância deste estudo, sempre demonstrou compreensão quanto à minha ausência nos passeios de costume aos fins de semana.

Aos meus irmãos e irmãs, em especial aos que pausaram seus estudos para trabalhar informalmente. Nunca é tarde para começar e sonhar novamente.

Em especial à minha orientadora, professora doutora Ana Cláudia Ribeiro de Souza, por me perceber entre tantos orientandos e optar por me tornar significativa, proporcionando-me a chance de contribuir para a educação. Sou grata por tudo, mas especialmente por me dizer, nos momentos mais difíceis em que me encontrei: “Segura na minha mão e vamos!”. Com serenidade e uma paciência infinita, sempre encontrou a forma certa de me alertar, agindo firme com as palavras quando era necessário.

Aos meus colegas de turma do ProfEPT turma 2023 por disponibilizarem seu tempo, compartilharem conhecimentos, trocarem informações, oferecerem abraços e palavras motivadoras nos momentos de aflição. Tudo isso me motivou a prosseguir. Em especial, um abraço caloroso e demorado aos colegas Cleber Bezerra, Mariana Coelho e Lucy Gusmão, vocês foram o combustível que me manteve em movimento quando me sentia esgotada, meu muito obrigado por tudo!

Aos professores do Programa do ProfEPT pelo incentivo e pelas palavras de motivação, bem como pelas orientações encorajadoras nas aulas presenciais e no grupo do *whatsApp*.

A Cristina e a Alesandra, secretarias do Programa do ProfEPT, por sempre nos atenderem gentilmente, com um sorriso largo e carinhoso e por toda presteza.

Ao meu querido amigo e *designer* Erlison Soares Lima por suas palavras motivadoras e cheias de paz, que me fortaleciam fazendo prosseguir confiante. Agradeço não apenas o profissionalismo, mas também a generosidade e a inspiração transmitidas em cada palavra e gesto.

A todos os colegas participantes da pesquisa por suas valiosíssimas contribuições e por disponibilizarem seu tempo para contribuir para este trabalho, sem vocês, não seria possível tamanha materialização.

Ao diretor do meu *campus*, professor Edson Valente, por me proporcionar um ensino de qualidade, dando-me a oportunidade de crescer academicamente, e especialmente ao Programa de Pós-Graduação ProfEPT.

Aos colegas do *Campus* Manaus - Centro por compreenderem e respeitarem a minha ausência nas atividades laborais no meu setor.

A todos os brasileiros que, mesmo sem jamais pisarem numa universidade pública, sustentam com seus impostos o sonho de tantos outros, a minha mais profunda gratidão.

Ao público da Educação Especial do qual tenho orgulho de fazer parte, e em especial às pessoas com deficiência visual por suas inúmeras vivências, relatos e clamores por uma verdadeira emancipação. Não desistam de buscar seus sonhos, sejam firmes, acreditando sempre que vocês são capazes de transformar realidades.

Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a descrever os principais desafios enfrentados sobre estratégias e procedimentos voltados à identificação de estudantes com deficiência visual não cotistas, a partir da perspectiva de docentes, coordenadores dos cursos de nível médio da forma integrada na educação profissional e tecnológica e da gestão da Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, outrora Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Campus Manaus - Centro do Instituto Federal do Amazonas (CMC/IFAM). A amostra da pesquisa foi composta de 18 participantes, distribuídos da seguinte forma: cinco docentes da área comum, cinco docentes da área técnica, cinco coordenadores de curso e três gestores da Capne. Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, organizada em um estudo de caso, de natureza aplicada e, quanto aos objetivos, caracteriza-se como exploratória. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados ao corpo docente, aos coordenadores de curso do ensino médio técnico e aos gestores da Capne que atuaram no período de 2012 a 2019, no *locus* da pesquisa, Campus Manaus - Centro/IFAM. Quanto aos procedimentos, incluiu-se também a pesquisa bibliográfica e documental, permitindo uma contextualização histórica da temática investigada. Os dados coletados foram analisados por procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD) conforme Moraes e Galiazzi (2016), obedecendo às três etapas que fazem parte do ciclo de análise: a unitarização, a categorização e o metatexto. Visou-se sistematizar, analisar e discutir as inferências necessárias à investigação das informações discursivas, buscando discutir os procedimentos voltados à identificação de alunos com necessidades educacionais específicas que não ingressaram no instituto por cotas para deficiência visual. Busca-se melhorar, influenciar e estimular estratégias e procedimentos por meio de ações pedagógicas nos espaços formais e não formais da instituição, tencionando a identificação desses alunos. Nessa trajetória, construiu-se um produto educacional cujo objetivo é intervir nos pontos identificados e específicos, visando colaborar com os trabalhos dos profissionais da educação na pré-identificação e no acolhimento de alunos com deficiência visual, possibilitando a garantia da permanência e do êxito acadêmico deles. Como resultado, espera-se contribuir para a promoção de uma formação humana integral (omnilateral) a esses estudantes que se encontram silenciados e não são visualizados nas suas particularidades. Pretende-se auxiliar de forma indireta no desenvolvimento das potencialidades e na emancipação dos mesmos, colaborando na promoção do sucesso na trajetória pessoal, social e

profissional desses alunos. Além disso, aspira-se promover a conscientização de toda a comunidade escolar, incentivando a empatia entre docentes, coordenadores, gestores e equipe da Capne, contribuindo para a formação de uma escola inclusiva na educação profissional e tecnológica de nível médio. Nessa perspectiva, este estudo se fundamenta na linha de pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica”, cujas fundamentações estão inseridas no Macroprojeto 4 “História e memórias no contexto da EPT”, de acordo com as diretrizes do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: deficiente visual; educação profissional tecnológica; ensino médio.

ABSTRACT

This research aimed to describe the main challenges faced in strategies and procedures for identifying non-quota students with visual impairments, from the perspective of faculty members, coordinators of secondary-level courses in the Integrated Program in Vocational and Technological Education, and the management of the Coordination of Assistance to People with Special Educational Needs, formerly the Support Center for People with Special Educational Needs at the Manaus Centro Campus of the Federal Institute of Amazonas (CMC/IFAM). The research sample consisted of 18 participants, distributed as follows: five faculty members from the regular area, five faculty members from the technical area, five course coordinators, and three CAPNE managers. This research adopted a qualitative approach, organized as a case study, of an applied nature, and, in terms of objectives, is characterized as exploratory. Data collection instruments included semi-structured interviews and questionnaires administered to faculty, technical high school course coordinators, and CAPNE managers who worked from 2012 to 2019 at the Manaus Centro/IFAM *Campus*. The procedures also included bibliographical and documentary research, allowing for a historical contextualization of the investigated topic. The collected data were analyzed using Discursive Textual Analysis (DTA) procedures according to Moraes and Galiazzi (2016), following the three stages that are part of the analysis cycle: unitarization; categorization; and metatext. The aim was to systematize, analyze, and discuss the inferences necessary to investigate discursive information, seeking to discuss procedures for identifying students with specific educational needs who were not admitted to the Institute through quotas for visual impairment. The aim was to improve, influence, and encourage strategies and procedures through pedagogical actions in the institution's formal and informal spaces, aiming to identify these students. Along the way, an educational product was developed whose objective is to intervene in the identified and specific areas, aiming to collaborate with the work of education professionals in the pre- identification and reception of students with visual impairments, ensuring their retention and academic success. As a result, we hope to contribute to the promotion of a comprehensive (omnilateral) human development for these students, who are silenced and whose unique characteristics are not recognized. The goal is to indirectly assist in the development of their potential and emancipation, collaborating in promoting success in their personal, social, and professional trajectories. Furthermore, we aim to raise awareness throughout the school community, fostering empathy among teachers, coordinators, administrators, and the CAPNE

team, contributing to the development of an inclusive school in secondary vocational and technological education. From this perspective, this study is based on the research line “Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education”, whose foundations are inserted in Macroproject 4 “History and memories in the context of EPT”, in accordance with the guidelines of the Professional Master's Degree in Professional and Technological Education.

Keywords: visually impaired; technological professional education; high school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Paisagem normal.....	38
Figura 2 – Doenças degenerativas.....	38
Figura 3- Anatomia do olho humano.....	39
Figura 4 - Escala de Snellen.....	81
Figura 5 - Dados analisados na ATD.....	97
Figura 6 - Fases da Análise Textual Discursiva.....	99
Figura 7 - Material do arquivo inativo do DCA.....	104
Figura 8 - Espelho de entrevistas com fragmentações, transcrições e unidades de significado (US).....	110
Figura 9 - Captura da tela com codificação e US.....	111
Figura 10 - Exemplificação de um fragmento e uma US das entrevistas.....	116
Figura 11 - Espelho de um questionário do Word respondido por um dos participantes.....	121
Figura 12 - Modelo de codificação dos questionários.....	122
Figura 13 - Modelo da carta convite enviada aos participantes.....	164
Figura 14 - Capa do produto educacional no topo do questionário <i>Google Forms</i> e quantitativo de devolutivas.....	165
Figura 15 - Eixos para a produção do material.....	166
Figura 16 - Estrutura das seções do questionário avaliativo.....	167
Figura 17 - A percepção dos avaliadores do Comitê ad hoc.....	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Um olhar aprofundado sobre estudos existentes.....	29
Quadro 2 - Principais componentes do olho humano.....	40
Quadro 3 - Levantamento de PCDs nos cursos técnicos integrados	77
Quadro 4 - Tabela para anotações do teste de Snellen- distância de 5 a 6 metros	83
Quadro 5 - Recursos e equipamentos adaptativos da Capne-CMC/IFAM.....	87
Quadro 6 - Súmula da escolha dos sujeitos	93
Quadro 7 - Critérios de inclusão e exclusão.....	94
Quadro 8 - Quantitativo de alunos com DV no ano de 2019	105
Quadro 9 - Unidades de sentido a partir dos fragmentos	107
Quadro 10 - Modelo de categorização a partir das US.....	113
Quadro 11 - Modelo de codificação	118
Quadro 12 - Fragmentos das unidades de significado das respostas das entrevistas e dos questionários	123
Quadro 13 - Resumo dos significados extraídos das entrevistas e dos questionários	125
Quadro 14 - Excertos, processo de agrupamento e organização das unidades de significado e contextualização	128
Quadro 15 - Categorização inicial mediante um conjunto de significados	136
Quadro 16 - Apresentação de todas as categorias iniciais.....	136
Quadro 17 - Processo de construção das categorias.....	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escala de Snellen em porcentagem.....	82
--	----

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Dados gerados pelo gráfico do questionário	120
Gráfico 2 - Formação acadêmica	167
Gráfico 3 - Avaliadores por localidade.....	168
Gráfico 4 - Representação das categorias	168
Gráfico 5 - Pergunta 1: seção 2	169
Gráfico 6 - Pergunta 2: seção 2	170
Gráfico 7 - Pergunta 4 da seção 2.....	170
Gráfico 8 - Pergunta 7 da seção 3.....	171
Gráfico 9 - Pergunta:10 da seção 4.....	172
Gráfico 10 - Pergunta16: seção 5	172

LISTA DE SIGLAS

ATD -	Análise dos Dados – Análise Textual Discursiva
BDTD-	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Capne-	Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
Capne/CMC-	Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do <i>Campus</i> Manaus - Centro
CBO-	Conselho Brasileiro de Oftalmologia
Cefet-	Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas
CEPSH-	Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
CF-	Constituição Federal
CID-	Classificação Internacional de Doenças
CMC -	<i>Campus</i> Manaus - Centro
CMC/IFAM-	<i>Campus</i> Manaus - Centro do Instituto Federal do Amazonas
DCA-	Departamento de Curso Acadêmico
DV-	Deficiência Visual
EMI-	Ensino Médio Integrado
EPT-	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM-	Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio
ETFAM -	Escola Técnica Federal do Amazonas
IAPB-	Agência Internacional para Prevenção da Cegueira
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM -	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Ifes-	Instituição Federal de Ensino
IFRR-	Instituto Federal de Roraima
IFs-	Institutos Federais
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
MEC -	Ministério da Educação
Napne-	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
OD -	Olho Direito
OE-	Olho Esquerdo

PcD-	Pessoa com Deficiência
PDI-	Plano de Desenvolvimento Individual
PE-	Produto Educacional
PEI-	Plano Educacional Individual
PNE-	Política Nacional de Educação Especial
ProfEPT-	Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Sesc-AM	Serviço Social do Comércio do Amazonas
Setec-	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEC NEP-	Educação Tecnológica e Profissionalização para pessoas com necessidades especiais
US-	Unidade de Significado
UTFPR-	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	Os caminhos da mestranda	24
2	COMPREENDENDO ALÉM DOS DADOS: UM OLHAR NO LEGADO HISTÓRICO DAS PCDS	27
2.1	Deficiência visual: conceito	34
2.2	Estrutura do olho	39
2.3	A importância de conhecer o CID	43
3	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	45
3.1	Exclusão histórica – presença não reconhecida das pessoas com deficiência	46
3.2	Inclusão de alunos com deficiência no campus Manaus - CENTRO/IFAM	49
4	PERCURSO TEÓRICO: FORMAÇÃO OMNILATERAL PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO INSTITUTO FEDERAL	54
4.1	A importância da escuta e da flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem	56
4.2	Na companhia dos autores: sob o olhar dos teóricos	59
4.3	Ações do IFAM e da Capne no atendimento educacional especializado	63
4.4	Formação continuada: uma reflexão para o fortalecimento da EPTNM	67
4.5	As políticas educativas na inclusão de alunos com deficiência visual na EPTNM	73
5	METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS PARA IDENTIFICAR ALUNOS COM PROBLEMAS VISUAIS	79
5.1	CrITÉRIOS para realização da acuidade visual com Escala de Snellen	82
5.2	Posicionamento do professor na sala de aula: como adaptar para incluir	84
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ETAPA DA PESQUISA	90
6.1	Análise dos dados – Análise Textual Discursiva (ATD)	97
6.2	Etapas para categorização	100
6.3	Decifrando as entrelinhas do texto	101
6.4	Entrevistas: peças discursivas que constroem o quebra-cabeça do <i>corpus</i>	108
6.5	O fenômeno emergindo através da US	112
6.6	Montando o quebra-cabeça: etapa de categorização na ATD	134

7	PRODUTO EDUCACIONAL: PROVISÃO-PROTOCOLO TÉCNICO PEDAGÓGICO DE IDENTIFICAÇÃO DO DEFICIENTE VISUAL NO ENSINO MÉDIO.....	158
7.1	Fase de constituição do provisão: itinerário metodológico do protocolo	159
7.2	Resultados da avaliação do produto educacional.....	163
8	ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: UMA INCLUSÃO NECESSÁRIA	174
	REFERÊNCIAS	174
	APÊNDICE A – UM OLHAR APROFUNDADO SOBRE ESTUDOS EXISTENTES.....	191
	APÊNDICE B – UNIDADE DE SIGNIFICADOS OBTIDAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS.....	199
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – PLATAFORMA BRASIL	212

1 INTRODUÇÃO

Temas sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais são incansavelmente discutidos por autores e investigadores, entre os quais se insere a temática deficiência visual. Esta é complexa, visto que abrange áreas como a medicina, a psicologia, a tecnologia assistiva e, principalmente, a inclusão social. O despertar de um aprofundamento dessa temática surgiu em sala de aula e na Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidade Específicas (Capne), local onde a pesquisadora desenvolve outras atividades laborais quando não está em sala de aula mediando o professor e o aluno surdo. Porém o interesse sobre a formação completa para o aluno com deficiência visual se intensificou principalmente com a compreensão do conceito de formação omnilateral, durante as aulas das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), disciplina obrigatória do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

É oportuno lembrar que a disciplina visa buscar o desenvolvimento integral do aluno, abrangendo a aquisição de competência técnica profissional, mas principalmente a formação humanística, ética, crítica e cidadã. E, em razão dessa percepção e de algumas pesquisas documentais desenvolvidas e publicadas entre os anos 2012 e 2019 referentes a uma formação integral na EPT, avivou-se ainda mais o interesse em colaborar com o êxito desse público-alvo da educação especial, o aluno com deficiente visual, a respeito da problemática aqui estudada, que é a necessidade urgente de criar um material educativo para auxiliar o corpo docente, coordenadores e a gestão da Capne/CMC na identificação, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual da EPT, que, no ato da matrícula, não optam pelo regime de cotas. Havendo casos de discentes com deficiência visual que se matriculam sem laudos médicos e não fornecem informações substanciais que auxiliem os profissionais da educação e membros da Capne na identificação precoce desses, comumente, quando o colegiado identifica que o aluno tem alguma deficiência, esse já está no caminho da retenção ou evasão. Assim, é necessário que o *Campus* Manaus - Centro do Instituto Federal do Amazonas (CMC/IFAM) seja uma mola propulsora na vida desse aluno.

Logo, esta pesquisa tem como objetivo contribuir para o avanço da inclusão educacional, mediante preenchimento de lacunas complexas ainda existentes nesse processo. Para tanto, buscou-se responder a questionamentos relevantes por meio do estudo intitulado: “Deficiência visual na Educação Profissional e Tecnológica: estratégias de inclusão,

permanência e formação continuada docente em Manaus-AM”. Diante dessa problemática intrincada, surgiu o seguinte questionamento: como criar um material orientador para auxiliar o corpo docente, coordenadores de curso e a gestão da Capne/CMC na identificação, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual não cotistas da EPT?

Buscando enxergar o objeto investigado com mais clareza, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: investigar quais os principais desafios enfrentados por corpo docente, coordenadores e gestão da Capne/CMC, criando um material orientador para identificação, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência visual matriculados na educação profissional e tecnológica do IFAM. E, com a intenção de alcançar o objetivo descrito, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: i) verificar os principais desafios enfrentados por docentes, coordenadores e gestão da Capne/CMC para a efetiva identificação e o desenvolvimento de metodologias que auxiliem os alunos com deficiência visual matriculados na EPT; ii) analisar se as legislações do IFAM que fundamentam o atendimento do aluno com deficiência visual estão em consonância com as ações da Capne/CMC, garantindo práticas inclusivas e acessíveis; iii) desenvolver um material educacional orientador para auxiliar o corpo docente, coordenadores e a gestão da Capne na identificação, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência visual não cotistas na EPT.

Para atingir o objetivo desta pesquisa, lançaram-se as seguintes questões norteadoras: i) Qual a relevância de verificar os principais desafios enfrentados por docentes, coordenadores e gestão da Capne/CMC para a efetiva identificação e desenvolvimento de metodologias que auxiliem os alunos com deficiência visual matriculados na EPT?; ii) As legislações do IFAM que fundamentam o atendimento do aluno com deficiência visual estão em consonância com as ações da Capne/CMC, garantindo práticas inclusivas e acessíveis?; iii) Que tipo de material instrucional pode ser desenvolvido para auxiliar o corpo docente, coordenadores de curso e gestão da Capne na atuação de identificação, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência visual não cotistas na EPT?

Os participantes selecionados nesta pesquisa foram apenas aqueles que atuaram nos cursos: Química, Informática, Edificações, Eletrotécnica e Mecânica, no *locus* desta investigação, no *Campus* Manaus - Centro/IFAM. Esta investigação é de cunho qualitativo e usou como instrumentos de pesquisa a entrevista semiestruturada, a fim de captar as perspectivas e concepções dos profissionais da educação a respeito da identificação do aluno deficiente visual que não acessa a instituição pelas cotas para pessoas com deficiência (PcDs), além de questionário e documentos institucionais.

O referencial metodológico deste trabalho está alicerçado nos estudos de Moraes; Galiuzzi (2016). Para argumentar e entender sobre a deficiência visual, o estudo se apoiou em autores como Carvalho *et al.* (2002), Sá; Campos; Silva (2007) e Santos (2007); Pacheco e Alves (2007); Aranha *et al.* (2017). Teóricos que fundamentam o estudo da concepção dos alunos deficientes visuais sobre o desempenho de escolarização profissional se embasam em Ciavatta; Ramos (2011); Sonza; Vilaronga; Mendes (2020); Mantoan (2003); Coimbra (2012).

Esta dissertação está organizada com a seguinte estrutura: o capítulo 1 apresenta a introdução; o segundo capítulo, com o título “Compreendendo além dos dados: um olhar ao legado histórico das pessoas com deficiência (PcDs)”, está dividido em três seções, sendo deficiência visual e conceitos; estrutura do olho; a importância de conhecer a CID.

No capítulo 3, apresenta-se um breve histórico da educação de alunos com deficiência visual, dividido em duas seções – exclusão histórica: presença não reconhecida das pessoas com deficiência e inclusão de alunos com deficiência no CMC-IFAM. No capítulo 4, aborda-se o percurso teórico: formação omnilateral, para o aluno com deficiência visual no instituto federal, também dividido em cinco seções: a importância da escuta e da flexibilização no processo de ensino-aprendizagem; na companhia dos autores: sob o olhar dos teóricos; ações do IFAM e da Capne no atendimento educacional especializado; formação continuada: uma reflexão para o fortalecimento da EPT; as políticas educativas na inclusão de alunos com deficiência visual na EPT.

O quinto capítulo apresenta metodologias e estratégias para identificar alunos com problemas visuais e está dividido em duas seções: critérios para a realização da acuidade visual com escala de Snellen; posicionamento do professor em sala de aula: como adaptar para incluir.

O capítulo seis comporta os procedimentos metodológicos: etapas da pesquisa e se compõe de seis seções: análise dos dados – análise Textual Discursiva (ATD); etapas para categorização; decifrando as entrelinhas do texto; entrevistas: peças discursivas que constroem o quebra-cabeça do *corpus*; o fenômeno emergindo através da US; montando o quebra-cabeça: etapa de categorização na ATD .

O sétimo capítulo apresenta o produto educacional: Provisão-protocolo técnico pedagógico de identificação do deficiente visual no ensino médio e está dividido em duas seções: fase de constituição do Provisão: itinerário metodológico; resultados da avaliação do produto educacional; o oitavo capítulo apresenta considerações finais em que se discutem desafios e possibilidades para uma inclusão necessária.

Tendo em vista que a pesquisa está estabelecida em um recorte temporal (2012 – 2019), foi possível também a construção temporal por meio de estudos de memória do ensino da educação profissional e tecnológica, através do resgate de possíveis intenções e/ou ações de identificação de alunos com deficiência visual não cotistas por parte de docentes, coordenadores de curso e gestores da Capne. Em francês, "se souvenir" (lembrar-se) significa um movimento de vir de baixo e "sous-venir", vir à tona o que estava submerso (Bosi, 1979). Assim, com esta pesquisa e mediante essa emersão de lembranças do passado, espera-se trazer ações bem-sucedidas, com métodos e práticas de ensino que possam contemplar as diferenças em sala de aula e nos espaços do *Campus* Manaus - Centro/ IFAM.

Segundo o entendimento da coordenadora geral de processos seletivos - Reitoria/IFAM, Ana Patrícia Cavalcanti Queiroz, a importância da identificação prévia de maneira eficaz do deficiente visual que não opta por cotas no seu ingresso ao CMC/IFAM está no equilíbrio entre "acesso - permanência - êxito", conforme foi ressaltado na conferência do I Encontro de Coordenadores da Capne, "PcD: acesso além dos editais" (Coordenação Geral de Processos Seletivos-Reitoria/IFAM), proferida no dia 7 de junho de 2023, no CMC/IFAM. A coordenadora apontou que "acesso, permanência, êxito são ações conectadas". No caso do aluno com deficiência cotista, a identificação no seu ingresso pode se tornar imediata no ato da matrícula, quando o laudo médico é explícito quanto à deficiência. Essa informação poderá ser complementada pela família. Contudo o acesso do ingressante com deficiência visual sem laudo vem se tornando um desafio para a instituição e o próprio aluno, uma vez que, no *Campus* Manaus - Centro/IFAM, não há instrumentos prévios de identificação nem no início nem durante o ano letivo.

Assim, construiu-se um produto educacional voltado aos profissionais da educação, que apresenta práticas amparadas em exigências legais e fundamentos teóricos que possam responder às necessidades do público-alvo, visando nortear e apoiar esses profissionais que atuam diretamente com o aluno com deficiência visual do *Campus* Manaus - Centro/IFAM, assim como de outros *campi* que se encontram na mesma realidade, com o fim de incentivar a implementação dessas práticas pedagógicas. Logo, contemplando as bases científicas e tecnológicas, o produto educacional tem como objetivo exercer uma função valiosa na educação básica inclusiva.

Além disso, os métodos e as decisões tomados neste estudo contribuirão para que futuras pesquisas sejam desenvolvidas e expostas, estimulando outros pesquisadores a buscar um olhar mais amplo, voltado ao aluno com deficiência visual, que vá além do ensino técnico e alcance

outras magnitudes. É importante se aprofundar na importância do acolhimento, atendimento e reconhecimento desses alunos com deficiência visual como pessoas singulares, as quais têm capacidade de se tornar completas, mediante o processo de ensino da educação profissional e tecnológica de nível médio do CMC/IFAM.

Ao final deste estudo, apresentar-se-ão as considerações sobre os achados. E, para o acesso ao Produto Educacional, Provisão, este se encontra disponível na forma física na biblioteca do IFAM-CMC Professor Paulo Sarmiento e no acervo do repositório do ProfEPT¹, tal como no Educapes². O acesso é livre aos professores, aos coordenadores de curso, à equipe Capne do *Campus* Manaus Centro-IFAM e a todos os interessados em contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

1.1 Os caminhos da mestranda

A esse respeito, em complemento às inquietações que me impulsionaram ao desejo de desenvolver esta dissertação, cabe salientar que este advém de situações que se iniciaram quando eu ainda não estava inserida profissionalmente na área da Educação. Naquela ocasião, uma cliente surda procurou-me para que pudesse ser atendida com meus serviços de estética. Não havia uma comunicação plena entre nós duas, e eu me sentia incapaz de atendê-la, sem completa interação entre nós naquela Sala da Estética, uma vez que os códigos usados entre nós duas (mímicas) transformavam-se em barreiras e a comunicação ficava ainda mais difícil.

Então, decidi procurar um curso de capacitação em Língua Brasileira de Sinais (Libras), no Serviço Social do Comércio (Sesc-AM) para melhor atendê-la. Concluí os níveis básico, intermediário e avançado de Libras. A partir de cada atendimento que eu fazia com aquela cliente surda, passava a conhecer suas dificuldades de interação no mundo dos ouvintes, vivenciando inúmeras barreiras, preconceitos e, muitas vezes, exclusão, pois o único Salão de Beleza no qual a mesma se sentiu acolhida era aquele em que eu prestava serviços.

A indiferença dos espaços que deveriam atendê-la me deixava reflexiva quanto a seu problema. Eu indagava sobre como deveria ser o mundo de uma pessoa com deficiência. Estando decidida a entrar nessa causa, incentivada pelo meu cônjuge, prestei concurso público no ano de 2015 e fui aprovada para o cargo de Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais para o Instituto Federal de Roraima (IFRR), *campus* Novo Paraíso. Estando incorporada ao contexto

¹ Disponível em: <https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/>

² Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/566965>

escolar, poderia ajudar muito os alunos com necessidades educacionais especiais, mas principalmente o aluno surdo.

Ao ser redistribuída para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), passei a atuar como tradutora intérprete de Libras no *Campus* Manaus - Centro, participando das ações na Capne. E, logo em seguida, fui diagnosticada com perda auditiva bilateral. Hoje sou considerada uma PcD, e todo acontecimento e envolvimento me possibilitaram ficar ainda mais sensível às Pessoas com Deficiências (PcDs). Percebi que a inclusão não é tão simples assim, pois cada aluno tem a sua singularidade e aprende de forma diferente.

O entendimento do processo de inclusão desses alunos com deficiência visual no contexto educacional depende de vários fatores, como garantir a acessibilidade física, formação de professores e equipe escolar, a implementação de ações inclusivas pelos profissionais e equipe dos núcleos de acessibilidade presentes na instituição, a percepção precoce das singularidades, particularidades e necessidades específicas desses alunos.

Além do descrito, ressalta-se ainda a orientação das/para famílias, alunos, docentes, coordenadores de curso e servidores sobre as limitações e potencialidades desses alunos com deficiência, e, neste estudo, a pessoa com deficiência visual. Tais fatores e outros me mostraram que a educação inclusiva implica várias dificuldades e esforços, pois, mesmo tomando algumas medidas em relação ao reconhecimento desses estudantes como público-alvo da Capne, déficits de aprendizagens e fisiológicos já estavam inseridos na vida pregressa deles. Essa carga de dificuldades destaca-se ainda mais quando esses alunos não optam pelo regime de cotas para PcDs.

E, para aumentar o desafio, os cursos do Ensino Médio Integrado (EMI) exigem maior esforço do aluno, dessa maneira, percebeu-se pela prática empírica que alunos com deficiência visual são uma realidade presente nas salas de aula e suas particularidades visuais não são percebidas pela instituição de ensino, por seus familiares e, em alguns casos, nem pelos próprios alunos. Por falta de diagnóstico, laudo médico, indiferença à deficiência ou ignorância ao problema visual, uma parte desses alunos ingressantes não cotistas fica invisível no ambiente educacional.

Nessa perspectiva, a temática se faz presente nas minhas inquietações como colaboradora da Capne e servidora efetiva do CMC/IFAM. As pessoas com cegueira e baixa visão precisam ter visibilidade social não somente no *Campus* Manaus - centro, mas também no chão das nossas escolas brasileiras. É necessário transformar a realidade da limitação

imposta às pessoas no ambiente educacional, romper com a invisibilidade e promover a visibilidade. É urgente superar a repetida e opressora marginalização social que as aprisiona em condições de exclusão e silenciamento, realidade ainda presente em muitas escolas brasileiras, inclusive no *Campus Manaus - Centro/IFAM*.

É essencial que os profissionais da educação sejam incentivados a levantar a bandeira pelos direitos desse público-alvo da educação especial e promovam ações que possam preencher as lacunas existentes, as quais se encontram negligenciadas na educação profissional e tecnológica. Enxergar possibilidades por intermédio das nossas iniciativas talvez seja uma oportunidade de superar a invisibilidade social das pessoas com deficiência visual no contexto educacional. Diante disso, destaca-se a necessidade premente de mais pesquisas sobre a temática.

2 COMPREENDENDO ALÉM DOS DADOS: UM OLHAR NO LEGADO HISTÓRICO DAS PCDs

Na intenção de trazer à luz o legado histórico das PcDs aos professores, coordenadores de curso e gestores da Capne na educação profissional, realizou-se uma revisão sistemática. Como guia de busca, iniciou-se pela plataforma *Google Scholar*, uma fonte confiável de literatura acadêmica que oferece ferramentas específicas para a leitura de conteúdos acadêmicos. O foco foram artigos e dissertações publicados nos últimos sete anos.

Com o mesmo objetivo, utilizou-se a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), um portal que incorpora os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisas brasileiras, incentivando os registros e publicações dessas produções no meio eletrônico. Outra ferramenta digital utilizada como fonte foi o Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), o qual contempla todas as produções no contexto dos programas de *stricto sensu*, defendidas pela comunidade científica do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), em programas de mestrado e doutorado.

Elegeu-se o recorte temporal de sete anos, visando garantir que os trabalhos selecionados estivessem atualizados e de acordo com a perspectiva contemporânea do ensino da educação inclusiva em conjuntura de educação técnica. Para produção da pesquisa, foram utilizadas diversas combinações de palavras-chave ajustadas conforme o propósito da pesquisa. As combinações de vocábulos incluídos foram: “inclusão de estudantes”, “Napne”, “IFAM”, “ações”, “deficiência visual”, “cotas”, “Eptnm”, “identificação PCD”, “estratégias procedimentos”, “acesso” e “educação profissional”, entre outras. Essa técnica permitiu uma vasta exploração de autores indispensáveis para esta pesquisa. Esses termos serviram de filtro para que os descritores pudessem aparecer no título. Adotou-se esse critério para excluir estudos que se referissem à inclusão em outras áreas do saber, pois a intenção era de detectar somente estudos da área de acesso da PcD.

Foi incluída nesta investigação a busca por estudos publicados em periódicos, revistas especializadas ou listadas nas referidas bases de dados nos anos de 2012 a 2019. Houve a necessidade de excluir trabalhos que estivessem em duplicata nas bases. A análise dos dados dos trabalhos apresentados foi realizada por meio de tabela de resumo, permitindo identificar quais os conceitos, procedimentos metodológicos empregados e os vitais resultados dos estudos encontrados. Dessa maneira, identificaram-se 70 documentos e, destes, 49 foram excluídos, 24

por apresentarem duplicata nas revisões das leituras, seis anais, nove produtos educacionais, assim como oito livros e dois por não estarem disponíveis na íntegra no formato digital.

A busca final contemplou 21 documentos, sendo 15 dissertações de mestrado, cinco artigos e trabalho de conclusão de curso. Desses, foi escolhido para apresentação neste estudo um total de cinco trabalhos, que apresentam abordagens e percepções significativas para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo os demais apresentados no Apêndice A. Essa busca criteriosa de seleção e a organização dos trabalhos escolhidos possibilitaram um critério sólido para este estudo.

Com a análise dos trabalhos, foi possível estabelecer um diálogo crítico, assim como ter embasamento para explorar mais sobre estratégias e procedimentos de identificação de alunos com deficiência visual que não ingressam por cotas para PcDs, considerando que as transformações sociais refletem a sociedade e estão relacionadas historicamente com o passado, o presente e o futuro (Coimbra, 2012).

Assim, para compreender melhor o contexto educacional do *Campus* Manaus - Centro/IFAM, o estudo se pauta em estudiosos da educação especial, uma vez que o sistema educacional deve reconhecer as especificidades da educação especial e atendê-las, valorizando suas exclusividades como campo de conhecimento e práticas pedagógicas.

Conforme aponta Coimbra (2012), a educação vai além do espaço e deve ser flexível, multifacetada e inclusiva, considerando as exigências do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Base (LDB): “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Além disso, o § 1º e o § 2º do referido artigo dispõem: “§ 1º Essa lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996).

Assim, compreende-se que a Educação precisa atender às múltiplas demandas de todos os cidadãos, em espaços e tempos pedagógicos diversificados, devendo atender às variadas demandas da sociedade, inclusive as das pessoas com deficiência visual. Nesse sentido, apresenta-se o Quadro 1, a seguir, para uma compreensão mais aprofundada do contexto educacional abordado nesta pesquisa.

Quadro 1 - Um olhar aprofundado sobre estudos existentes

(Continua)

AUTORES/OBRAS	CARACTERÍSTICAS	CONTRIBUIÇÕES
<p>CHAIBEN, Gustavo Hamyr. Políticas públicas para discentes com deficiência: a UTFPR (2019)</p>	<p>METODOLOGIA: resgates históricos normativos e gerais e evolução das políticas assistencialistas para PcDs no Brasil e análise histórica de normativas brasileiras.</p> <p>PÚBLICO-ALVO: profissionais da instituição.</p> <p>FERRAMENTA: resgates históricos normativos e gerais.</p>	<p>Este estudo auxiliou o desenvolvimnto da pesquisa pelo fato de o mesmo abordar aspectos de políticas públicas para a entrada de pessoas com deficiência (PcD) em cursos de nível superior, apesar de a presente pesquisa tratar da forma integrada do CMC/IFAM. O estudo inclui discentes com deficiência, avalia o espaço de inclusão no processo de entrada na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, resgates históricos normativos e gerais, entrada do aluno por cotas, evasão, acesso de aluno com ou sem laudo médico, ou seja, ingresso por cota ou por ampla concorrência, e será adaptado à forma integrada do CMC/IFAM.</p>
<p>RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão (2017).</p>	<p>METODOLOGIA: referenciais bibliográficos, leis, documentos internacionais e políticas voltadas à inclusão que auxiliarão no texto.</p> <p>PÚBLICO-ALVO: pessoas/estudantes com deficiências.</p> <p>FERRAMENTA: referenciais bibliográficos, leis, documentos internacionais e políticas voltadas à inclusão.</p>	<p>Esse estudo versa sobre leis, documentos internacionais e políticas voltadas à inclusão que respaldam tanto o acesso como a permanência de estudantes com deficiência. Também dialoga com a presente pesquisa porque as autoras criticam as ações institucionais que se limitam à “acessibilidade”, apontando a necessidade de avançar mais para o efetivo “atendimento educacional especializado”. Por isso, o artigo de Rodrigues e Lima integra esta fundamentação teórica.</p>

Quadro 1 - Um olhar aprofundado sobre estudos existentes

(Continua)

AUTORES/OBRAS	CARACTERÍSTICAS	CONTRIBUIÇÕES
<p>LISBOA, Roselia Rodrigues dos Santos; MENDES, Vera Lúcia Peixoto Santos; LIMA, Wandillson Alisson Silva. Implementação da Política de Atendimento às Pessoas com necessidades educacionais específicas nos Institutos Federais Brasileiros (2019).</p>	<p>METODOLOGIA: pesquisa de campo com aplicação de questionários aos coordenadores de 29 Napnes e análise documental dos marcos regulatórios sobre educação inclusiva.</p> <p>PÚBLICO-ALVO: coordenadores de 29 Napnes.</p> <p>FERRAMENTAS: Pesquisa de campo e análise documental.</p>	<p>O artigo torna-se referência por tratar de estratégias de implementação da Política dos Napnes do CMC/IFAM no momento do “acesso” dos alunos, para fins de identificação prévia da singularidade do deficiente. Como também apontado pelo artigo, faz-se necessário maior disponibilização de recursos de pessoal, especialmente na elaboração do PEI, conforme consta no regulamento do IFAM que trata da Resolução nº 31-Consup/IFAM.</p>
<p>COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima. Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - campus Belém de 2009 a 2012 (2012).</p>	<p>METODOLOGIA: marcos históricos da instituição, entre eles o advento da Lei Federal 9.394/1996 (LDB).</p> <p>PÚBLICO-ALVO: um aluno com deficiência visual.</p> <p>FERRAMENTA: entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, observação participante.</p>	<p>Esse estudo tem abordagens contemporâneas como: a relação entre inclusão social e escolar e a educação profissional nos institutos federais (IFs) são necessárias para a melhor compreensão das práticas de inserção da pessoa com deficiência em ambientes educacionais voltados para a formação profissional técnica na atualidade. Este estudo também foi adaptado ao CMC/IFAM, a fim de dialogar com o autor e sua obra, buscando respostas que possam preencher algumas lacunas acerca do tema apresentado nesta pesquisa.</p>

Quadro 1 - Um olhar aprofundado sobre estudos existentes

(Conclusão)

AUTORES/OBRAS	CARACTERÍSTICAS	CONTRIBUIÇÕES
BARROS, Maxiliano Batista. Inclusão e Educação Profissional: a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, <i>campus</i> Maués e sua influência na educação do estudante (2016).	METODOLOGIA: pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, com análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). PÚBLICO-ALVO: Professores e estudantes surdos FERRAMENTA: observação participante, registro em caderno de campo, questionário e entrevistas, que foram gravadas em áudio e vídeo.	Esse estudo busca investigar a percepção dos professores sobre os desafios de educar um estudante surdo do IFAM/CM, assim como a percepção dos alunos surdos sobre a acessibilidade no IFAM CMA e a influência desta no seu processo de aprendizagem. Na presente pesquisa, propõe-se que o docente seja colaborador para a identificação prévia do aluno com deficiência visual. Esse estudo também pode contribuir para a pesquisa com as narrativas dos docentes, coordenadores de cursos e gestor do Napne sobre a significância de estratégias e procedimentos voltados para o acolhimento do aluno com deficiência visual no CMC/IFAM.

Fonte: as autoras (2023).

A primeira obra selecionada foi a pesquisa de Chaiben (2019), que foi de grande contribuição para este trabalho, pois estuda os discentes com deficiência e avalia o espaço de inclusão no processo de entrada na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). O autor teve como objetivo geral examinar as políticas públicas que possibilitaram a entrada de discentes com deficiência promovidas no ambiente universitário. Outro dado interessante na obra “Políticas Públicas para Discentes com Deficiência: a UTFPR” é o estudo da “entrada do aluno por cotas”, assunto de muito interesse para esta pesquisa, pois trata de pessoas com deficiência (PcDs) com laudo médico no seu ingresso na UTFPR.

A pesquisa de Chaiben dialoga com este trabalho, pois, na presente pesquisa, buscaram-se as razões de ingresso de alunos com deficiências que não optaram pelo regime de cotas para PcD no CMC/IFAM. As evidências apontadas por Chaiben acerca da UTFPR auxiliaram a investigação neste estudo dos porquês de possíveis dificuldades que os alunos com deficiência

visual encontraram para ingressar no CMC/IFAM pelo regime de cotas. Há que se ressaltar outro ponto importante da obra de Chaiben, que inspirou a discussão do tema: o conjunto de legislações que favoreceram a criação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napne) para atendimento de discentes com deficiência, assim como foi trabalhado sobre o CMC/IFAM.

O autor trabalha a “evasão” como realidade no ensino superior da UTFPR, o que está em consonância com o evidenciado pela presente pesquisa, em que se discutem os níveis de retenção e evasão dos alunos com deficiência visual do CMC/IFAM na forma integrada, questionando também a importância do “acesso” desse aluno com ou sem laudo médico, ou seja, ingresso por cotas ou por ampla concorrência. Chaiben compreende que a forma de “entrada” do aluno na instituição de ensino é um fator de máxima importância e de responsabilidade de todo o corpo acadêmico. Com isso, o estudo do autor (realizado em meio acadêmico universitário) foi adaptado à forma integrada do CMC/IFAM. Dessa forma, dialogando com o autor e sua obra, buscaram-se respostas que pudessem preencher algumas lacunas apresentadas nesta pesquisa.

A segunda obra selecionada para a pesquisa é de autoria de Rodriguês e Lima (2017) e versa sobre leis, documentos internacionais e políticas voltadas à inclusão, que contribuíram para o respaldo legislativo e jurídico da educação inclusiva, tanto para o acesso como para a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular. O objetivo geral do trabalho foi fazer uma exposição acerca da história dos estudantes com deficiência, para entender os reflexos no campo educacional, assim como ressaltar a importância da garantia de direitos tangentes a esses alunos.

Essa obra também dialoga com a presente pesquisa. As autoras salientam que o reconhecimento e a efetivação dos direitos conquistados deverão ser assegurados aos alunos de forma eficiente, com ambientes e recursos pedagógicos acessíveis, bem como professores com uma formação acadêmica voltada para atender alunos com deficiência. Por isso o artigo de Rodriguês e Lima compõe essa fundamentação teórica, por fazer um resgate da história das pessoas com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão, história que todos deveriam conhecer para poder entender o caminho percorrido por esses indivíduos até aqui.

O terceiro trabalho selecionado para a construção desta pesquisa é o artigo “Implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros”, de Lisboa; Mendes e Lima, cujo objetivo foi analisar as estratégias de implementação da Política de Atendimento às Pessoas com

Necessidades Educacionais Específicas (Napnes) nos institutos federais brasileiros. O que foi relevante para esta pesquisa, considerando que se investigaram as perspectivas do gestor do Napne CMC/IFAM quanto à evidência do ingresso de alunos com deficiência visual que não são atendidos pelo Napne devido à falta de conhecimento da existência de tais necessidades especiais.

O quarto trabalho selecionado, também com grande valor para esta pesquisa, é de autoria de Coimbra. A obra tem como propósito compreender o processo de inserção da pessoa com deficiência (PcD) visual no contexto da perspectiva de educação profissional inclusiva em uma das unidades de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), durante a formação profissional de nível técnico integrado ao ensino médio no período de 2009 a 2012.

O estudo de Coimbra tem abordagens contemporâneas como: a relação entre inclusão social/escolar e a educação profissional nos institutos federais (IFs). A obra contribuiu para uma melhor compreensão das práticas de inserção da pessoa com deficiência em ambientes educacionais voltados para a formação profissional técnica na atualidade.

Dessa forma, o estudo de Coimbra (2012) ofereceu grande contribuição para esta pesquisa, uma vez que tem como foco um problema envolvendo um discente com deficiência visual (estudo de caso), muito semelhante ao problema de pesquisa apresentado na presente investigação. A autora analisa um período de três anos da vida escolar do referido estudante e sua deficiência visual, em sua formação profissional técnica, relacionando a trajetória desse aluno com alguns marcos históricos da instituição, entre eles o advento da Lei Federal 9.394/1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDB (Brasil, 1996). A autora tornou-se referência para esta pesquisa.

Outro estudo selecionado para a pesquisa foi o de Barros (2016), que visa investigar a acessibilidade de estudantes surdos no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) - *campus* Maués, considerando os mecanismos que garantem a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência auditiva na educação profissionalizante com base nas legislações vigentes, e também mensurar as condições de permanência desse estudante na educação técnica, tecnológica, graduação e pós-graduação no IFAM *campus* Maués.

A obra mostra a importância dos Napnes nas instituições para a formação dos estudantes, a sensibilização e dos professores regentes da educação especial e o apoio a eles na perspectiva da educação inclusiva. Barros buscou identificar os alunos surdos no *campus* Maués/IFAM e descrever a acessibilidade destes nesse contexto. O trabalho também forneceu

um conteúdo valioso para esta pesquisa, pois o mesmo trata de acessibilidade, estímulos e barreiras para a inclusão do aluno com deficiência, semelhantemente ao foco desta pesquisa, investigando a percepção dos professores sobre os desafios de educar um estudante surdo. Apresenta as contradições que dizem respeito à acessibilidade arquitetônica, perpassando pelo posicionamento atitudinal do profissional da educação. A presente pesquisa está em consonância com o trabalho de Barros por tratar do estudante com deficiência auditiva, sendo o foco desta pesquisa o estudante com deficiência visual. Com isso, foram traçados parâmetros, apesar de este estudo e aquele tratarem sobre deficiências diferentes. No entanto, o objetivo foi o mesmo: a inclusão da PcD na instituição federal, visando à garantia da permanência desses alunos com deficiência visual na educação técnica profissional e uma formação humana integral.

Dessa forma, a próxima seção tratará sobre os conceitos de deficiência visual, assim como os tipos de dificuldades visuais causadas por problemas de saúde ocular.

2.1 Deficiência visual: conceito

Os simples herdaram a estultícia, mas os prudentes se coroam de conhecimentos (Bíblia, Pv. 14. 18).

No caso em questão, para ser recompensado simbolicamente com essa “coroa de reconhecimento”, é fundamental que conhecer a fundo sobre deficiência visual. Faz-se importante apresentar o conceito desta para a compreensão científica de sua relevância, especialmente ao considerar os dois grupos principais: a cegueira e a baixa visão.

Coimbra (2012) define a deficiência visual como a perda total ou parcial de visão, podendo ser congênita ou adquirida. Essa condição varia de acordo com o nível de acuidade visual, conforme descrito a seguir:

Cegueira – Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa.

Visão Subnormal ou Baixa Visão – Comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, após a melhor correção. Possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos.

Surdocegueira – trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e a visual concomitantemente (Coimbra, 2012, p. 38).

Conforme pesquisa de Coimbra (2012), compreende-se que o aluno com deficiência visual pode vivenciar diversas condições, desde total ausência da visão, cegueira, até os casos

em que existem resquícios visuais úteis, possibilitando que o sujeito execute muitas atividades, porém desproporcional a um nível de capacidade visual perfeita, sendo conhecida popularmente por baixa visão e clinicamente por visão subnormal.

Para deixar mais claro e reforçar ainda mais a respeito de deficiência visual, aponta-se a Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-10) e o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que, no art. 5º, inciso I, alínea “c”, define deficiência visual para as pessoas cegas como “[...] acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica” e com baixa visão, aquelas com “acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica” (Brasil, 2004).

Segundo estudo de Sá; Campos; Silva (2007), a pessoa com baixa visão não consegue enxergar de forma nítida, sendo essa capacidade insuficiente para contar os dedos da mão a um distanciamento de 3 metros sob a luz do dia. O indivíduo com baixa visão possui apenas sinais remanescentes, ou seja, resto de percepção visual.

Os autores apresentados abordam a cegueira, afirmando que essa é considerada como uma modificação preocupante, que acomete muitas vezes a visão total da pessoa, e uma ou mais das funções são afetadas de modo irremediável. A pessoa perde a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. A Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008, no artigo 1º § 1º, define a pessoa como deficiente visual como aquela que apresenta perda parcial, baixa visão ou cegueira total, ou melhor, quando um dos olhos esteja incapaz de enxergar adequadamente (Brasil, 2008).

Conforme estudo de Sá; Campos; Silva (2007), a cegueira em apenas um dos olhos é caracterizada como visão monocular, e o outro olho assumirá o seu papel com competência. A perda da visão pode acontecer assim que a pessoa nasce (cegueira congênita), ou posterior, normalmente conhecida como (cegueira adquirida), em decorrência de alterações orgânicas ou acidentais, podendo também estar relacionada à ausência da audição (surdocegueira), e, em determinadas circunstâncias, acontece a supressão do órgão, tendo como substituição implante de prótese ocular (Sá; Campos; Silva, 2007).

A cegueira é caracterizada como incorrigível, é identificada pela ausência completa de luz, restando, em alguns casos, apenas a percepção de vultos ou luminosidades. Apesar disso, a pessoa consegue desenvolver os outros sentidos com maior potencialidade que uma pessoa vidente por intermédio da frequência com que são usados para ajudar a agrupar na memória as informações.

Segundo Carvalho *et al.* (2002), a baixa visão é uma perda visual significativa que não pode ser corrigida por tratamento clínico e cirúrgico ou óculos convencionais, comprometendo o desempenho visual, ou seja, quando a pessoa enxerga abaixo do normal. E esse grau da capacidade funcional, além de depender de fatores visuais, também está relacionado às formas particulares como cada indivíduo lida com a perda visual e as condições externas que interferem no seu desempenho. As pessoas com baixa visão perdem diversas capacidades e apresentam comprometimentos como a acuidade visual, adaptação à luz e ao escuro, além da percepção de cores, variando com o tipo de peculiaridade apresentada (Carvalho, *et al.*, 2002).

Segundo Santos e Mendes (2016), uma pessoa com baixa visão enxerga a imagem de forma desfocada e com diferenças, dificultando a percepção dos detalhes e, muitas vezes, nem consegue enxergar de perto, há uma perda da visão central ou redução do campo periférico para longe. No entanto, essas características não definem de forma clara o real funcionamento visual entre os indivíduos, reforçando a importância do acompanhamento pedagógico do aluno com deficiência visual.

Conforme os estudos supracitados, para as pessoas que nascem com ou que adquirem a cegueira, assim como a baixa visão, a dificuldade é bem maior de aprender ou de perceber o mundo a sua volta. Porém, apesar dessa limitação, outros sentidos são desenvolvidos de uma forma mais apurada, como a audição, que passa a ser usada para identificar as pessoas e os objetos, sobressaindo entre esses sentidos o “olfato e o paladar, que funcionam conjuntamente e são coadjuvantes indispensáveis” (Sá; Campos; Silva, 2007, p. 15).

Almeida e Araújo (2013) alertam ainda sobre a necessidade de conhecer também os graus da visão. Esses são bem amplos, vão de uma visão perfeita até chegar à cegueira. Como já mencionado, nesta, há ausência da luz, restando somente a percepção de vulto e luminosidade, já a visão subnormal é quando a pessoa apresenta visão reduzida. A visão monocular foi inserida na classificação da categoria de deficiente visual por meio da Lei nº 14.126/21, que dispõe em seu art. 1º: “a visão monocular classificada como deficiência sensorial, do tipo visual, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2021). Desse modo, a pessoa com visão subnormal ou baixa visão fica limitada a realizar suas atividades em decorrência da diminuição significativa da acuidade visual. O campo de visão fica reduzido, e essa pessoa passa a ficar condicionada também em outras capacidades.

Para Almeida e Araújo (2013), as pessoas com deficiências visuais são diferentes, pois precisam levar em conta duas características importantes, como o resíduo visual que portam e quando adquiriram a deficiência. Uma pessoa cega de nascimento não é igual àquela que

adquire essa condição ao longo da vida. E, como resultado dessa condição, suas limitações pessoais e seu processo de aprendizagem serão totalmente diferentes. Em razão disso, é fundamental um planejamento cuidadoso para educar o seu corpo sem a percepção visual.

Almeida e Araújo (2013) mencionam que conhecer o desenvolvimento integral do aluno, mediante o diagnóstico, tal como o contexto familiar e social, pode ser considerado importante ferramenta nas estratégias para facilitar as atividades pedagógicas desse educando, uma vez que nem sempre o professor está preparado para desenvolver seu trabalho com qualidade na educação inclusiva. É possível observar que a própria escola não garante sequer as condições básicas para que a efetivação da educação inclusiva aconteça.

Dessa forma, conhecer sobre os tipos de patologias que podem desenvolver a baixa visão ou visão subnormal é um passo fundamental para que uma educação inclusiva aconteça de maneira efetiva. Entre as mais comuns estão a coriorretinite macular devido a toxoplasmose, catarata congênita, glaucoma congênito, atrofia congênita de Leber, e outras condições adquiridas, como diabetes, desprendimento de retina, degeneração macular senil e catarata. O diabetes, o glaucoma e a catarata são as principais causas de deficiência visual (Carvalho, *et al.*, 2002). Causas visuais congênitas e adquiridas sofrem variações significativas, e “os problemas de visão podem reduzir a autonomia e também as oportunidades educacionais e econômicas” (Chaiben, 2019, p. 62).

Carvalho *et al.* (2002) ressaltam que compreender melhor tais particularidades proporciona uma percepção mais clara do aluno com baixa visão. Este se encontra em um processo indefinido comparado aos que enxergam normalmente, os videntes, e os que são totalmente cegos. Essas limitações visuais chegam a afetar algumas formas do seu desempenho quando comparado a um vidente, porém, conforme estudos dos autores supracitados, não podem ser iguados aos cegos, visto que as pessoas com baixa visão ainda possuem resíduos visuais.

Na sequência, nas Figuras 1 e 2 apresenta-se a forma como uma paisagem é vista por uma pessoa que tem seu campo de visão prejudicado em decorrência de doenças degenerativas. As imagens mostram como a cegueira ou a visão subnormal estão interligadas, resultando em uma visão reduzida e impactando a qualidade de vida da pessoa.

Figura 1- Paisagem normal



Fonte: as autoras (2023).

Figura 2 – Doenças degenerativas



Fonte: as autoras (2023).

O Ministério da Saúde (2016; 2008) destaca os diversos tipos de dificuldades visuais originados por questões de saúde ocular, como os erros de refração, popularmente chamados como:

Miopia: Dificuldade de enxergar para longe, o foco de luz chega antes da retina. Franzir e apertar os olhos são sinais comuns de míopes não corrigidos. Hipermetropia: A pessoa tem muita dificuldade para enxergar de perto e também não ver bem de longe. Tem resistência às atividades que exigem visão para perto. Onde a imagem chega depois da retina e Astigmatismo: dificuldade de enxergar para perto e longe, ver a imagem dupla e borrada. Acontece uma curvatura na córnea ou no cristalino (Brasil, 2016).

Portanto, Carvalho (2012) afirma ser necessário que o professor tenha os conhecimentos referentes

[...] à visão para longe e perto e também quanto à locomoção desse aluno. Com esses dados, será possível melhor equacionar a distância visual entre o aluno e o objeto a ser percebido e qual o tamanho da letra a ser utilizado. Com as informações sobre o campo visual, o professor poderá posicionar os materiais de forma que o aluno os perceba mais rapidamente (Gasparetto *et al.*, 2001 *apud* Carvalho, 2012, p. 37).

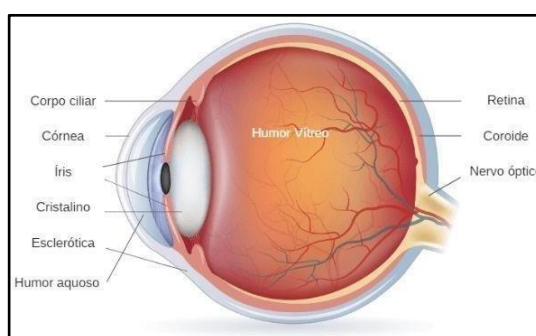
Assim, compreender a deficiência visual é de fato de grande relevância, pois é perceptível que o deficiente visual necessita de uma atenção especial quanto ao grau de dificuldade, considerando que ele precisa firmar um contato duradouro e harmônico com o universo que o cerca. Segundo Carvalho (2012), é necessário que o docente reflita profundamente sobre o indispensável conhecimento da deficiência visual nos seus alunos, para que estes desfrutem de uma educação de qualidade que lhes é de direito.

Com base nesse entendimento, é essencial pensar na inclusão dessas pessoas no contexto educacional, e, para isso, é fundamental compreender a estrutura do olho humano, a fim de ampliar o conhecimento sobre as limitações e necessidades dos alunos com deficiência visual.

2.2 Estrutura do olho

Na intenção de trazer maior conhecimento aos profissionais da educação do *Campus Manaus - Centro/IFAM* para que os alunos com deficiência visual sejam assistidos com excelência em suas particularidades, apresenta-se uma imagem com a anatomia do olho, um órgão extremamente sensível, que é protegido por estruturas que têm a função de auxiliar na manutenção da sua integridade, como também defendê-lo contra agressores externos, com propósito definido de preservação do seu perfeito funcionamento (Pimentel, 2023). Além disso, há as pálpebras, as pestanas e as lágrimas, que são agentes indispensáveis contra poeiras, infecções e outros acometimentos

Figura 3- Anatomia do olho humano



Fonte: Pimentel, 2018, p. 18.

Conforme estudo de Pimentel (2023), as partes que consistem na estrutura dos olhos são complexas e delicadas e cada parte tem sua função. Elas precisam atuar de maneira harmoniosa para a visão trabalhar da melhor forma possível.

Quadro 2 - Principais componentes do olho humano

(Continua)

Córnea	Camada transparente que protege a parte externa frontal do olho. Ajuda a concentrar a luz sobre a retina no fundo do olho, para formar a visão, é a primeira janela do olho.
Conjuntiva	Membrana incolor e bastante fina que reveste a esclerótica e porção posterior da pálpebra. Tem a função de proteger a superfície do olho contra agentes externos.
Íris	Parte colorida dos olhos, fica localizada logo atrás da córnea. Circula a pupila, controla a quantidade de luz que entra no olho, aumentando ou diminuindo a pupila. Nela, estão presentes diversos músculos responsáveis por definir a proporção de abertura da pupila.
Pupila	Abertura localizada na parte central da íris. Seu diâmetro é regulável e cumpre a função de permitir a maior ou menor entrada de luz no olho. Em ambiente com muita luz, a pupila se fecha e, em ambiente com pouca luz, a pupila se dilata.
Corpo vítreo	Localizado atrás da íris, é responsável por formar o humor aquoso e manter a pressão intraocular adequada. Além disso, sua contração auxilia no ajuste do foco da visão.
Esclera	É a parte branca do olho, constituída por uma camada fibrosa e com a função de proteger as estruturas mais internas.
Humor Vítreo	Essa é a estrutura gelatinosa que ocupa a porção central do globo ocular. A mesma apoia a retina e mantém a transparência para permitir que os feixes de luz atravessem.

Quadro 2- Principais componentes do olho humano

(Conclusão)

Coroide	Localizada entre a esclera e a retina, a coroide é responsável por suprir as células da retina e da esclera com oxigênio e nutrientes, através de seus vasos sanguíneos.
Mácula	Presente na parte central da retina, é responsável pela visão dos detalhes.
Nervo Óptico	Essa é a estrutura que tem a função de transmitir os sinais visuais dos olhos para o cérebro, sendo essencial para que possamos enxergar.
Cristalino	Considerado a 2ª lente natural do olho, o cristalino se localiza logo atrás da pupila e é responsável pelo ajuste fino da visão, para obter um foco maior e nítido em todas as circunstâncias.
Retina	Localiza-se no fundo do olho, é a parte do olho responsável por captar as imagens que serão formadas no cérebro, a partir de suas células sensíveis à luz, parte que compõe a estrutura dos olhos, que é bastante complexa e delicada.

Fonte: adaptado de Pimentel (2023).

Cada uma das estruturas do olho apresentadas no Quadro 2 desempenha uma função específica e, quando atuam em equilíbrio, garantem o melhor funcionamento da visão.

Dessa maneira, conforme discutido por Almeida (2019), citado por Rodrigues e França (2020), é essencial investir na formação de quem ensina, para alcançar uma educação com empatia e assegurar uma inclusão de qualidade. A humanização do ensino começa pelo educador, assim “o professor precisa também dominar os conhecimentos necessários ao saber ensinar e o que ele domina em seus campos científico-tecnológico específico” (Moura, 2014, p. 95). Segundo os referidos autores, isso inclui tanto aspectos teóricos quanto práticos do ensino, sendo essencial que o profissional da educação esteja em constante busca por conhecimento, ele é o agente central no processo educativo e possui o potencial de transformação social. De igual modo, Almeida (2019 *apud* Rodrigues; França, 2020), salienta que é fundamental que toda a comunidade educacional desenvolva uma conscientização permanente sobre a necessidade de renovação pessoal, coletiva e social, tendo em vista que o esforço coletivo é essencial para que todos se sintam muito mais entusiasmados.

Carlos (2001 *apud* Santos, 2007) afirma ser essencial que qualquer indivíduo que queira auxiliar uma pessoa com deficiência conheça como o sujeito enfrenta suas necessidades

especiais permanentes, de que maneira se manifesta e por qual via devem avançar a escola e os programas terapêuticos para vencer as consequências da deficiência. Mesmo com o desgaste provocado pelas políticas e iniciativas privadas, faz-se necessário despertar e ter um novo olhar de mudanças do educador a esses alunos deficientes visuais do *Campus* Manaus - Centro/IFAM.

Santos (2007) destaca que a escola pode desempenhar um papel fundamental na identificação precoce de problemas visuais nos alunos, sendo necessário saber quando a deficiência visual começou, em razão de algumas crianças já nascerem cegas, enquanto outras perdem a visão gradualmente devido a doenças, acidentes ou outras circunstâncias ao longo da vida. Além disso, o autor enfatiza a importância da mediação entre professor e aluno, não apenas para obter essas informações, mas também para compreender como o relacionamento influencia a construção do conhecimento dentro da escola, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo e em constante transformação.

Dessa maneira, para o processo de identificação da deficiência visual de alunos, pode-se afirmar para o professor que “somente a formação do educador não é suficiente para atender devidamente o aluno com deficiência, pois se devem considerar ainda outros fatores, como o currículo apropriado e flexibilizado, que conduzem a práticas pedagógicas heterogêneas” (Freitas; Pérez, 2010 *apud* Martins; Chacon, 2012, p. 9).

Freitas e Pérez (2010 *apud* Martins; Chacon, 2012, p. 9) dão ênfase ainda à importância de o professor conhecer melhor seu aluno, pois alguns deles conseguem desenvolver suas atividades no prazo determinado, porém outros têm muitas dificuldades no desenvolvimento das atividades, não conseguindo finalizar no mesmo tempo que os outros, somado a isso, ficam depressivos, o que compromete seu engajamento. Tudo isso contribui para um distanciamento desses alunos da realização das atividades, levando-os para uma futura evasão.

À luz das informações apresentadas, é preciso se dispor a conhecer e aprender a fazer o novo, para que esses alunos com deficiência visual possam também atuar no mundo do trabalho com criticidade, saber contestar e debater sobre esse mesmo mercado. Pacheco e Alves (2007) afirmam que a Lei das Cotas, especialmente nos últimos anos, quando o prazo estipulado pela legislação estava quase encerrado, originou um aumento expressivo na busca por pessoas com deficiências para sua inclusão no mercado de trabalho, incentivando a disponibilização de “cursos profissionalizantes visando atender esta clientela que também busca capacitação profissional e maiores qualificações” (Pacheco; Alves, 2007, p. 246). Esse é o verdadeiro papel do *Campus* Manaus - Centro- IFAM nesse processo.

2.3 A importância de conhecer o CID

Santos (2007) faz um chamamento dizendo que, embora muitos pensem que as informações sobre a Classificação Internacional de Doenças (CID) só servem para constar no laudo da pessoa, é fundamental que o docente conheça corretamente o CID de cada baixa acuidade visual de seus alunos, considerando que, dotado desses conhecimentos, poderá desenvolver estratégias pedagógicas voltadas ao aluno com deficiência visual. Assim, o docente contribui para que o aluno consiga utilizar suas formas perceptivas no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a superação das barreiras impostas pela ausência da visão.

No estudo de Filippo (2021), o CID é usado para determinar a baixa acuidade visual, ele aponta que os médicos utilizam a Classificação Internacional de Doenças tendo como início o CID-10. De modo adicional, Filippo (2021) apresenta os seguintes códigos das categorias de deficiência visual: “CID 10-H54 para cegueira e visão subnormal; CID 10-H54.0 cegueira em ambos os olhos; CID10-H54.1 para caso de cegueira em um olho e visão subnormal no outro” (Filippo, 2021).

Santos (2007) afirma que esses conhecimentos e alguns outros relacionados à acuidade visual dos discentes que ingressam por meio das cotas, bem como daqueles que forem identificados posteriormente, são imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem, e a ausência desses conhecimentos pode trazer complicações para a inclusão desses alunos. Ele ainda reforça que é por meio desses saberes que o docente consegue conhecer o aluno e suas peculiaridades, uma vez que precisará realizar adaptações curriculares. Assim, o professor, embasado em conhecimentos científicos, poderá implementar ações curriculares flexíveis, visando assegurar a construção do conhecimento integral desse aluno na educação profissional e tecnológica de nível médio (EPTNM).

Para Perrenoud (1993 *apud* Santos, 2007), ensinar é estar diante de uma multiplicidade de sujeitos com diferentes realidades, e “a inclusão social está apoiada no princípio da igualdade, não no sentido de negar as diferenças existentes, mas sim na igualdade de direitos para que as pessoas possam participar da sociedade” (Pacheco; Alves, 2007, p. 246). Promover a inclusão faz parte da prática pedagógica do educador e reconhecer como se faz uma educação de qualidade depende da forma como os profissionais estão preparados, tanto em termos de conhecimentos técnicos e estruturais quanto de sensibilidade humana, ou seja, quando se pensa em inclusão “há de se levar em conta a necessidade de preparar o meio (recursos físicos/

tecnológicos), as pessoas (recursos humanos) e conscientizar a comunidade local” (Pacheco; Alves, 2007, p. 244).

A educação inclusiva deve representar uma forma de pensar e agir e envolve várias atitudes e práticas, não se trata de uma representação simbólica. A escola precisa estar preparada para receber todos os estudantes independentemente de suas condições físicas, emocionais ou sociais, devendo atender às demandas concretas de cada um (Sánchez, 2005, p. 7 *apud* Rodrigues; Lima, 2017, p. 25). Assim, compreender como essas pessoas vêm sendo incluídas ao longo do tempo permite refletir sobre a importância de os educadores possuírem conhecimentos específicos no campo científico-tecnológico, mas baseados em uma sensibilidade verdadeiramente humana, movimento essencial para a identificação precoce e o atendimento adequado na EPT.

Baseado nisso, evidencia-se a importância desse tema para uma revisão de procedimentos docentes com maior clareza. Nesse sentido, apresenta-se a seguir um breve histórico a respeito da educação do aluno com deficiência visual, com o objetivo de aprofundar a compreensão do atual cenário de acolhimento educacional, buscando reduzir a desigualdade e promover a inclusão.

3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pesquisadores como Roma (2018), em seus incansáveis estudos, apontam que a indiferença na história das pessoas com deficiência sempre existiu desde a criação da humanidade, e a existência do ser humano com algum tipo de limitação, física, sensorial ou mental, sempre esteve presente no meio da sociedade. Desse modo, “conhecer a história da deficiência ajuda-nos a entender a dificuldade que algumas pessoas com deficiência, ou não, têm em reconhecerem a diferença como algo passível de aceitação e respeito” (Pacheco; Alves, 2007, p. 247).

Infelizmente, nos dias atuais, essas pessoas são vistas por muitos como imperfeitas, incapazes, sendo ainda visivelmente rejeitadas pela sociedade, porque não se encaixam “[...] com as leis biológicas, sociais, políticas, econômicas e religiosas estabelecidas pela humanidade, o que se revela nos discursos que fazem sobre a vida e sua formação” (Ramos, 2010 *apud* Barros, 2016, p. 16). A deficiência sempre foi tida na sociedade como uma mancha diferencial, sendo muitas vezes interpretada como um castigo divino, seres amaldiçoados, perdição, desgraça, morte e tantas outras ideias de repulsa que alijavam essas pessoas do convívio social (Pacheco; Alves, 2007). Há muito se pode “observar que a cegueira vem sendo considerada algo de difícil compreensão” (Roma, 2018, p. 2). Mas, com o crescimento das ciências nos séculos XV e XVI, o apogeu da filosofia humanista, a deficiência visual começou a desabrochar, tal como a compreensão e a preocupação com as patologias (Roma, 2018).

Nesse sentido, Roma (2018) informa que um profissional da área da saúde, Gerolândia Cardoso, trouxe “raios de luz” para essas pessoas, testando a viabilidade da leitura usando o tato. Todavia, as primeiras práticas só deram certo com pequenos textos. Cabe destacar que “Peter Pontamus, Fleming (cego) e o padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a educação das pessoas cegas” (Bruno; Mota, 2001 *apud* Roma, 2018, p. 3).

Conforme Lira e Schlindwein (2008 *apud* Roma, 2018, p. 14), essas

Primeiras tentativas para a criação de métodos que permitissem aos cegos o acesso à linguagem escrita utilizavam fundição de letras em metal, caracteres recortados em papel, alfinetes de diversos tamanhos pregados em almofadas, mas estes só permitiam a leitura de pequenos textos, enquanto a escrita era impossível de se realizar.

Roma (2018) descreve que, mesmo tais tentativas não tendo o êxito esperado, nem tudo estava perdido. No ano de 1819, Louis Braille passou a integrar o Instituto de Paris e, anos depois, criou um sistema de caracteres em relevo para escrita e leitura de pessoas cegas, o sistema Braille, sendo um salto para o avanço na educação desse público.

No Brasil, a educação das pessoas cegas teve início com a fundação do Instituto de Meninos Cegos, em 1854, por Dom Pedro II. José Álvares de Azevedo, jovem brasileiro que estudou na França, foi essencial para trazer essa ideia ao país, sendo um defensor dos direitos das pessoas cegas (Bueno, 1999 *apud* Lira; Schlindwein, 2008, p. 175). Com a Proclamação da República, o Instituto de Meninos Cegos passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), que o dirigiu entre 1869 e 1889. Até 1926, o IBC foi a principal instituição de ensino para cegos no país, quando surgiram novas escolas, como o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte e, em 1927, o Instituto Padre Chico, em São Paulo (Roma, 2018).

De acordo com Andrade *et al.* (2007), de 1927 a 1972, a educação de pessoas com deficiência no estado do Amazonas era marcada por práticas assistencialistas e pela exclusão desses alunos do sistema escolar regular. Começa uma mudança significativa com a organização do atendimento educacional por meio de classes especiais implantadas em escolas comuns da capital. Essas classes especiais representaram um marco inicial na educação de pessoas anteriormente alijadas do ambiente escolar.

Andrade *et al.* (2007) afirmam que, com a crescente demanda de alunos com deficiências auditiva e visual da educação especial, mediante o Decreto nº. 6.331, de 13 de maio de 1982, a Coordenação de Educação Especial pela Secretaria Estadual de Educação foi extinta e criadas as seguintes escolas especiais:

Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, direcionada a atender alunos com deficiência auditiva.

Oficina Pedagógica Diofanto Monteiro, para atender alunos com deficiência mental, maiores de 14 anos na profissionalização de nível básico.

Escola Estadual Joana Rodrigues Vieira, para atendimento de alunos com deficiência visual (Andrade *et al.*, 2007, p. 23).

As autoras salientam que a preocupação para garantir e assegurar o acesso de todas as crianças na educação, inclusive alunos com deficiência visual, não foi em vão, foi inaugurado o Complexo de Atendimento Especial André Vital de Araújo, fundamental para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiências daquele contexto.

3.1 Exclusão histórica – presença não reconhecida das pessoas com deficiência

Estudos têm mostrado que a falta de humanidade com relação às pessoas com deficiência ainda se encontra enraizada no meio da sociedade. Nota-se que esses sujeitos, além de sofrerem crueldade e humilhação social, são rotulados culturalmente, desacolhidos e vítimas

da injustiça social, privando essas pessoas de oportunidades para conviver dignamente no meio social. Observa-se “que a identidade do deficiente, além de ser fortemente justificada pela dimensão biológica, é, na verdade, fortemente influenciada pela dimensão social” (Almeida, 2013, p. 4).

Embora haja normas, diretrizes para que o reconhecimento do deficiente seja constantemente provado, percebe-se que, ainda assim, acontece esse processo de exclusão, e o valor se desfaz no meio da influência cultural imposta pela maioria da população. Isso ainda se passa nos dias de hoje, e é necessário refletir que, “para chegarmos a ter os direitos estabelecidos para a população público-alvo da Educação Especial, um longo caminho de exclusão foi vivenciado” (Rodrigues; Lima, 2017, p. 31).

O portal do governo (2023) apresenta pesquisa divulgada pelo Censo em 2022 sobre a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e nas escolas e evidencia uma desigualdade vergonhosa no que tange à inclusão dessa parcela da população do nosso país. A pesquisa aponta que aproximadamente 18,6 milhões de pessoas com 2 anos ou mais de idade no Brasil possuíam algum tipo de deficiência, o que representa 8,9% desse grupo etário. No terceiro semestre de 2022, a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto entre aquelas sem deficiência foi de 4,1%. Além disso, apenas 25,6% das pessoas com deficiência concluíram o ensino médio, em comparação com 57,3% das pessoas sem deficiência. E a maioria das pessoas com algum tipo de deficiência com idade de 25 anos em diante não concluiu a educação básica.

A taxa de inclusão na força de trabalho para pessoas com deficiência, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de apenas 26,6%. Entre a população total, 60,7% estão empregados, enquanto, entre as pessoas com deficiência que possuem algum trabalho, cerca de 55% estão em trabalhos informais, sem registro ou direitos trabalhistas. Isso mostra que “o preconceito relacionado à deficiência, embora muitas vezes apareça com outra configuração, ainda ocorre nos tempos atuais” (Pacheco; Alves, 2007, p. 243).

Reiterando o que foi mencionado, a pesquisa do Censo (2023) sustenta que somente 25,6% das pessoas com deficiência conseguem finalizar o ensino médio, enquanto mais da população de pessoas sem deficiência (57,3%) alcançam esse grau de escolaridade. A diferença é ainda maior no que diz respeito ao ensino superior, sendo de 7,0% para indivíduos com deficiência e 29,9% para aqueles sem deficiência. A estrutura econômica vigente impulsiona muitas pessoas pobres a lutar por seus direitos, não sendo diferente para os deficientes visuais (Rodrigue; Lima, 2017). Com isso, verifica-se que:

No Brasil, o sistema capitalista e a ideologia neoliberal têm dado o tom nas relações humanas, mediando interesses conflitantes de pessoas pertencentes a classes sociais distintas, o que tem levado à organização das pessoas em situação menos favorável economicamente em grupos específicos para lutar pela defesa de seus direitos. Entende-se essas organizações como legítimas e necessárias, contudo, se essa luta não for unificada, dificilmente acontecerá uma transformação social, podendo acontecer apenas reformas pontuais (Farias; Lopes, 2015 *apud* Rodrigues; Lima, 2017, p. 30).

No que tange às pessoas com deficiência visual, segundo Umberlino; Ávila (2023), o Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO) mostrou que:

A estimativa de pessoas cegas aumentou em 17,6%, entre 1990 e 2015: de 30,6 milhões para 36,0 milhões de pessoas. Em 2020, esse número saltou para 43 milhões de pessoas cegas, um crescimento de 19,4%, em relação a 2015; e de 40% em comparação a estimativa de 1995. [...] as estimativas atuais de crescimento preveem que a população mundial chegue a 9,7 bilhões até 2050 calculando que desses 9,7 milhões, cerca de 1,7 bilhão de pessoas estejam com deficiência visual.

O estudo (Umberlino; Ávila, 2023, p. 14-15) aponta ainda que:

Em 2002, mais de 161 milhões de pessoas no mundo apresentavam deficiência visual, devido a doenças oculares, sendo que 124 milhões tinham baixa visão e 37 milhões eram cegas. Estima-se que globalmente, para cada pessoa que fica cega por causa de uma doença ocular, cerca de 3,4 pessoas apresentam baixa visão, com variações regionais e nacionais entre 2,4 a 5,5.

Tais dados suscitam uma reflexão sobre a importância de detectar precocemente problemas visuais em alunos, no caso em questão, estudantes do *Campus* Manaus - Centro do Instituto Federal do Amazonas, uma vez que, como observado por Umberlino e Ávila (2023), tomadas as medidas cabíveis, cerca de 75% de toda cegueira mundial não teriam acontecido. Logo é preciso que o CMC/IFAM gere alternativas de estratégias voltadas a detectar esses alunos com deficiência visual que não acessam o sistema de cotas. Para isso, faz-se necessário que “indivíduos e sociedade mobilizem-se para a mudança”, esperando com isso “[...] buscar soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (Pacheco; Alves, 2007, p. 246).

Deve-se ter um olhar mais aguçado considerando a gravidade do tema, já que a falta de atenção à saúde ocular desses alunos pode levar a dificuldades de aprendizagem e até à cegueira. A ausência dessa identificação inicial pode comprometer todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno, resultando em desinteresse e baixo desempenho escolar (Aranha *et al.*, 2017). Sendo assim, é de suma importância discutir a identificação precoce desses problemas, com o objetivo de favorecer o processo de escolarização de alunos com deficiência visual que não são contemplados pelas cotas no *Campus* Manaus - Centro/IFAM (Aranha *et al.*, 2017).

Dessa forma, levando em conta a centralidade desse ponto, a devida atenção às questões visuais pode contribuir significativamente para o desempenho emocional e profissional desses alunos.

Durkheim (*apud* Ferraro, 2016, p. 124) faz um alerta quando diz que não é possível esperar que todos os indivíduos desenvolvam suas potencialidades da mesma forma, pois cada ser humano possui singularidades. A busca por uma harmonia perfeita como objetivo final da educação é irreal.

A partir dos conhecimentos apresentados, compreender sobre as particularidades desses alunos e a importância de respeitá-las é vital para um processo harmônico de ensino e aprendizagem, assim como para o crescimento constante dos saberes e para o direcionamento da linha de ação na realidade do CMC-IFAM.

3.2 Inclusão de alunos com deficiência no campus Manaus - CENTRO/IFAM

Os institutos federais de educação também se somam à corrente da educação inclusiva. Logo, não se pode deixar de fazer alusão à implantação do Instituto Federal do Amazonas *Campus* Manaus - Centro. Pesquisas apontam que o CMC/IFAM é conhecido por possuir uma robusta educação profissional e tecnológica, destacando-se na aceitação das organizações públicas do país, considerando-se que “a história das instituições de educação profissional passa a ser tecida a partir de memórias de sujeitos e documentos” (Coelho; Souza, 2023, p. 144).

O *Campus* Manaus - Centro localiza-se no Centro de Manaus/AM, na Avenida Sete de Setembro nº 1.975, zona sul. O *campus* passou por diversas transformações, começando pela era do Estado Novo, na Praça Barão de Rio Branco, local que foi doado para que a escola fosse instalada em 1941, o prédio foi inaugurado em 1942 (Souza, 2002).

Mello (2009) diz que, no ano de 1941, a “Reforma Capanema”, ou “Lei Orgânica Industrial”, simbolizou a integração de um conjunto de leis, contendo diretrizes para o ensino industrial no Brasil. Conforme Mello (2009), a reforma surgiu visando à normatização da estrutura da educação, a fim de padronizar o ensino de ofício, tencionando a integração do proletariado na sociedade, caracterizando-se também como marco histórico na trajetória da EPT e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No entanto, Souza (2002) destaca que, muito antes da inauguração do prédio da instituição, já havia o desenvolvimento das atividades por meio da Escola de Aprendizes Artífices, criada em 1910, instalada na Chácara Afonso de Carvalho, onde permaneceu por seis anos.

Souza (2002), com base no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, aponta que a escola teria como objetivo receber:

Art. 5º [...] tantos educandos quantos comporte o respectivo prédio.

Art. 6º Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna.

Ter idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício.

§1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou atestado passado por autoridade competente (Souza, 2002, p. 27).

Todavia, Barros (2016) explica que era costume na época o não atendimento das pessoas com deficiência no que tange à educação, uma vez que as escolas eram vinculadas ao Ministério da Agricultura, da Indústria e do Comércio, logo essa foi uma era marcada por “uma política voltada para a mão de obra a serviço do capital, seguindo a perspectiva de qualificação para o mercado de trabalho” (Coelho; Souza, 2023, p. 145). Sendo assim, a instituição seguia ao pé da letra o que determinava o referido Decreto, que determinava como condição para os estudantes “não sofrer o candidato moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício”. Sendo o que interessava no momento era a mão de obra da classe menos favorecida, composta, de preferência, de indivíduos “normais”. Como se pode observar, “o movimento de ‘marginalização’ foi adotado por muito tempo e tem em suas raízes motivos não apenas sociais, como pessoais” (Pacheco; Alves, 2007, p. 247).

Nas análises de Coelho e Souza (2023), essa formação era dualista, as elites seriam letradas e a classe trabalhadora comporia a mão de obra operacional. Na perspectiva das autoras, essas lembranças ficam tidas como relação de “um fardo pesado de injustiças, alienação e subordinação dos menos favorecidos” (Coelho; Souza, 2023, p. 145). Fazendo parte também dessa classe as pessoas com deficiência, as quais, nesse cenário, já eram consideradas invisíveis, ficando à margem da sociedade.

Dando continuidade às memórias desse monumental *campus*, Souza (2002) elucida que, em 1959, as escolas industriais e técnicas, como eram denominadas desde 1942, foram convertidas em autarquias, e, com o avanço dos anos, a de Manaus, em 1952, passou a ser chamada Escola Técnica Federal do Amazonas – Etfam, passando a oferecer além da educação profissional e técnica de nível médio, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, vivenciando um aumento expressivo na procura dos cursos, sendo a sua definitiva instalação condição necessária para que todos os aprendizes conseguissem concluir o exercício da sua profissão.

De acordo com Mello (2009), em 2005, na decorrência do Plano 52 Expansão Fase I da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei nº 11.195/2005), a Escola Técnica foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (Cefet-AM). A autora ainda descreve que a instituição desenvolveu suas atividades com essa nomenclatura e estrutura até 29 de dezembro de 2008, após serem criados os 38 institutos federais de educação ciência e tecnologia no Brasil, mediante a Lei nº11.892/2008 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Com essa lei, nasce a esperança que muitos cidadãos aguardavam, “uma educação profissional numa concepção de formação humana integral, na perspectiva omnilateral, politécnica, e esse novo paradigma educacional vem se fortalecendo nas últimas décadas” (Coelho; Souza, 2023, p. 145), trazendo perspectiva de dias melhores para todos os brasileiros, uma educação que “compreende que ela deve ser capaz de atender às necessidades de seus membros, sendo estes deficientes ou não” (Pacheco; Alves, 2007, p. 246). Ficou para trás aquela formação que visava somente ao trabalho manual para as classes menos favorecidas, para ser mais clara, formação com viés excludente, que buscava o favorecimento de alguns e prejudicava outros, desprezando o que se denomina de “igualdade a todos”. Mas será que realmente essa igualdade acontece hoje?

Freitas (2019) revela que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de suas escolas, centros e instituições de ensino no ano de 2000, iniciou o processo de política inclusiva. Segundo a autora, o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica (TEC NEP) foi o primeiro a desenvolver essa vivência, por meio do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napne), criado pela Portaria nº 180-GDG/Cefet-NA/2, de 15 de abril de 2002. Freitas (2019) elucida que o TEC NEP, de forma conjunta com instituições municipais e estaduais, vem se destacando expressivamente, o *Campus* Manaus - Centro/IFAM despontou como primeiro *campus* a adotar atitudes inovadoras na educação inclusiva.

Logo, convém ressaltar “a importância de preservação da memória, reafirmada nas ações de preservação de identidades institucionais” (Coelho; Souza, 2023, p. 144). Assim, podem-se entender os caminhos traçados por um gigantesco instituto na educação. E assim tem sido, o *Campus* Manaus - Centro vem atuando mediante inúmeros desafios e impasses para cumprir a missão social e educacional, em conformidade com os direitos de inclusão das pessoas com deficiências nos cursos da Rede Federal de Ensino.

Desde então, o *Campus* Manaus - Centro/IFAM vem enfrentando incontáveis obstáculos visando apresentar espaço de acesso a uma formação orientada ao desenvolvimento integral das PcDs, o objetivo é atender às necessidades específicas de cada aluno, consolidando uma política pública audaciosa, que abraça a diversidade sem distinção de gênero, raça, cor ou deficiência, preservando a sua identidade institucional.

Com o objetivo de obter maior compreensão sobre esse gigantesco instituto na educação, buscaram-se mais informações na página do IFAM e ela revelou que o *Campus* Manaus - Centro vem se verticalizando no ensino técnico de nível médio, avançando para curso de graduação e programas de pós-graduação, como especialização, mestrado e doutorado, ou seja, as informações apontam que o CMC/IFAM se encontra preparado para atender dignamente a sociedade.

E hoje, como servidora efetiva do *Campus* Manaus - Centro, percebo ser possível o atendimento de maneira apropriada, inclusiva e sensível às necessidades dos alunos com condições complexas e múltiplas. A escola dispõe de uma estrutura com ginásio poliesportivo, bibliotecas, inúmeras salas de aula e diversos laboratórios de pesquisa nas mais variadas áreas. Além disso, contempla uma força de trabalho altamente qualificada, composta de especialistas, mestres e doutores. Organizada ainda por técnicos-administrativos, técnicos em assuntos educacionais e docentes, a equipe torna o CMC/IFAM o maior entre os 17 *campi* do IFAM. Cabe salientar que a instituição tenta proporcionar comodidade a todos os educandos, tanto aos deficientes visuais quanto aos demais estudantes.

O Instituto Federal do Amazonas - *Campus* Manaus Centro é uma unidade que tem 116 anos de existência e de preservação quanto à sua identidade e à sua memória coletiva. Conforme destacado pela Profa. Dra. Maria Stela de Vasconcelos Nunes de Mello, no *site* do IFAM, o *campus* apresenta uma resposta de trabalho e dedicação, referindo-se às gerações passadas, como alunos, professores, técnicos-administrativos, coordenadores, gestores e colaboradores, representando o reflexo do presente, planejando-se na direção de um futuro que seus frutos poderão originar. Para que surjam mais frutos e eles possam se desenvolver plenamente, é fundamental que o CMC/IFAM continue abrindo suas portas a todos que buscam uma educação humana e transformadora, ou seja, uma educação emancipadora, oferecendo um ambiente propício com ações contínuas de cuidado e incentivo, uma educação libertadora do trabalho alienado.

Para esse movimento dar certo, é indispensável contar com mecanismos que identifiquem e sinalizem as necessidades específicas dos alunos com deficiência visual que não

são cotistas, pois não fará sentido ter uma estrutura rebuscada somente com algumas adaptações, como banheiros adaptados, piso tátil (sendo necessária a implantação de muitos desses nos espaços do *campus*, como sinalização em Braille, Libras entre outros). Em complemento a tudo isso, falta ainda um acompanhamento de sensibilização e capacitação dos servidores referente ao acolhimento, atendimento e assistência de forma mais atenta às necessidades desses alunos, movimentos essenciais para promover uma educação inclusiva e acessível.

Em conformidade com esse compromisso e os objetivos deste estudo, destacam-se três entre os dez valores apresentados pelo Instituto Federal do Amazonas, fazendo necessário lembrar do engajamento e do envolvimento social a que se propõe uma instituição como o *Campus* Manaus - Centro/IFAM: acessibilidade e inclusão social; valorização das pessoas e respeito à diversidade. O dicionário Aurélio define valores como o conjunto de características transmitidas de uma pessoa, organização ou instituição para outra (Valores, 2024). E, ao longo dos anos, esse conceito de valores tem sido enobrecido na missão do IFAM. Sabendo que o *campus* é primoroso nessa transmissão de valores, é fundamental que o CMC/IFAM continue dando a devida importância à EPT dos alunos com deficiência visual, o que contribui para transformar a sociedade em um lugar mais equilibrado, humano e sustentável.

Mesmo diante de inúmeros desafios enfrentados durante a permanência dos alunos, o seu perfil não deve resumir apenas à sua missão, mas sim, apresentar alternativas transformadoras das necessidades do sistema de ensino. E, nesse contexto histórico, nasce a esperança da escolarização para muitos brasileiros amazonenses, incluindo os alunos com deficiência visual que não acessam o sistema de cotas.

Dessa forma, as propostas do CMC/IFAM estão em consonância com a temática “Deficiência visual na Educação Profissional e Tecnológica: estratégias de inclusão, permanência e formação continuada docente em Manaus-AM”, visto que esta vem somar para a superação das dificuldades nos processos de ensinar e aprender dos profissionais da educação profissional e tecnológica, promovendo a valorização da identidade do aluno com baixa visão ou cegueira. Esse processo é desafiador, contudo o *Campus* Manaus - Centro necessita de habilidades para obter resposta ágil às mudanças, superando obstáculos e se renovando constantemente, ferramentas essenciais para esse movimento acontecer.

4 PERCURSO TEÓRICO: FORMAÇÃO OMNILATERAL PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO INSTITUTO FEDERAL

A inclusão é o fio condutor que ilumina a diversidade, revelando com sensibilidade e harmoniosamente o valor único de cada individualidade (As autoras, 2023).

Conforme apontam Ciavatta; Ramos (2011), desde a época do Brasil Colônia, a educação sempre foi organizada de forma desigual, separando o estudante de acordo com sua posição social, com a criação de uma divisão entre dois tipos de educação: a educação geral, voltada para quem iria continuar os estudos em universidades, e a educação profissional, voltada para preparar rapidamente os jovens para o mercado de trabalho, atendendo às necessidades das empresas, mostrando uma visão fragmentada do ensino, o que reforçou as desigualdades sociais ao longo da história.

Assim, as atividades dos docentes são sinalizadas diariamente por inúmeros desafios, não sendo diferente no *Campus* Manaus - Centro/IFAM. Desde a década de 1980, “[...] a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, foi pela defesa da educação unitária, omnilateral e politécnica” (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 30), ou seja, uma educação igualitária, visando ao desenvolvimento integral do aluno em todas suas dimensões, com uma visão ampla dos mecanismos de produção e habilidade para intervir de maneira inventiva e inovadora. É dessa maneira que o CMC/IFAM vem lutando e alinhando a educação, desde o ensino técnico de nível médio até a graduação e programas de pós-graduação, como especialização, mestrado e doutorado, oferecendo inúmeras possibilidades àqueles que anseiam por uma formação emancipadora, respeitando as diversidades de cada aluno.

Considerando que as instituições educativas são organismos dinâmicos, em que a educação acontece por meio da interação consciente entre questões humanas e sociais, a formação e a escolarização exigem que os educadores adotem abordagens cuidadosas para transmitir conhecimento aos alunos. As instituições educativas são vivas e transmitem culturas; logo, a construção histórica é um dos alicerces das instituições e é desenvolvida por meio do processo educativo, deixando um legado de livre-arbítrio na memória da sociedade (Magalhães, 2004).

Magalhães (2004) ressalta que a escola tem um papel essencial na construção do conhecimento, assim como no preparo das novas gerações para vivência em sociedade, sendo necessário compreender que a educação precisa estar alinhada à experiência “realizada pelas

gerações anteriores” (Ferraro, 2016, p. 124). Compreende-se que, quando a escola oferece oportunidades, ela está contribuindo para reduzir desigualdades, desenvolvendo o pensamento crítico e transmitindo habilidades necessárias para a vida em sociedade (Durkheim, 2013 *apud* Ferraro, 2016). E, por meio de informações, reflexões e principalmente das ações dos envolvidos no processo educacional, é possível transformar a realidade dos alunos com deficiência visual do CMC/IFAM. Seguindo essa reflexão, apresenta-se um dos princípios que regulamentam o processo educativo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que assegura a essas pessoas, nos artigos 27 e 28, o direito à Educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Pargrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (Brasil, 2015).

Importa citar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência para a Educação define que os alunos na condição de deficientes visuais que não acessam o sistema de cotas têm os mesmos direitos garantidos que uma outra pessoa sem nenhuma deficiência, não somente o direito de sonhar, mas também de transformar esse sonho em realidade, até porque a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 2024) versam que é direito de TODOS procurar informações e desenvolver ações que garantam seus direitos, sendo um desses direitos a instrução técnico-profissional que deve estar acessível para todos, bem como a instrução superior.

Pode-se notar a forma como a sociedade ainda olha para a pessoa com deficiência, sendo necessário considerar que “[...] nem todas as potencialidades de um ser humano podem ser elevadas de maneira semelhante” (Ferraro, 2016, p. 124). Defendo essa concepção, enfatizando que as ações desenvolvidas pelo *Campus* Manaus - Centro do Instituto Federal do Amazonas (CMC/IFAM) devem abranger toda a comunidade escolar, para promover os direitos garantidos e assegurados por lei a esse público-alvo da educação especial, pois a educação acontece em

múltiplos espaços, e um deles é a escola. Então, educar é um processo permanente de desenvolvimento pessoal, social e cultural (Magalhães, 2004).

Portanto, vislumbra-se a possibilidade de o *Campus* Manaus - Centro/IFAM assistir os alunos com deficiências visuais não cotistas para que vençam os desafios que os cercam no dia a dia da escola. Nessa perspectiva, Alves (2013) salienta que é inaceitável que a finalidade da educação seja simplesmente de reprodução, e sim, de formar pessoas que possam transformar a realidade na qual estão inseridas, uma vez que “[...] a educação prepara seres humanos gerando seres sociais” (Ferraro, 2016, p. 130) para participar ativamente do processo.

Os alunos não cotistas necessitam ser beneficiados no seu processo de ensino e aprendizagem com ações e procedimentos pedagógicos para o desenvolvimento de seus talentos, os quais frequentemente se encontram ocultos por falta de oportunidades para demonstrar o que são capazes de aprender e ser. Sabe-se que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo”, conclui-se, portanto, que “[...] no ponto de partida, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (Saviani, 2007, p. 154).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (*apud* Ciavatta; Ramos, 2011, p. 33), a junção do ensino médio ao técnico é uma necessidade do momento atual essencial para que os filhos dos trabalhadores tenham acesso real à educação tecnológica. Esta deve ser compreendida como vital para o desenvolvimento da pessoa e para um ensino mais justo e igualitário. Com isso, é necessário refletir e agir mais e mais porque o ser humano não se faz humano ao agir no mundo, ele necessita criar a sua própria identidade para dar sentido à sua existência (Saviani, 2007).

Para que isso se concretize, é necessário, além da observação, saber o que esse aluno faz na prática, o que desperta sua atenção. Pode-se iniciar ouvindo esse aluno deficiente visual. Compreende-se, com isso, que o primeiro passo para essa realidade é o aluno ter oportunidade da fala por meio da escuta, PcD ou não.

4.1 A importância da escuta e da flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem

Estudos revelam que a escuta e a flexibilidade no processo educacional podem auxiliar na superação dos desafios enfrentados por educador e educando no cotidiano, ajudando a compreender a forma como cada aluno aprende, sendo possível ajustar melhorias nas necessidades que vão aparecendo, ficando impossível aplicar graus válidos para todos, uma vez

que cada aluno já traz experiências vividas diferentes (Zabala, 1998), sendo necessário considerar suas especificidades.

Dessa maneira, Skliar (2015 *apud* Maia, 2020) revela que o relacionamento com o outro obriga o indivíduo a um “[...] olhar sem julgamento, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas-vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o eu fazer, a sugerir, a conversar etc.” (SKLIAR, 2015, p. 27 *apud* Maia, 2020 p. 240). De acordo com essa abordagem, a inclusão deve começar com a mudança de postura referente ao outro, considerando que “[...] existem milhares de pessoas no Brasil que apresentam dificuldades de acuidade visual” (Cavalcante, 2015, p. 9), e, no caso deste estudo, os alunos do CMC-IFAM que não acessam o sistema de cotas para PcDs.

É pelos pequenos gestos que se inicia uma boa e saudável relação, deixar esse “outro” ser apresentado, mas, recorrentemente, esse outro, no caso em questão, o aluno, é considerado pelo professor como um problema, suas vontades, seus desejos, seus sonhos simplesmente são enquadrados em uma sala de aula e pouco é observado. Em diversas ocasiões não tem oportunidade de ser ouvido para compartilhar aquilo que o aflige e, muito menos, de ser compreendido como um todo (Maia, 2020).

Ressalta-se que é importante que o professor esteja disposto “a praticar uma escuta pedagógica para o diálogo” (Maia, 2020, p. 240). Na concepção do autor, o diálogo é humanizador, considerado o primeiro passo para iniciar as práticas pedagógicas, enquanto a ausência do diálogo funciona como uma ferramenta “[...] utilizada pela classe dominante para oprimir as classes menos favorecidas, ele está presente nos idealismos, nas imposições culturais apresentadas pelos meios de comunicação e até mesmo no próprio ato de educar [...]” (Alves, 2013, p. 19).

Na visão de Maia (2020), tudo isso acabará despertando nesse aluno sentimento de arrependimento, com a sensação de ser culpado por ser ou ter uma deficiência, o que afeta sua autoestima e ocasiona o processo de retenção ou evasão. “Por essa razão, é necessário haver propostas de práticas pedagógicas [...], prestando atenção na singularidade de cada ser, para, desse modo, sairmos da normalidade e da mesmice dos espaços escolares” (Maia, 2020, p. 242). Compreendida de forma dialógica, a convivência educativa entre professor e aluno é marcada pela troca de saberes, por meio da qual ambos ampliam seu intelecto, elaboram conhecimentos e se transformam mutuamente (Alves, 2013)

Em vista do exposto, é importante refletir sobre como andam os diálogos no espaço educacional com os alunos do *Campus* Manaus - Centro/IFAM. Para Alves (2013), essa relação deve ser vista como fator essencial no processo de ensino-aprendizagem, ficando impossível haver educação sem comunicação. Assim, com esta pesquisa, espera-se despertar reflexões sobre as práticas pedagógicas dos educadores em desenvolver a escuta e o diálogo ativo como metodologia de ensino por meio de conteúdos, considerando as especificidades dos alunos com deficiência visual não cotistas do *Campus* Manaus - Centro/IFAM.

Na concepção de Skliar (*apud* Maia, 2020, p. 245), não é necessário o domínio de técnicas inovadoras ou conhecimentos extraordinários para promover à inclusão, mas sim a presença do professor e sua escuta atenta. Colocar-se no lugar do outro é um movimento essencial para a inclusão, considerando que “[...] não existe outra ação na educação senão escutar primeiro” (Skliar, 2012, p. 324 *apud* Maia, 2020, p. 245). Além disso, como se firmou antes, é importante lembrar que a escola é um lugar enriquecido pelas experiências de cada indivíduo, mostrando o jeito único de cada um, e o educador aprende tanto quanto o educando com as diferenças e com o que é compartilhado (Maia, 2020).

De acordo com Freire (1978 *apud* Alves, 2013), quando os envolvidos se conectam com amor, fé, esperança e praticam a escuta atenta e respeitosa, tornam-se críticos e conscientes na busca de algo maior. Por meio da escuta, haverá momentos em que o professor terá chance “[...] de observar sinais e sintomas, posturas e condutas que indicam a necessidade de encaminhamento a um exame clínico ou a um atendimento educacional especializado” (Cavalcante, 2015, p. 2). Nesse processo, como aponta Alves (2013), a escuta tem um papel essencial, pois é por meio dela que se conhece o outro como sujeito.

Cavalcante (2015) afirma que o progresso democrático tem ganhado força, estimulando e intensificando os movimentos da luta pelos direitos humanos, promovendo espaços sociais mais inclusivos, devendo esses espaços oferecer alternativas de convivência para aqueles que antes eram excluídos. Contribui-se, assim, para a valorização do ser humano e para a aceitação das diferenças, ajudando na metamorfose social e na identidade do outro.

Conforme o exposto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 2º, estabelece que a matrícula de todos os alunos é obrigatória. Por isso, a escola precisa e deve se organizar para receber todos os estudantes, sem exceção, considerando suas diferenças, necessidades ou deficiências (Brasil, 1996). Isso é compreendido como inserção no acolhimento do outro.

Cavalcante (2015) salienta ser um direito fundamental de todos os indivíduos o acesso a serviços de qualidade, em consonância com os princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, compromisso firmado da comunidade internacional com a promoção da dignidade humana. E as conferências realizadas nos últimos anos, intensificam esforços para assegurar esse direito, respeitando as particularidades e a diversidade de cada pessoa.

Lima (2000 *apud* Cavalcante, 2015, p. 5) ressalta:

A cada momento, aflora mais intensamente, de sorte que não é sonho distante afirmarmos que chegará um dia em que todos os seres humanos, cientes de tal qualidade, não divergirão quanto à necessidade de se eliminar todas as violações, por menores que seja, aos direitos inerentes à pessoa [...] é obrigação dos Estados, independentemente de seu sistema político, econômico e cultural, promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Cavalcante (2015) salienta que os alunos com deficiência visual não cotistas do CMC-IFAM têm direito de ser recebidos com cuidados e assistidos por meio das práticas pedagógicas dos educadores do *Campus* Manaus - Centro-IFAM. Maia (2020) afirma que esses educadores estarão contribuindo para a construção do “tecido social” e destaca: “[...] não estamos tratando de apenas inserir esse outro na turma, não estamos apenas falando do ‘estar junto’ dentro da sala, mas estamos acreditando na possibilidade de haver uma inclusão séria e verdadeira” (Maia, 2020, p. 248), ou seja, preparar esses alunos para participar da vida em sociedade como cidadãos, trabalhadores, agentes de mudança.

Essa é a educação que se deve colocar em prática, dar “[...] esperança para aqueles indivíduos oprimidos, desvalorizados e desiludidos com sua situação” (Alves, 2013, p. 13). Que essas reflexões não permaneçam apenas no campo das ideias, mas se concretizem em atitudes e ações transformadoras no cotidiano escolar.

4.2 Na companhia dos autores: sob o olhar dos teóricos

Os entrelaces que envolvem o referencial teórico desta pesquisa estão alicerçados na categoria pessoas com deficiência mais especificamente, aluno com baixa visão, sendo relevante destacar a importância da identificação precoce de alunos com deficiência visual como objeto de estudo no *Campus* Manaus - Centro/IFAM, realçando que esses alunos também merecem alcançar os resultados que desejam.

A educação é um sonho que muitos cidadãos conseguem realizar, enquanto, para alguns, esse tão sonhado projeto de vida ainda é uma utopia. Prova disso é a crítica apontada por Caiado

(2003) quando reforça que o capitalismo não constitui os recursos de forma justa, o trabalho da maioria (trabalhadores) é apropriado por uma minoria (capitalismo). Logo, pode-se perceber como características centrais do sistema, e não como falha, a exclusão e a dominação. Esta não tem “[...] como finalidade o desvelamento do mundo pelo indivíduo, pois está a serviço da classe opressora, a qual não possui nenhum interesse na formação de uma consciência crítica pelos educandos” (Alves, 2013, p. 22).

Mas para mudar essa situação, o ensino médio integrado ao técnico é crucial para impactar positivamente a vida de qualquer cidadão, incluindo a do aluno com deficiência visual, e este precisa receber tratamento claro e adequado para chegar ao seu ideal tão esperado. A responsabilidade principal “[...] da escola de nível médio será, então, a de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática” (Saviani, 2007, p. 160), e o CMCM/IFAM precisa impulsionar os alunos, em especial os deficientes visuais, a transformarem o mundo ao seu redor mediante a vivência e o conhecimento acadêmico (Saviani, 2007).

Pode-se dizer que o trabalho é a base da existência e da humanização do ser humano. É fundamental que esses alunos aprendam a se constituir como verdadeiros homens, tornem-se cidadãos conscientes, livres e responsáveis para construir a sua própria sobrevivência (Saviani, 2007). Assim, a formação do ensino médio ao técnico é um processo educativo indispensável para a formação completa desses alunos. Saviani (2007) reforça muito bem isso quando diz que trabalho e educação devem estar conectados de forma íntima, ou seja, são indissociáveis com objetivos interligados, e esses alunos podem ir muito além.

Diante do exposto, a Resolução do CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica, estabelece em seu artigo 15, que a educação profissional técnica de nível médio deve abranger:

- I - Habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico;
 - II - Qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico;
 - III - Especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada.
- § 1º Os cursos técnicos devem desenvolver competências profissionais de nível tático e específico relacionadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos (Brasil, 2021).

E esses níveis táticos e específicos os alunos com deficiência visual não cotistas do *Campus* Manaus - Centro também são capazes de desenvolver, desde que haja “[...] uma inclusão séria e verdadeira” (Maia, 2020, p. 240), por meio de recursos adequados, eles poderão alcançar todos os níveis da EPT. Coimbra (2012) elucida muito bem isso quando diz que já houve um grande avanço na sociedade em termos de pluralidade e respeito à diversidade que

inspira o sistema educacional brasileiro, ainda que isso seja apenas teórico. Prova disso é a Resolução nº 52/Consup/IFAM, de 2 de junho de 2022, que trata dos princípios, diretrizes e objetivos da política de ações afirmativas. Em seu art. 16, inciso XII, a resolução ressalta que cabe aos *campi*:

[...] acompanhar a inserção socioprofissional dos discentes que ingressaram pela reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, após a conclusão de seus cursos, e realizar contatos sistemáticos com esses discentes para obter informações sobre sua inserção profissional (IFAM, 2022).

Esse movimento tem princípios democráticos e busca reduzir a desigualdade, “mesmo que, para algumas pessoas, [isso] ainda seja lento” (Coimbra, 2012, p. 35). Contudo, essa lentidão não impede que avanços importantes sejam registrados no campo das políticas públicas educacionais. Um exemplo disso é essa Resolução nº 52 Consup/IFAM, de 2 de junho de 2022, que, no art. 36, destaca de forma clara as competências relacionadas ao tema:

O IFAM deverá se constituir um ambiente educacional inclusivo com objetivo de atender às pessoas com deficiência, de acordo com as necessidades específicas, para alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (IFAM, 2022).

É fundamental que, a formação humana na educação profissional técnica de nível médio dos alunos do *Campus* Manaus - Centro/IFAM sobressaia como base edificante para a materialização desse processo. Deve ser norteadora e necessita caminhar em prol da mudança da escola em uma instituição especializada, qualificada para firmar integralmente e historicamente o ser humano (Saviani, 2007), incluindo o estudante com necessidades visuais e suas especificidades.

A superação dessa lacuna exige que se comece com a perspectiva da omnilateralidade, porque esta ultrapassa a divisão entre as atividades manuais e cognitivas, assim como a mesquinha, o egocentrismo e os juízos preestabelecidos socialmente pela burguesa (Lourenço, 2018). Essa formação é sinônimo de livre-arbítrio, ela busca o desenvolvimento integral do aluno no aprendizado de competências técnicas e profissionais, mas principalmente a sua formação humanística, ética, crítica e cidadã, sendo necessário que os alunos com deficiência visual não cotistas alcancem essa formação e, não somente uma preparação parcial, condicionados ao trabalho automatizado (Lourenço, 2018).

Manacorda (2007) destaca que a omnilateralidade simboliza o movimento por justiça e igualdade no campo educacional e social, significando assim também a resistência das pessoas com deficiência visual no contexto educacional do CMC/IFAM. Essa formação necessita ser evidenciada e motivada de forma intensa e completa na EPTNM para esses alunos, já que busca reunir “todas as perspectivas positivas da pessoa” (Manacorda, 2007, p. 78).

Esses alunos devem desenvolver as características da formação omnilateral para que possam atuar no mundo do trabalho com um olhar crítico, sendo capazes de contestar, debater, questionar sobre esse mesmo mercado. Dessa maneira, poderão ocupar uma posição central no processo, e não apenas de meros receptores passivos. Como destaca Durkheim, “[...] o papel das gerações anteriores passa a ser o de preparar as novas gerações para se adaptarem à vida em um determinado contexto social” (Durkheim, 2013, p. 79 *apud* Ferraro, 2016, p. 128), e essa perspectiva deve conduzir a trajetória profissional.

É preciso entender que essa luta não é somente dessas pessoas, mas de todos que estão envolvidos na educação profissional e tecnológica. Conclui-se que “[...] o ensino e a educação devem ser instrumentos de emancipação e transformação das condições de trabalho da classe operária, no intuito de traçar caminhos para uma nova estratégia de formação” (Lourenço, 2018, p. 1.207). Assim o CMC/IFAM tem um papel imensurável na formação social e profissional desses alunos, e eles necessitam desse processo de transformação para alcançar uma vida laboral digna (Saviani, 2007). Conforme expõe Saviani (2007), o trabalho confere dignidade e sentido ao homem, e, para isso, esses alunos com deficiência visual necessitam ter caminhos favoráveis para aprender a produzir a sua própria existência. Mas, para se tornarem alguém, precisam viver e aprender com os outros (Saviani, 2007 *apud* Lourenço 2018).

Cabe a cada uma de nós lutar pela continuação do futuro desses jovens que também representam a esperança e o desenvolvimento do Brasil. Ao integrarmos nessa luta coletiva, estaremos contribuindo para a construção de um futuro digno para eles, inserindo nesse processo também “[...] políticas inclusivas, estruturação de práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula, conscientização da comunidade escolar por meio de formações adequadas, além de melhorias no desenvolvimento de processos inclusivos” (Freitas; Silva, 2021, p. 6).

Tudo isso é essencial para a superação desse processo, mesmo que exija reinvenção constante na superação das limitações impostas. Levando-se em consideração que não é possível atuar como educador “[...] sem saber lidar com a imprevisibilidade de cada momento, transformando cada incidente ou circunstância numa ocasião de aprendizagem.” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 11), refletir sobre o crescimento pessoal e profissional dos alunos e reconhecer

que o trabalho e a humanização fazem parte desse processo educativo são bases necessárias nesse percurso.

Segundo Silva e Morin (2011, p. 244), para compreender o conhecimento em partes, é necessário entender do todo. Ou seja, a educação deve capacitar os alunos a enfrentarem os desafios do mundo atual, levando em consideração as diversas conexões em diferentes áreas do conhecimento. Por que não incluir também os alunos com deficiência visual não cotistas, possibilitando que eles enfrentem os desafios do mundo atual?

Os docentes do ensino médio integrado do *Campus* Manaus - Centro/IFAM precisam conhecer a fundo os interesses, conhecimentos, habilidades e as especificidades do seu aluno deficiente visual. Isso oportuniza ao professor entrar em contato com o aluno em situações diversas, aprendendo e compreendendo o mundo ao seu redor. Silva e Morin (2011) reconhecem que a realidade é complexa, pois todos os sistemas biológicos, sociais e culturais estão interligados de forma dinâmica. Porém, é necessário que a educação atue como um meio de transformação e se comprometa com a sociedade, sendo impossível tratar o conhecimento de forma isolada, sem as considerações dessas conexões. É inviável compreender o mundo ao redor sem essa visão integradora. Contudo, mesmo diante dessas dificuldades dia após dia, “[...] o educador tem mais possibilidades de vencer os obstáculos que a sua formação e as instituições lhe impõem, podendo se autoeducar e assim se formar plenamente” (Silva; Morin, 2011, p. 250).

Logo, é necessário que os educadores continuem acreditando na possibilidade de mudanças e as incorporem em seu cotidiano, uma vez que a escola é feita de tijolos e colunas vivas, sem alunos e educadores, não existiria a escola. No olhar de Frigotto (2018), a educação profissional deve adotar uma abordagem integradora, na qual a prática docente esteja alinhada com a realidade social e as necessidades concretas dos alunos.

No próximo seguimento, passa-se a discutir como essa abordagem integradora pode se concretizar.

4.3 Ações do IFAM e da Capne no atendimento educacional especializado

Roma (2018) salienta um trecho pontual da Lei nº 9.394 para a educação especial. Refere que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades das pessoas que integram a educação especial” (Roma, 2028, p. 9). A Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Capne),

antigo Napne, é um núcleo localizado no *Campus* Manaus - Centro-IFAM. Deve dispor de profissionais qualificados para atender às singularidades do público da educação especial, sendo necessário compreender que a educação humanística também é parte essencial nesse processo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Morin (1991 *apud* Silva; Morin, 2011) ressalta que compreender alguém exige mais do que observar, requer sensibilidade e disposição para compreender a vivência do outro de maneira respeitosa e acolhedora, e isso requer a capacidade de enxergar o sujeito com empatia, interpretando as experiências deste, considerando suas emoções e contextos sem julgamentos precipitados. A Resolução nº. 52, nos seus arts. 39 e 40, ressalta que:

Art. 39. O atendimento dos discentes com deficiência no IFAM deverá seguir os procedimentos estabelecidos na Resolução nº 31-Consup/IFAM, de 06 junho de 2018.

Art. 40. O IFAM deverá garantir aos professores e profissionais envolvidos no atendimento aos discentes da educação inclusiva, formação contínua, considerando-se a condição específica desse alunado, matriculado regularmente no *campus*.

Parágrafo único. A formação deverá ser oferecida, preferencialmente, a cada início de ano letivo, quando do ingresso das turmas (IFAM, 2022).

Dessa maneira, ao considerar a importância da empatia no ambiente educacional, torna-se fundamental reconhecer que a construção de instrumentos pedagógicos também deve ser orientada por essa perspectiva acolhedora e humanizadora. Assim, o Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento que deve ser construído de forma colaborativa, envolvendo todos os profissionais responsáveis por esse documento, de modo a atender respeitosamente às necessidades específicas do aluno para desenvolver o seu pleno potencial (Sonza; Viralunga; Mendes, 2020).

Sonza; Viralunga; Mendes (2020) destacam que esse trabalho é realizado por uma equipe multiprofissional composta de profissionais da educação, como o coordenador da Coordenação de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Capne), professores, coordenadores de curso, equipe pedagógica, assistência estudantil, além dos alunos e suas famílias. De acordo com a Resolução nº. 31-Consup/IFAM/2018, o PEI é um documento institucional do *campus* essencial para garantir que todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) recebam o atendimento adequado (IFAM, 2018).

Esse documento ainda reforça que, após identificação do aluno com deficiência, denominado neste estudo como aluno deficiente visual, ele deve ser encaminhado para a Capne, onde será realizado um atendimento inicial para avaliar se há necessidade de elaborar um Plano de Atendimento Individualizado (PEI).

Constatando-se que o aluno necessita de um atendimento específico, o coordenador da Capne solicitará aos departamentos de curso ou setores equivalentes a convocação da equipe do curso. Essa equipe será responsável por planejar as ações necessárias para oferecer o melhor suporte possível ao aluno, objetivando um atendimento mais eficiente e personalizado ao aluno com deficiência, promovendo a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive do deficiente visual (Sonza; Viralunga e Mendes, 2020).

Com conclusões similares, Lisboa; Mendes e Lima (2019) expõem que a Capne tem pertinentes contribuições nas condições de acesso, permanência e a saída com êxito dos discentes com necessidades educacionais específicas da instituição, auxiliando o corpo escolar a desenvolver as Políticas Nacionais de Educação Especial (PNEEs), com o intuito de minimizar as inúmeras relações conflitantes entre as propostas legais e as práticas escolares.

Os autores frisam que o atendimento educacional especializado é uma forma de apoio para os alunos com deficiência, eles ainda ressaltam que esse suporte educacional individualizado é amparado pela lei, sendo obrigatório fazê-lo presente na Educação Profissional e Tecnológica nos cursos técnicos e profissionalizantes. Lisboa; Mendes e Lima (2019) referem que o Napne, criado pelo programa Tecnep, é o responsável direto por essa implementação prática.

Nessa linha de pensamento, a Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Capne) tem a responsabilidade de atuar em parceria com os docentes para garantir o sucesso do aluno com deficiência, cabendo-lhe, ainda, ser o pontapé inicial para o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) após a identificação do discente com deficiência visual (Lisboa; Mendes e Lima, 2019).

Conforme orientações da Resolução nº 45/2015, em seu art. 8º, mesmo estando esta revogada pela Resolução nº. 17/Consup/IFAM, de 28 de fevereiro de 2024, há fundamentos legais que competem e determinam as ações dos outrora Napnes, atuais Capnes de cada *campus*:

I – Assessorar as Diretorias de Ensino, Pesquisa e Extensão ou órgão equivalente do Campus na execução das políticas e ações referentes à acessibilidade e ao atendimento educacional especializado;

V – Avaliar e implementar as diretrizes e metas relacionadas às ações em educação especial e ao atendimento educacional especializado;

VI – Providenciar adaptação curricular necessária conforme as necessidades dos alunos com deficiência em consonância com os fundamentos legais científicos e tecnológicos;

VII – Desenvolver, de forma articulada com o ensino comum, ações de cunho multiprofissional e multidisciplinar, voltadas ao processo de avaliação, diagnóstico e intervenção em necessidades educacionais especiais (IFAM, 2015).

E a Resolução nº. 17/2024, no seu art. 7º, reforça ainda mais as competências das Capnes:

- IV – Propor projetos referentes à educação especial inclusiva e ao atendimento educacional especializado e a busca de recursos para execução dos mesmos; dos instrumentos de avaliação no atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas;
- VIII – Assessorar os demais setores do *Campus* nas ações de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva e atendimento educacional especializado;
- IX – Contribuir com a pesquisa e o desenvolvimento de Tecnologia Assistiva e material didático pedagógico adaptado;
- X - Promover o envolvimento da família do discente com necessidades educacionais específicas nas ações inclusivas, visando sua participação no processo educacional e inserção do educando no mundo do trabalho.
- IX – Contribuir com a pesquisa e o desenvolvimento de Tecnologia Assistiva e material didático pedagógico adaptado;
- X - Promover o envolvimento da família do discente com necessidades educacionais específicas nas ações inclusivas, visando sua participação no processo educacional e inserção do educando no mundo do trabalho.
- XII - Assessorar na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) conforme regulamentação institucional vigente; (IFAM, 2024a).

Sasaki (1997 *apud* Coimbra, 2012) salienta que é necessária a constituição de uma Comissão Multiprofissional da Capne, composta dos seguintes profissionais: um coordenador da Capne, um psicólogo, um assistente social, um médico, um pedagogo e um docente da Educação Física. E, caso não haja um médico no *campus*, um enfermeiro ou técnico de enfermagem pode ser convidado para participar da comissão multiprofissional. Além disso, o artigo 2º da Resolução nº. 31- Consup/2018 reforça que os dirigentes do *campus* devem garantir atendimento aos alunos com condições específicas provenientes de diversas particularidades (IFAM, 2018).

Sendo assim, o *Campus* Manaus – Centro/IFAM necessita elaborar esse documento para definir o suporte necessário aos alunos com deficiência visual, uma vez que esse inexistente na instituição. Tal instrumento contribuirá para a garantia dos direitos desses alunos, considerando ainda que alguns estudantes podem não estar totalmente preparados para alcançar todas as aprendizagens previstas no currículo da série em que estão matriculados (Sonza; Vilaronga e Mendes, 2020).

Barros (2016) afirma que há uma urgência de a escola enfrentar o desafio de repensar os métodos de ensino para garantir a inclusão, e o *Campus* Manaus - Centro do IFAM deve proporcionar condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem para alunos com deficiência visual. Ramos (2018 *apud* Moraes *et al.*, 2021) considera que, para que isso se concretize na perspectiva do Ensino Médio Integrado (EMI), é necessário que os educadores reconheçam a importância de adotar uma nova postura no ato de educar.

Isso implica atuar não apenas como professor das disciplinas do núcleo comum, mas sobretudo se envolver na formação integral e profissional dos alunos, para que os conhecimentos da formação geral e da formação profissional possam estar em harmonia, visto ambos se originam de cada ação realizada, e os seres humanos não apenas usam a natureza, mas também constroem modos de viver juntos, de organizar suas vidas coletivamente (Moraes *et al.*, 2021, p. 6).

Nesse contexto, vale destacar o questionamento de Rodrigues; França (2020, p. 253), visando estimular a reflexão e o fortalecimento na importância dos fazeres pedagógicos na EPTNM: “Que benefícios a incorporação da formação continuada, como saber formativo, traz à inclusão na EPT?”. E o ProfEPT traz esta discussão para os corredores das instituições polo no fortalecimento da temática.

Na intenção encorpar a reflexão sobre a temática, apresentam-se a seguir algumas concepções de estudiosos referentes à formação continuada do docente, mostrando os desafios no ensino e na aprendizagem do aluno da EPTNM e, neste estudo, do aluno com deficiência visual.

4.4 Formação continuada: uma reflexão para o fortalecimento da EPTNM

A formação de professores é considerada por muitos estudiosos atributo fundamental para uma primorosa relação entre professor e aluno, essencial para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo. Essa formação possibilita aprendizagens eficazes capazes de atingir o objetivo proposto para o desenvolvimento integral, não somente de alunos com deficiência visual, mas também de todos (Mira; Romanowski, 2016).

Nesse sentido, pode-se reconhecer que o professor é elemento indispensável na trajetória educacional dos alunos, ele é visto como um dos asseguradores dos direitos dos alunos. Embora existam outros fatores importantes envolvidos, são relevantes aspectos referentes “[...] às condições de formação inicial e do trabalho docente e aspectos mais amplos e essenciais, como a valorização social da profissão no país” (Mira; Romanowski, 2016, p. 163).

Tendo em vista a valorização de cada ofício, em que é necessário o domínio de saberes específicos, nesta pesquisa, a docência, considera-se que “[...] entre as lacunas existentes na história da educação no Brasil, a da educação profissional não é das menores” (Cunha, 2005a,

p. 1 *apud* Souza; Rodrigues, 2017, p. 622). Torna-se necessário estimular e fortalecer a formação docente para atender adequadamente às demandas educacionais contemporâneas.

Sabe-se que os conhecimentos necessários para ensinar são bem complexos e se misturam no dia a dia da sala de aula, envolvendo diretamente áreas do saber. Assim, é fundamental que o professor esteja sempre aprendendo e se atualizando. Considerando esse enfoque, “[...] a efetivação de programas de inserção profissional para docentes principiantes precisa ser pensada considerando-se a complexidade e as exigências da profissão docente no atual contexto educativo” (Mira; Romanowski, 2016, p. 167).

Mira e Romanowski (2016) ressaltam que é importante entender como as escolas estão recebendo os professores iniciantes e fazer as seguintes perguntas:

Quais as dificuldades que enfrentam e como fazem para superá-las? Quem os tem apoiado nesse processo? Quais as principais ações e contribuições das equipes das escolas e da(s) secretaria(s) de educação? Há cursos de formação em serviço voltados especificamente às necessidades formativas desses profissionais? Como são desenvolvidos? Que conteúdos são abordados? Qual sua contribuição para o início da docência? Que outras ações as secretarias de educação desenvolvem que revelam preocupação com os processos de inserção dos docentes iniciantes? (Mira; Romanowski, 2016, p. 164).

Conforme o exposto, estudos na área consideram que o começo da carreira docente é uma etapa importante no crescimento profissional do professor e este necessita de uma aprendizagem profunda com o apoio nesse processo. E o desenvolvimento das características próprias e únicas é fundamental para a formação da identidade profissional desse docente (Mira; Romanowski, 2016).

De acordo com Souza; Rodrigues (2017), infelizmente as iniciativas para formar professores sempre foram poucas e com muitas interrupções. Um exemplo importante citado pelos autores foi a instauração da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, por meio de um decreto de 11 de agosto de 1917, no Rio de Janeiro (que, na época, era o Distrito Federal). A escola foi criada por uma parceria entre o governo federal e a prefeitura do Distrito Federal. Embora tenha sido inaugurada em 9 de novembro de 1918, só começou a funcionar em 11 de agosto de 1919.

Segundo Cunha (2005b, p. 83 *apud* Souza; Rodrigues, 2017, p. 623), a escola tinha como objetivo formar professores e mestres para trabalhar em escolas primárias do município, além de preparar pessoas para o mercado de trabalho. No entanto, em 1919, o novo prefeito do Distrito Federal, André Gustavo Paulo de Frontin, fez uma visita à escola e considerou o custo

de mantê-la muito alto. Achando que a escola não atendia às necessidades do município, decidiu fechá-la, gerando muitas discussões e resistência entre os educadores.

Souza e Rodrigues (2017) explicam que, para resolver o problema, a escola foi transferida para o governo federal. Isso atendia tanto às preocupações do prefeito quanto à falta de professores preparados para atuar nas escolas técnicas criadas em 1909 por Nilo Peçanha, conhecidas como Escolas de Artífices, tornando-se, mais tarde, os institutos federais.

Porém, na visão de Souza e Rodrigues (2017), as propostas ou ações para essa formação não foram pensadas de forma organizada, ou melhor, regularizada. Muitos professores incorporaram na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica sem nenhum conhecimento da educação profissional, sem experiência acadêmica, profissional, sendo que a formação continuada representa a própria história e identidade profissional do docente.

Nesse viés, Souza e Rodrigues (2017) esclarecem que, devido às inúmeras situações e à falta de regularidade nas soluções aplicadas, os professores da educação profissional acabam atuando com poucas orientações técnicas e pedagógicas. Diante desse quadro, Moura (2008b, *apud* Souza; Rodrigues, 2017) analisa a situação dos professores e destaca ser essencial pensar sobre os pontos principais da profissão, como, por exemplo, o tipo de professor que se deseja formar. Essa reflexão inclui a forma como o futuro professor se comporta e cumpre suas responsabilidades desde o início da carreira, o que influencia diretamente no sucesso acadêmico, social e profissional dos alunos, e, neste estudo, os alunos com deficiência visual.

Saviani (2009) ressalta que as instituições formadoras devem garantir, de maneira planejada e sistemática, por meio da organização curricular, uma preparação pedagógico-didática adequada, sem a qual não se pode considerar, de fato, que estão formando professores. Nessa perspectiva, de acordo com Saviani (2009), a formação de professores enfrenta muitos desafios e incertezas, colocando-os em uma situação difícil de resolver, com poucas saídas claras. Isso acontece porque os conhecimentos culturais e cognitivos envolvem tanto a teoria quanto a prática, ou seja, a vivência real do dia a dia da docência, esses elementos são fundamentais para garantir uma educação de qualidade.

Saviani (2009) enfatiza que a formação de professores deve ser integral, considerando os diversos contextos em que o conhecimento é construído, assim como compreensão crítica das diversas manifestações culturais, para que os docentes promovam o desenvolvimento cognitivo dos vindouros educadores, estimulando-os a pensar de forma crítica e reflexiva, pois as teorias educacionais nutrem as práticas pedagógicas e incessantemente estas devem ser mantidas pelas experiências práticas.

Saviani (2009) diz que um caminho possível é observar como os livros didáticos são usados nas escolas. Eles mostram como os currículos são colocados em prática. A partir dessa análise, será possível repensar e reformular os cursos de pedagogia e de licenciaturas, tornando a formação mais próxima da realidade vivida nas salas de aula (Saviani, 2009).

Dessa forma, deve-se considerar que o aluno aprende na sua formação acadêmica igualmente aprende na sua vida cotidiana, usando os saberes “[...] numa forma que visa viabilizar o processo de transmissão-assimilação que caracteriza a relação professor-aluno em sala de aula” (Saviani, 2009, p. 151). Assim, na percepção do autor, o professor é o responsável por mediar o desenvolvimento da formação do aluno, sendo essa, um direito de todos.

Pacheco (2019) mostra que muitos alunos universitários são incentivados a ler as teses do próprio professor da sala de aula (relacionado ao modelo da dinâmica de quebra de gelo) para desenvolver a autonomia do aluno, ou seja, “o protagonismo juvenil” (elementos do paradigma da aprendizagem). O autor ainda discorre que esses professores são inovadores, não praticantes, visto que muitos demonstram a ausência dos saberes necessários para exercer a carreira de magistério (Pacheco, 2019).

Desse modo, Pacheco (2019) faz uma comparação entre a primeira e a segunda Revolução Industrial, em que o carvão foi substituído por outra fonte de energia: a eletricidade. O telégrafo foi substituído pelo telefone e a máquina a vapor foi tida como ultrapassada. “Mas a escola continua tão obsoleta como antes” (Pacheco, 2019, p. 19). Estamos sendo induzidos na fase avançada da indústria, mais conhecida como indústria 4.1, existindo “[...] uma verdadeira lacuna entre o que as pessoas aprendem no modelo tradicional de educação e o que é exigido pelo mercado de trabalho” (Wef, 2015 *apud* Carvalho, 2019, p. 4).

Conforme o exposto, o docente necessita “[...] refletir sobre si próprio, gerir eficazmente o tempo e a informação, de colaborar de forma construtiva, de manter a resiliência e de gerir a sua própria aprendizagem e carreira” (Comissão Europeia, 2018 *apud* Carvalho 2019, p. 18). Ele precisa conseguir conduzir os conteúdos e campos de conhecimento com desembaraço, para fazer de sua aula um espaço empreendedor da aprendizagem.

Pacheco (2019) vai além, dizendo que estamos em plena quarta Revolução Industrial, um tempo de sociedade em rede, existindo uma crescente necessidade de integrar, no currículo educacional, tecnologias emergentes, como inteligência artificial, robótica e internet das coisas. Sendo necessário, além de outras coisas, a capacitação dos educadores, visto que a aceleração considerável da inteligência artificial poderá substituir o homem em múltiplas situações “como, por exemplo, substituir o professor do dito ensino tradicional” (Pacheco, 2019, p. 20).

Considerando a crítica de Pacheco (2009), é necessária uma longa reflexão acerca das ações dos educadores. Conforme salienta o autor (2009), mesmo com a intenção de implementação de políticas e programas educacionais direcionados ao desempenho integral dos alunos, outros fatores contribuem para todo esse caos. Para mudar essa realidade, é necessário que a instituição também tenha a compreensão sobre o exercício de se doar, ter aptidões, habilidades e atitudes para se transformar em uma insuperável protagonista.

Mantoan (2003) destaca que é essencial que educadores e gestores estejam realmente comprometidos com uma escola que seja inclusiva e acessível para todos. A autora defende que a escola precisa se transformar, deixando de lado antigas práticas que inviabilizam o processo, para conseguir acompanhar as mudanças da sociedade. Em resumo, para a continuação e o sucesso dos alunos na escola, como já dito, é preciso mais do que políticas públicas, o educador precisa se envolver com o processo pedagógico de forma sensível, passando a identificar as demandas do seu aluno. A partir disso, ele “[...] busca adequações das atividades curriculares, bem como os materiais didáticos adaptados necessários para oportunizar igualdade de aprendizado, fazendo da escola um ambiente educacional inclusivo” (Lopes, 2019, p. 8).

Diante disso, é necessário pensar como ficam os direitos dos alunos com deficiência visual do *Campus* Manaus – Centro. Eles são privados de acompanhamento integral que favoreça sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Faz-se indispensável que haja espaço à individualidade e à particularidade de cada aluno em planejamentos, metodologias de ensino, recursos didáticos, avaliação e adaptação curricular, e os currículos necessitam ser flexíveis nesse processo, no que tange a *feedbacks*, interatividade e participação. “A educação envolve muitos desafios e requer ações distintas e complementares de diversos sujeitos e instituições” (Mira; Romanowski, 2016, p. 167).

Segundo Pacheco (2012), a prática social é a ponte entre o conhecimento adquirido na sala de aula e a aplicação desse conhecimento, em que o estudante, além de aprender os conteúdos teóricos, aprende também demais competências para a vida em sociedade. Defende-se uma educação centrada no aluno, promovendo a autonomia deste, dando-lhe asas para imaginação, criatividade e curiosidade, de forma a surgirem inovadores voos, capazes de mudar as circunstâncias que o cercam. Enfim, a educação necessita estar centrada em uma cooperação de aprendizagem expressiva.

Mas, para isso, as limitações, os percalços no percurso dos alunos com deficiência visual do *Campus* Manaus - Centro/IFAM não podem existir. “Inclusão não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas

necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC-SEESP, 1998 *apud* Glat; Fernandes, 2005, p. 4).

Assim, para proporcionar a esses alunos deficientes visuais não cotistas do *Campus* Manaus - Centro/IFAM oportunidades que lhes permitam desenvolver-se integralmente como ser humano, com acesso a amplas possibilidades, é fundamental promover sua formação e “[...] desnaturalizar o pensamento de que a pessoa com deficiência é alguém limitado e incapaz, talvez seja o desafio central para uma mudança de paradigma” (Santana, 2007 *apud* Lopes 2019, p. 3).

É necessário considerar não apenas o aspecto acadêmico desses alunos, mas também seu desenvolvimento como cidadãos críticos, capazes de superar as limitações de uma formação incompleta. O objetivo é que o aluno se aproprie de sua própria identidade, tornando-se completo e desenvolvido em todas as suas capacidades. E essa ideia está ligada à educação profissional e tecnológica.

Dessa forma, Souza e Rodrigues (2017) levantam questões importantes acerca da formação docente e de seus impactos sociais, ao indagarem: que tipo de professor se deseja formar e que tipo de sociedade se almeja construir? Essas reflexões estão presentes em diversos estudos sobre a educação profissional que buscam compreender os desafios e objetivos dessa forma de ensino.

Nesse contexto, conforme citado por Costa (2016, *apud* Souza; Rodrigues, 2017), a formação profissional deve ser guiada por fundamentos que superem a habitual aquisição de técnicas, visando responder às demandas de um mundo de trabalho em constante transformação tecnológica. Baseado nisso, é possível acreditar em uma instituição de ensino na perspectiva de cumprir melhor essa tarefa de conduzir esses alunos com deficiência visual a ter uma consciência clara e promover a sua inclusão e participação ativa no meio social.

Do contrário, segundo Saviani (2009), caso não aconteça uma preparação adequada, a área da educação inclusiva continuará carecendo de suporte efetivo e as frequentes declarações sobre sua importância presentes em documentos oficiais e na literatura educacional atual não terão nenhum efeito prático. O autor convida a uma reflexão sobre os métodos de ensinar para dar esperanças a esses alunos.

Seguindo esse pensamento, d’Ávila (2018) diz que é por meio do trabalho que se pode entender o planejamento do ensino como algo que envolve reflexão, políticas e práticas pedagógicas. Ele ressalta ser importante considerar os conhecimentos dos professores e pensar como o ensino é planejado, especialmente quando se trata de alunos com deficiência visual.

Além disso, é essencial lembrar que o ensino médio é uma etapa fundamental nessa formação, sendo por meio dele que muitos jovens desenvolvem seus pensamentos críticos, seus valores sociais, suas escolhas profissionais. Por isso não se pode esquecer das origens, do itinerário já realizado na educação e da importância de consolidar as bases construídas ao longo do tempo.

Lopes (2019) destaca a necessidade de os professores manterem-se atentos para estimular a sensibilidade dos alunos. A escrita está relacionada ao desenvolvimento simbólico e conceitual do aluno, bem como às suas habilidades psicomotoras e emocionais. Para que isso ocorra de forma efetiva, é fundamental compreender de que maneira esse aluno pensa, fala, sente e se comunica.

Lucília Machado (2008 *apud* Pacheco, 2012) afirma que ensinar e aprender tecnologia não significa apenas aprender a usar ferramentas e máquinas, é um processo crítico, exigindo reflexões sobre as transformações sociais e elaborar estratégias tecnológicas que sejam coerentes com as demandas sociais. Além de apresentar propostas tecnológicas, deve-se incluir também uma abordagem educacional inclusiva e interdisciplinar, eliminando barreiras para a promoção de igualdade de oportunidade no processo de aprendizagem desses alunos.

Conforme afirmam Silva e Morin (2011), com o passar do tempo, o educador amplia suas possibilidades de superar os desafios impostos pela sua formação e pelas instituições, conseguindo, assim, autoeducar-se e se desenvolver plenamente. Assim, o “[...] professor deve estar consciente do papel que desempenha na formação de técnicos que se insiram no mundo do trabalho como um profissional cidadão e não como um mero executor de tarefas exigidas pelo mercado” (Souza; Rodrigues, 2017, p. 135).

A escola deve “[...] eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam restringir a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência” (Pacheco, 2012, p. 117). A não conscientização desse processo poderá impedir tanto a interação quanto a evolução pedagógica desses discentes, considerando igualmente os alunos com deficiência visual (Pacheco, 2012).

Na próxima seção, apontam-se algumas das diretrizes educacionais para o fortalecimento e o acréscimo do desenvolvimento escolar do aluno com deficiência visual.

4.5 As políticas educativas na inclusão de alunos com deficiência visual na EPTNM

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no seu Art. 1º, estabelece que se “deve

assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). No Art. 2º, reconhece que a pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (Brasil, 2015).

Tendo em vista o que dispõe a referida lei, e para efeitos deste estudo, o aluno que possui deficiência visual e que enfrenta barreiras por causa disso pode ter sua participação plena e efetiva obstruída pela sociedade, não havendo igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015). E, caso esse aluno não seja detectado em suas necessidades visuais específicas, ele deixa de “[...] receber os serviços especiais, como o enriquecimento e o aprofundamento curricular” (Martins, 2012, p. 18).

Conforme trata a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020), os alunos com necessidades educacionais especiais são os que apresentam necessidades específicas de aprendizagem curricular diferenciadas dos outros alunos. Eles são identificados como: “alunos com deficiência; alunos com condutas típicas e alunos com superdotação/altas habilidades” (Borges; Labadessa, 2016, p. 6). Neste estudo, no que tange aos alunos com deficiência visual do CMC/IFAM, torna-se “[...] necessário organizar processos de ensino e aprendizagem adequados às necessidades educacionais” (Pacheco, 2012, p. 117), sendo possível utilizar nesse processo os recursos sensoriais nos materiais envolvendo o tato, a audição e o olfato, estratégias que podem garantir a eles o acesso ao currículo. Pela ausência de estímulos, esses alunos escondem seus talentos e assim não os concretizam, existindo ainda outras medidas que devem ser tomadas para a plena e efetiva participação desses alunos na sociedade.

Pacheco (2012) afirma que, para alcançar tais metas, conforme previsto no artigo 3º do Decreto nº. 6.571/08, as seguintes ações são essenciais:

A implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; a formação de gestores, de educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares; a elaboração, a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade (Pacheco, 2012, p. 118).

Na concepção de Kuenzer (2016), a transformação dessa realidade depende de uma articulação prática e teórica, que possibilite a criação de novas soluções capazes de promover mudanças significativas. A Constituição Federal de 1988 estabelece igualdade a todos, sem nenhum preconceito ou rejeição. “Esse avanço aproximava-se mais de uma proposta de integração do sujeito, estando ainda distante do sentido da inclusão” (Soares, 2020 *apud* Cunha,

2020, p. 2). Alguns atores da educação não entenderem a importância desses talentos no contexto acadêmico, e não percebem como a diversidade é preciosa e como essa riqueza de perfis pode contribuir para que a sociedade compreenda e supere melhor as diferenças no meio social.

Além disso, percebem-se poucas demonstrações de interesse à formação dos alunos com necessidades educacionais especiais, como reduzidos avanços para incorporar esses alunos ao mundo do trabalho. Segundo Barros (2016), à luz da história, essas pessoas sempre enfrentaram dificuldades para sua efetivação, mesmo acompanhadas por algumas normas jurídicas na sua trajetória histórica, ainda assim, “[...] é possível observar a segregação e a não inclusão dessas pessoas com necessidades especiais” (Borges; Labadessa, 2016, p. 3).

Diante disso, apresentam-se alguns marcos históricos que dão o pleno direito ao exercício desse público-alvo da educação especial. A educação inclusiva ganhava força no seu quadro internacional, fortalecendo-se com a Declaração de Salamanca, reconhecida no ano de 1994, que, “[...] na Conferência Mundial de Educação Especial, passou a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais” (Dellani; Moraes, 2012 *apud* Borges; Labadessa, 2016, p. 5).

A Declaração de Salamanca proporcionou inspiração à criação da Lei nº 9.394/96 (LDB), que atende ao art. 205 da CF/88, que diz respeito às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 1º § 2º: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, sobre os princípios e fins da Educação Nacional” (Brasil, 1996). O art. 2º dispõe que a educação deve ter o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E, para sustentar esses dois artigos, no art. 13, pode-se ler ainda que cabe aos docentes zelar pelo aprendizado de seu aluno e estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento (Brasil, 1996).

A CF/88 expõe, no art. 205, que “[...] a educação é 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” (Brasil, 2024, p. 123). A fim de reafirmar o que foi dito, a lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96, estabelece que as pessoas com deficiência tenham o direito a uma educação com atendimentos iguais dentro do sistema regular de ensino, abordando a educação de excepcionais. Pode-se ler, em seu art. 88:

“[...] a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1996 *apud* Freitas; Silva, 2021, p. 6).

Manzini (2006 *apud* Barros, 2016) aponta que a LDBEN/96 declara que as escolas devem garantir a esses alunos propostas pedagógicas, abordagem, estratégias, materiais didáticos e sistematizados para suprir as demandas. A Lei nº. 12.711/12 (Lei das cotas), que dispõe sobre o ingresso desse público nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio, no artigo 1º, § 1º, versa que, no caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos, as vagas remanescentes deverão ser destinadas, primeiramente, a autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas ou a pessoas com deficiência e, posteriormente, completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública (Brasil, 2012).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº. 13.146/2015) busca assegurar a promoção, em condições de igualdade, do exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, sendo dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, dentre outras prioridades, a efetivação dos direitos à educação, à cultura, à acessibilidade, à profissionalização, ao trabalho, à informação, à comunicação e aos avanços científicos e tecnológicos (Brasil, 2015).

Apesar de toda uma luta desses sujeitos e das políticas de inclusão, as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), referentes às pessoas com deficiências, apontam que, no terceiro trimestre de 2022, elas tiveram menor acesso à educação, ao trabalho e – como consequência disto – menor acesso à rede da educação profissional (Agência notícias, IBGE, 2022). Assim, em pleno século XXI, ainda “surge a preocupação com a inserção de público no mundo do trabalho” (Frigotto, 2018 *apud* Cunha; Mota; Miranda, 2020, p. 2).

Cabe ainda registrar que a Lei nº. 8. 213/91 (Lei de cotas para PcD), reconhecida como Lei de contratação de PcDs (deficientes) nas empresas, aborda, no seu art. 93, que a empresa com cem ou mais funcionários é obrigada a preencher de dois a cinco por cento de seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência dentro das proporções legais. Logo, entende-se que “o ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (Saviani, 2007, p. 157).

Silveira; Nakamoto (*apud* Freitas, 2019) mostram que os institutos federais de ensino vêm cumprindo a legislação e reservando vagas para as pessoas com deficiência em seus editais de seleção, desde a mudança que houve na educação. Com a “Lei nº. 12.711/2012, a matrícula

para as PCDs na EPT tem aumentado, pois se passou a considerar a reserva de 5% das vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições de ensino” e, desde então, “[...] tem ocorrido um crescimento da procura das PCDs pelos cursos oferecidos na rede federal de ensino” (Silveira; Nakamoto, 2018 *apud* Freitas, 2019, p. 37-70).

No entanto, ainda se presencia muitos desses alunos adentrando na instituição sem o sistema de contas para PcD. O Quadro 3, a seguir, mostra isso por meio de levantamento de dados feito pelo Departamento de Controle Acadêmico do *Campus* Manaus - Centro referente ao quantitativo de alunos com deficiência visual registrados nos cinco cursos técnicos de nível médio nos anos de 2012 a 2019:

Quadro 3 - Levantamento de PCDs nos cursos técnicos integrados

Cursos técnicos integrados	2012 a 2018	2019
Química; edificações; mecânica; informática; eletrotécnica	—	01 01 01 04 —
TOTAL	0	07

Fonte: DCA/CMC-IFAM (2024).

O Quadro 3 apresenta o quantitativo de alunos com deficiência visual que adentraram nos cursos técnicos de nível médio de 2012 a 2019, sendo que foram encontrados registros desses alunos PCDs deficientes visuais, que são o foco desta pesquisa, somente no ano de 2019 e em apenas quatro cursos técnicos. Esses sete alunos se autodeclararam PCDs visuais por meio de laudos médicos (não há números concretos acerca dos anos anteriores, por não constarem na ficha da matrícula informações e documentações sobre as especificidades desses alunos).

Observa-se que a reserva de vagas para as pessoas com deficiência iniciou em 2012 mediante as Leis das cotas. Como já mencionado por Freitas (2019), houve procura pelos cursos oferecidos pela rede federal de ensino. Isso “requer uma atenção maior no que se refere a acessibilidade seja ela arquitetônica, pedagógica, atitudinal, questões sobre a formação e capacitação de docente e técnicos-administrativos que atuarão no processo de formação acadêmica destes” (Freitas, 2019, p. 38).

Além disso, em pleno século XXI, o Decreto nº. 10.502/2020, que trata da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), foi visto como um retrocesso para a educação inclusiva e uma infeliz similaridade com o passado, o qual deixou as escolas livres para escolherem se matriculavam ou não as pessoas com deficiência, como se já soubesse tudo sobre essas pessoas, declarando-se como onisciente (Brasil, Decreto nº. 10.502/2020, grifo nosso).

Três anos depois, o Decreto nº. 11.370/2023 revogou esse retrocesso, com a atual gestão do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e, com a queda do Decreto nº. 10.502/2020, esperam-se impactos significativos na educação inclusiva, pois o princípio da dignidade, a valorização dos direitos humanos, expectativas, esperança, sonhos e possibilidades de dias melhores voltam a enxertar os sonhos desse público da educação especial.

Skliar (2003) faz um chamado ao dizer que é necessário reconhecer e valorizar o outro, por sua cultura, deficiência, origem etc., e excluir de nós mesmos a forma negativa de identidade do outro, reconhecendo a diversidade como valor, assim, quem sabe, conseguiremos anular e superar essa pedagogia do outro. Mas, para transformar essa idealização em realidade para esses alunos, fazem-se indispensáveis o comprometimento e a boa vontade dos profissionais em um alicerce único de conhecimentos gerais, que sirva de sustentação para articular saberes científicos, tecnológicos e humanísticos. É essencial para “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Pacheco *et al.*, 2012, p. 27).

Diante disso, apresentam-se, no próximo capítulo, algumas estratégias pedagógicas que poderão ser adaptadas às disciplinas para a identificação do aluno com problema visual ou deficiência visual.

5 METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS PARA IDENTIFICAR ALUNOS COM PROBLEMAS VISUAIS.

O homem cego não conhece o mundo pelas mãos e, sim, pelos significados que suas mãos captam, significados que foram construídos e apontados por outros homens e que por eles podem ser transformados. Nesse momento, educar deixa de ser adaptar e abre as possibilidades de emancipar (Caiado, 2003).

De acordo com Silva e Martins (2024), a deficiência visual é uma condição que não pode ser revertida, é causada por fatores congênitos, hereditários ou adquiridos. Segundo as autoras, mesmo com tratamento médico ou uso de óculos comuns, muitas vezes não é possível corrigir a visão de forma satisfatória. Diante disso, elas ressaltam a importância de criar condições adequadas à aprendizagem de alunos com deficiência visual, e, no caso deste estudo, alunos acometidos por essa singularidade do *Campus* Manaus - Centro/IFAM. Silva e Martins (2024) apontam a necessidade de buscar estratégias que superem os desafios entre integração e inclusão. Para Mantoan (2003), a inclusão escolar é um chamado importante para repensar as condições em que atuamos como educadores e cidadãos, sendo necessário desenvolver metodologias que ajudem a superar esse cenário confuso e incerto.

Mantoan (2003) ainda explica que:

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim (Mantoan, 2003, p. 18).

Nesse sentido, na perspectiva de Mantoan (2003), a inclusão é uma via de mão dupla, em que ambos os lados precisam caminhar juntos para que a vivência e a participação sejam mais igualitárias. “Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os ‘especializados’ e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais” (Mantoan, 2003, p.18).

Logo, as ações exigem, antes de tudo, a preparação desses protagonistas para articular conhecimentos e possíveis rendimentos nas suas ações pedagógicas, e como início, por exemplo, “[...] a escola deveria oferecer um programa curricular reduzido, diminuído ou adaptado, para melhor atender às possíveis dificuldades encontradas *por eles* frente à exigência escolar” (Souza; Carlos, 2001 *apud* Skliar, 2003, p. 42).

Além dessas ações, a observação e o acolhimento podem contribuir para abrir caminhos a esses alunos, permitir que eles alcancem seu pleno potencial, uma vez que muitos deles ainda são vistos como “[...] um corpo sem corpo, uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e que segue sendo culpado por seu próprio massacre” (Skliar, 2003, p. 42).

Posto isso, urge excluir a imagem desse outro, construída em um eu considerado como acabado, verdadeiro e centralizado (Skliar, 2003), em vez disso, é necessário mais comprometimento da educação para contribuir de forma adequada e humanizada no desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos com deficiência visual. Sendo um direito desses.

Conforme o exposto, a Portaria nº. 3.128, de 24 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), estabelece diretrizes importantes para apoio ao processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual. Entre as ações previstas, destacam-se:

- I- Ações educativas para prevenção de deficiência visual e promoção da saúde ocular;
- III- Identificação de crianças, adultos e idosos que necessitam de avaliação oftalmológica e tratamento;
- VI- Identificação e encaminhamento, para serviços especializados, das crianças com indicadores de risco para deficiência visual;
- VIII -Teste de acuidade visual;
- IX- Orientações básicas na área de habilitação/reabilitação da pessoa com deficiência visual;
- X- Identificação dos recursos comunitários que favoreçam o processo de inclusão social, plena da pessoa com deficiência visual (Brasil, 2008).

Aranha *et al.* (2017) mostram com seu estudo que é possível usar na escola uma dessas diretrizes estabelecidas pela portaria supracitada. O teste de acuidade visual, conhecido cientificamente por Escala Optométrica de Snellen, pode ser usado como instrumento de triagem precoce de problemas oftalmológicos. Segundo Aranha *et al.* (2017, p.3), de acordo com “o Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO), essa avaliação pode ser realizada por agentes comunitários de saúde, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, professores, alfabetizadores ou por qualquer outra pessoa, desde que adequadamente qualificada”.

Nessa perspectiva, a autora adverte que esse método de acuidade visual deve ser realizado após a observação das ações acolhedoras ao aluno. Ainda nessa perspectiva, Sá, Campos e Silva (2007) definem a acuidade visual como a capacidade de enxergar claramente a distância entre dois pontos em linha reta, ou seja, é o quanto se consegue ver os detalhes de um objeto. Conforme as autoras, ela pode ser medida usando escalas que comparam a visão da pessoa com um padrão considerado normal.

Logo, conforme a Classificação Brasileira de Oftalmologista (CBO), a forma mais simples de avaliar a capacidade visual é por meio da medição da acuidade visual, utilizando a Escala de Snellen. O Ministério da Saúde reforça que a identificação de sinais de alteração à saúde ocular pode ser realizada por todos os profissionais que participam do Programa Saúde na Escola, sobressaindo o papel do profissional da educação, que convive por mais tempo com o aluno e presencia inúmeras situações no dia a dia deste.

A seguir, na Figura 4, apresenta-se a tabela denominada Escala de Snellen, para facilitar a compreensão.

Figura 4 - Escala de Snellen

E	1	20/200	BAIXA VISÃO SEVERA (0,1)
F P	2	20/100	
T O Z	3	20/70	BAIXA VISÃO (0,5)
L P E D	4	20/50	
P E C F D	5	20/40	
E D F C Z P	6	20/30	VISÃO NORMAL (1,0)
F E L O P Z D	7	20/25	
D E F P O T E C	8	20/20	
L E F O D P C T	9		
F D P L T C E O	10		
P E Z O L C F T O	11		

Fonte: Filippo (2021).

Segundo Filippo (2021), a tabela abrange gradativamente fileiras de letras e, para realizar o teste, é necessário ler essas linhas de letras, as quais vão se diminuindo sucessivamente. Para ler a tabela, a pessoa precisará cobrir um dos olhos e ler em voz alta, dizendo as letras que estão na tabela. A menor linha de letra que a pessoa conseguir visualizar com exatidão determinará a acuidade visual no olho que estará descoberto.

Filippo (2021) afirma que a acuidade visual é representada por uma fração, em que o numerador (a parte de cima) é a distância que a pessoa está do quadro: de 5m a 6m. E o denominador (a parte de baixo) é o numeral que representa a última linha que o paciente conseguiu ler. Em fração, significa que a pessoa pode ter uma visão 20/20, ou seja, esta é considerada uma visão normal, com 100% de visibilidade, conforme apresentado no Tabela 1.

Tabela 1 - Escala de Snellen em porcentagem

SNELLEN	DECIMAL	% DE VISÃO
20/20	1,0	100
20/25	0,8	95
20/30	0,7	92,5
20/40	0,5	84,5
20/70	0,3	67,5
20/100	0,2	49
20/200	0,1	10

Fonte: as autoras (2024).

Filippo (2021) esclarece que, caso o resultado seja diferente da fração, 20/20 significa que a pessoa já está com a acuidade visual comprometida, como exemplificado nos resultados de 20/40, 20/70, entre outros, da tabela acima. Além disso, de acordo com o autor, esses e outros resultados apresentados com o teste da tabela de Snellen apontam alguma doença ocular, como as ametropias, que incluem a hipermetropia, a miopia e o astigmatismo entre outras patologias que podem desencadear catarata, problemas na retina, como a degeneração da mácula, e doenças que atingem o nervo óptico, conhecido como glaucoma.

5.1 Critérios para realização da acuidade visual com Escala de Snellen

De acordo com Carvalho (2002), para a realização das medidas na Escala de Snellen, é fundamental que alguns cuidados sejam tomados, como: preparar o local e o material, sendo necessário que a sala tenha de 5 a 6 metros de comprimento, boa iluminação, preferencialmente com a fonte de luz posicionada atrás ou ao lado do aluno, ambiente silencioso e sem estímulos visuais que possam causar distrações. Os materiais necessários incluem: a tabela de Snellen, uma folha em branco, lápis preto com ponteiro e um oclisor.

Para obter melhores resultados no teste da acuidade visual, conforme estudos de Carvalho (2002), inicia-se com um treinamento, no qual todo o processo é detalhadamente explicado aos alunos. Apresenta-se a tabela de Snellen, demonstrando as diferentes posições e orientando o aluno sobre como se posicionar corretamente no momento do teste. O aluno deve ser instruído a sinalizar com as mãos ou verbalizar a letra que está sendo apontada. Em seguida, ele deve ser acomodado em uma cadeira posicionada de frente para a tabela, a uma distância de

5 a 6 metros, de forma que a linha correspondente à acuidade 1,0 esteja alinhada ao nível dos olhos. O olho direito (OD) deve ser testado por primeiro, tampando sem pressão com o oclusor o esquerdo (OE). O procedimento do teste deve começar com as letras maiores, sempre apontando com um instrumento, cursor, lápis escuro, duas ou três letras em cada linha, sendo necessário manter a posição do instrumento perpendicular e manter sempre o mesmo ritmo (Carvalho, 2002).

Se o aluno estiver indeciso quanto a alguma linha específica, devem ser apontadas algumas vezes mais letras para certificar-se de erros e acertos. Todos os resultados correspondentes à última linha que o aluno acertar todas as letras necessitam ser anotados tipo: OD= 0,9; OE= 1,0. Se o aluno não conseguir enxergar a maior letra da tabela, deve-se anotar: > 0,1 e observar os movimentos posturais e faciais durante o teste (Carvalho, 2002). A última linha da tabela é considerada visão normal. Todas as respostas devem ser anotadas na folha/tabela conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4 - Tabela para anotações do teste de Snellen- distância de 5 a 6 metros

Acuidade visual	Olho direito	Olho esquerdo	Ambos os olhos
S/C-Sem correção	OD	OE	AO
C/C-Com correção			

Fonte: elaborado pelas das autoras (2024).

Finalizando o teste, se o resultado for menor ou inferior a 0,7, o aluno deverá ser encaminhado à Capne, que tomará as providências segundo as suas atribuições. Com tais conhecimentos prévios, associados à identificação precoce, o docente poderá encaminhar o discente com problema visual ou até mesmo com deficiência visual à coordenação de curso conforme os critérios da instituição, e esta encaminhará oficialmente o discente à Coordenação de Atendimento à Pessoa com Necessidades Específicas (Capne), que tomará as providências segundo as suas atribuições. Garantir-se-á ao aluno com deficiência visual a prática democrática de inclusão e suas necessidades educacionais especiais serão atendidas.

De acordo com Carvalho *et al.* (2002), o uso da tabela de Snellen representa uma medida preventiva essencial para a identificação de alunos com deficiência visual que, muitas vezes, não acessam o regime de cotas do *Campus* Manaus - Centro/IFAM. A detecção precoce de

alterações visuais pode evitar complicações mais graves para esse alunado, como a acuidade visual reduzida a 20/400, que é classificada como cegueira. Em determinadas situações, mesmo que apenas um dos olhos apresente perda – enquanto o outro mantém visão normal –, o quadro já configura a chamada visão monocular, na qual apenas um dos olhos é afetado (Carvalho, 2002). Essa realidade se agrava pelo fato de que, frequentemente, nem o aluno nem sua família percebem a perda de visão progressiva, o que pode comprometer significativamente sua trajetória escolar.

Diante disso, Carvalho *et al.* (2002) destaca a importância de que esse tipo de procedimento seja aplicado no ambiente escolar, o que demanda, primeiramente, a capacitação dos profissionais da educação. Cabe, portanto, à Capne oferecer o treinamento necessário para que os educadores estejam preparados para realizar a triagem visual de forma adequada.

5.2 Posicionamento do professor na sala de aula: como adaptar para incluir

Segundo estudos, o docente é a pessoa que mais convive com o aluno deficiente visual. Assim, é fundamental que o professor compreenda que, ao ser diagnosticado com baixa visão ou visão monocular, esse aluno precisará de apoio para promover sua autoaceitação e minimizar seus pontos fracos. Carvalho *et al.* (2002) destacam que o professor do ensino médio ao técnico deve buscar orientação com profissionais especializados em deficiência visual, como os que atuam na Capne. Essa interação é essencial para que o docente compreenda o funcionamento socioemocional e efetivo, bem como as habilidades do dia a dia desse aluno. É importante ressaltar que diversos fatores podem influenciar a plenitude do desenvolvimento desse aluno (Carvalho *et al.*, 2002).

Diante disso, apresentam-se algumas contribuições pertinentes de Carvalho *et al.* (2002), que podem impulsionar o desempenho escolar do aluno com deficiência visual:

Aceitação e flexibilidade do professor em relação à limitação do aluno dá um tempo a mais para terminar as atividades; estimular o aluno em relação aos acertos elogiando verbalmente; manter uma relação saudável com o aluno; incentivar a participação nas atividades acadêmicas possibilitando a integração com os colegas; motivação de toda a comunidade escolar para que esse aluno continue com seus estudos; mostrar as dependências da escola com: biblioteca, sala de aula, laboratórios, sala de artes, quadra, banheiros, visando a promoção da independência do aluno, não falar longe do aluno, pedir para o aluno sentar sempre na terceira cadeira da segunda fileira, assim ele terá quatro opções para pedir ajuda. Assim, favorecendo as adaptações, o aluno terá mais chance de rendimento e desempenho na sua aprendizagem (Carvalho *et al.*, 2002, p. 37).

O procedimento descrito deve funcionar como uma diretriz do *campus*, sendo que essa foi uma das finalidades da criação do Regimento Interno do Capne/IFAM, aprovado pela Resolução nº. 45-Consup/IFAM-2015 (IFAM, 2015), e posteriormente revogada pela Resolução nº. 017/Consup/IFAM, de 28 de fevereiro de 2024. Esta última versa sobre a reformulação do Regimento Interno da Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – Capne (IFAM, 2024a).

Ainda que esteja em fase de reformulação, a implementação de ações preventivas para os alunos do *Campus* Manaus - Centro/IFAM é indispensável, a fim de evitar problemas futuros para os alunos com deficiência, assim como para a própria instituição e familiares. Isso se torna especialmente importante em casos em que a deficiência se apresenta de forma adquirida ao longo da vida do educando.

Como afirmam Piñero; Quero; Díz (2003 *apud* Santos, 2007, p. 29), “[...] no momento em que os pais aceitem a deficiência do filho e conseguirem criar um âmbito familiar adequado para que a criança viva integrada, terá sido dado um grande passo na sua educação”. Porém, conforme Santos (2007), “uma deficiência visual que ocorre inesperadamente pode abalar a estrutura familiar, levando os pais a se sentirem fragilizados e culpados, tendo dificuldade de aceitação do filho com a condição que não haviam idealizado (Santos, 2007). Tudo isso pode impactar de maneira significativa a formação do aluno, prejudicando seu relacionamento com a comunidade escolar e com outros ambientes sociais.

Portanto, é fundamental que a instituição desenvolva estratégias para apoiar esse aluno e suas famílias, porque “[...] nenhum pai possui conhecimentos especiais por ter um filho deficiente, antes necessita de compreensão, paciência e tempo para adaptar-se a uma situação inesperada” (Fluente, 2003, p. 170 *apud* Santos, 2007, p. 31), na promoção do fortalecimento de um ambiente inclusivo e acolhedor. Assim, conhecer a categoria do discente com deficiência visual é essencial para desenvolver propostas pedagógicas adequadas na EPTNM. A falta de conhecimento dos profissionais da educação pode limitar o desenvolvimento das potencialidades desse aluno, que, frequentemente, não são plenamente reconhecidas.

De Mais (2002 *apud* Lopes, 2019, p. 5) salienta que a deficiência visual traz problemas de grande impacto, especialmente na orientação e na mobilidade, que causam dificuldades na autonomia e na vida social do deficiente visual. Portanto é fundamental criar condições que promovam a independência desses alunos do CMC/IFAM. O próximo capítulo abordará a importância de adaptações e recursos disponíveis para o ensino e aprendizado de aluno com deficiência visual.

De acordo com Coimbra (*apud* Santos, 2007, p. 40), é responsabilidade da instituição de ensino estar atenta às necessidades do deficiente visual no processo de ensino e aprendizagem para conhecer como esse aluno se relaciona com suas fontes de conhecimento.

Logo, cabe lutar para que, cada vez mais, esses alunos sejam incluídos de forma permanente, combatendo todos os tipos de preconceitos, mas para isso “[...] é necessário conhecer a influência da deficiência sobre a personalidade, objetivando como o sujeito pode superar as limitações da deficiência” (Santos, 2007, p. 43).

Posto isso, deve-se levar em conta o que rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (Brasil, 1996) e as cartilhas que realçam a importância das adaptações curriculares. Essas são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, objetivando o favorecimento de todos os alunos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc. Entre essas adaptações, estão as adaptações curriculares de grande porte, que são de competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, entre elas, destaca-se o acesso ao currículo, como:

- a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar;
- a adaptação do ambiente físico escolar; a aquisição do mobiliário específico necessário;
- a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos;
- a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula;
- a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação;
- a efetivação de ações que garantam a inter-disciplinaridade e a transetorialidade (Brasil, 2000, p. 14).

É necessário primeiramente ter cuidados rigorosos antes de se indicar a efetivação de adaptações curriculares de grande porte como “a real necessidade do aluno; a relação entre o nível de competência curricular do aluno e a proposta curricular regular; o caráter processual do desenvolvimento humano e da aprendizagem, permanecendo aberto para subsequentes alterações nas decisões tomadas” (Brasil, 2000, p. 10).

O Ministério da Educação (2000) indica que as adaptações curriculares de grande porte devem:

Ser precedidas de uma criteriosa avaliação do aluno, considerando sua competência acadêmica; fundamentar-se na análise do contexto escolar e familiar do aluno, para a busca de identificação dos elementos adaptativos necessários para o desenvolvimento do aluno; contar com a participação de uma equipe de apoio multiprofissional no processo de estudo de cada caso, análise e tomada de decisão; ser registradas documentalmente, integrando o acervo de informações sobre o aluno; evitar, sempre, que as programações individuais sejam definidas, organizadas e realizadas com

prejuízo para o aluno, ou seja, para o seu desempenho, promoção escolar e socialização (Brasil, 2000, p. 11).

Santos (2007) realça que as adaptações para a deficiência visual têm relação com a oferta de equipamentos e recursos específicos de acesso ao currículo, como acessibilidade digital, sorobã, Braille e material didático adaptado. Com base em Santos (2007), apresentam-se alguns recursos e equipamentos considerados como adaptações curriculares de grande porte que a Capne-CMC/IFAM já possui para o atendimento do aluno deficiente visual:

Quadro 5 - Recursos e equipamentos adaptativos da Capne-CMC/IFAM

1º Relacionado à oferta de equipamento.	Teclado em autorrelevo, máquina Braille, ampliador de mesa, reglete de mesa com punção e pranceta, Braile, materiais em relevo, computador com sistematizador de voz.
2º Está relacionada à sistematização de trabalho entre o profissional de apoio e o professor da disciplina.	Adaptação de matérias por três profissionais especializados (terceirizados).

Fonte: adaptado da Capne/2024.

Porém, os ajustes cuja execução depende de atividades práticas, decisões políticas e administrativas permanecem adormecidos no CMC/IFAM, como a adaptação do ambiente físico escolar, a aquisição de mobiliário específico, a adaptação de método de ensino e organização didática, a capacitação continuada dos professores e demais profissionais etc.

E as adaptações de pequeno porte englobam modificações menores, de domínio específico do professor. Elas compõem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula (Brasil, 2000, p. 8-9). Mas é necessário, antes, saber as singularidades do aluno para fazer adaptação correta.

Segundo Santos (2007), essas adaptações de pequeno porte de acesso ao currículo visam oportunizar o uso do Braille, sistema de comunicação específico da pessoa com deficiência visual, sendo necessário que este esteja disponível na sala de aula e em todo o espaço escolar, para que o direito à informação e ao código linguístico sejam assegurados. E o espaço do *Campus* Manaus - Centro ainda se encontra carente desse código linguístico.

Além disso, é necessário compreender que essas mudanças ou adaptações realizadas no currículo poderão melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem desses alunos. Assim, “as adaptações de pequenos portes, são os ajustem, cabendo ao professor desenvolver, visando

garantir o acesso do aluno com necessidade especial a todas as instâncias do currículo” (Brasil, 2000 *apud* Santos, 2007, p. 56). E, de acordo com estudo de Santos (2007), para a garantia do acesso ao currículo, deve-se ainda levar em consideração o aumento ou a diminuição do tempo para a realização de atividades e avaliações em sala de aula.

Nessa perspectiva, essas contribuições de adaptações de pequeno porte irão apoiar o docente com as suas ações pedagógicas em sala de aula, o que carece de sensibilidade por parte do professor em relação aos alunos com deficiência visual do *Campus* Manaus - Centro/IFAM. E essa sensibilidade, conforme estudo de Santos (2007), inclui: humildade para querer compreender e aprender, reflexão, afeto, ter uma escuta ativa, empatia, reconhecendo as sensibilidades desses alunos, pois, só assim, é possível explicar e compreender esses sujeitos nas suas particularidades. Sendo que existe “[...] diferença entre explicação e compreensão: explicar o ser humano é tomá-lo como objeto; compreender pede a visão do sujeito, através de empatia” (Morin *apud* Silva; Morin, 2011, p. 252).

Silva (2011) relata que compreender o outro quer dizer colocar-se no lugar do outro, ver o outro por completo, pois empatia envolve sensibilidade, boa vontade. Com isso, o estímulo se desenvolve naturalmente e assim passa-se a ter o comprometimento de fazer o melhor no exercício pedagógico a cada aluno, inclusive se este possui algum tipo de especificidade. Em outras palavras, significa abraçar e aceitar as diferenças (Silva, 2011).

Incorporar a competência empática é desembaraçar a visão, essa “permite ao profissional inclusivo não só se colocar no lugar do outro e, desde esta perspectiva, auxiliar na compreensão das barreiras enfrentadas e das suas possíveis soluções de maneira mais efetiva” (Rodrigues; França, 2020, p. 52-53). Logo, é necessário que os atores incluídos nesta pesquisa, docentes, coordenadores de curso e gestor da Capne, sejam reflexivos quanto às suas ações preventivas na educação inclusiva e visem à superação dos desafios e à prática do exercício da alteridade, que são fatores fundamentais para que o respeito, o reconhecimento ao outro e a tolerância fluam e passem a ajudar na superação das potencialidades dos alunos com deficiência visual do *Campus* Manaus - Centro/IFAM.

No fluir dessas atitudes é que o professor começará a perceber que seu aluno tem algum comprometimento na visão, e a sensibilidade precisa se fazer presente na rotina do docente, pois esses seres especiais precisarão ser estimulados a realizar as atividades utilizando a visão de acordo com sua capacidade. Além disso, conhecer o estado emocional desse discente faz parte do acompanhamento na sua orientação (Santos, 2007). Em vista disso, Santos (2007)

reconhece que a formação de professores exerce um papel crucial no desenvolvimento efetivo das competências socioemocionais desses alunos.

Desse modo, esta pesquisa visa fortalecer o desenvolvimento das potencialidades que esses discentes trazem dentro de si, os quais são carentes de oportunidades e precisam “acender a chama” da transformação, o que eles ainda não conseguiram. Para que isso possa acontecer, é necessário “mudar o velho e deixar o novo emergir”, exige uma mudança teórico-metodológica. Nesse sentido, é preciso pensar, “[...] na prática, como está sendo atualmente a receptividade das escolas para a superação dos alunos com deficiência?” (Barros, 2016, p. 36). Fica aqui a indagação referente ao aluno com deficiência visual no chão do *Campus* Manaus - Centro/IFAM.

A seguir, apresentar-se-á a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa para a compreensão do tema em análise.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ETAPA DA PESQUISA

Segundo estudo de Minayo (2001), a metodologia significa a rota do pensamento e da prática materializada na abordagem da realidade. Assim, o verbo principal a ser utilizado na análise qualitativa é compreender. Este exerce a capacidade de colocar-se no lugar do outro, levando em consideração a singularidade do indivíduo, ou seja, a experiência interna de uma pessoa, isso inclui pensamento, opiniões e percepções únicas. A autora ainda alerta que a vivência e a experiência do indivíduo estão associadas no campo histórico e coletivo, comprometidos com a cultura do grupo em que ele se inclui. Assim, para Minayo (2001), toda compreensão é parcial e incompleta, e a pesquisa qualitativa é voltada para explicar os acontecimentos mediante conceitos existentes ou em desenvolvimento.

E, para isso, devem estar inclusos os pontos de vista teóricos, o conjunto de técnicas, métodos que possibilitam a construção da realidade e imaginação do pesquisador, uma vez que, de acordo com Minayo (2001), o investigador é um ator ativo, que interroga, que compreende e que desenvolve um olhar crítico. Além disso, segundo a autora, teoria e técnica são inseparáveis, já que, no conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumento claro, compreensível, organizado, capaz de guiar os impasses teóricos para as dificuldades da prática.

Dessa forma, na intenção de explorar de forma organizada e detalhada o objeto deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, visto que se pretendia entender de forma profunda a interpretação dos significados das experiências e expectativas dos participantes. Isso ajudou na extração de significados de maneira organizada e profunda, considerando a perspectiva histórica e social do momento da análise.

Faz-se necessário entrar no campo investigativo para a observação dos aspectos pontuais no mundo subjetivo e interpretativo dos participantes, decifrando suas percepções, motivações, crenças, valores e ações, relacionados ao ensino sobre a importância da identificação do discente com deficiência visual não cotista, o que envolve discussões e requer soluções para esse específico cenário (Minayo, 2001).

Esta é uma pesquisa de abordagem exploratória (Gil, 2008), uma vez que se pretendeu analisar em profundidade as ações dos narradores e suas experiências vivenciadas com os alunos com deficiência visual. Assim, esse enfoque proporcionou maior familiaridade com o problema. Além disso, permitiu descobrir novas ideias, intuições e entendimento sobre o fenômeno estudado por meio de um marco temporal projetado entre 2012 e 2019.

Visto que, no desenvolvimento dos processos das organizações das relações sociais, um dos instrumentos de revelações sociais é a “memória”, esta pesquisa também tem um caráter social, uma vez que a “pesquisa social é o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade” (Gil, 1999, p. 42). Diante disso, busca-se resgatar informações e conhecimentos valiosos capazes de subsidiar os profissionais da educação que atuam com os estudantes com deficiência visual não cotistas, objetivando uma verdadeira transformação de vida na história desses alunos.

Assim, considera-se também esta pesquisa como pesquisa-ação, já que envolve os participantes e o pesquisador ansiando solucionar um problema específico (Gil, 1999). Dessa maneira, apresentam-se características (etapas) tocantes à temática aqui trazida, tais como o tipo de pesquisa, o tratamento com os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os participantes da pesquisa, as técnicas de análises e a interpretação dos resultados.

Partindo desse olhar, o passo inicial foi definir os participantes que iriam integrar a pesquisa – corpo docente, coordenadores de curso e gestor da Capne –, que atendessem os alunos dos cursos técnicos na forma integrada. A seleção por essa modalidade (integrada) se deu em virtude de alunos com deficiência visual do *Campus* Manaus - Centro/IFAM estarem com seu processo acadêmico comprometido, ou melhor, baixo rendimento escolar.

Oliveira (2011) afirma que, para avaliar o problema como condizente, esse deve ser estudado de acordo com alguns aspectos de reconhecimento como: efetividade, relevância, inovação, esperança e perspectivas. Assim, entende-se que esta pesquisa deve abranger esses elementos, pois o CMC/IFAM enfrenta desafios, necessitando encontrar soluções inovadoras e assertivas que resolvam os problemas vivenciados diariamente no ambiente escolar. Acredita-se que essa investigação pode fornecer diretrizes valiosas para orientar esse processo.

Para Corey (*apud* Toledo; Jacobi, 2013), há uma diferença significativa entre apenas ouvir orientações sobre o que deve ser feito e vivenciar pessoalmente essa descoberta. Dessa forma, pode-se compreender que o problema desta pesquisa está relacionado à significância mútua. Assim, em continuidade, discorre-se sobre a formulação e a sistematização das etapas desenvolvidas mediante a indispensável colaboração dos participantes nesse processo. Diante disso, como já mencionado, optou-se por usar a pesquisa-ação. Esta pesquisa na área educacional é sobretudo uma estratégia para que professores e pesquisadores utilizem suas pesquisas para aperfeiçoar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (Tripp, 2005).

A pesquisa-ação é um tipo de investigação social fundamentada na experiência, buscando obter informações diretamente dos participantes por meio de conversações. Trata-se de uma ferramenta baseada em conhecimento empírico, essa abordagem permite explorar vivências reais para coletar dados essenciais, possibilitando a avaliação e o ajuste das hipóteses do estudo.

Thiollent (*apud* Oliveira, 2011, p.42) define pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

E essa colaboração, segundo o autor (2011), pode levar a medidas mais assertivas.

Toledo e Jacobi (2013) ressaltam que a pesquisa-ação pode ser empregada como um instrumento de investigação e transformação social, desempenhando também um papel político. Ao promover a interação entre pesquisadores e atores sociais, essa abordagem possibilita a construção de soluções capazes de impulsionar mudanças no público envolvido. A reflexão crítica gerada ao longo do processo contribui para ações e práticas indispensáveis à evolução desse movimento.

Lakatos e Marconi (2003) esclarecem que a pesquisa surge mediante um problema, um questionamento, logo, preocupou-se em buscar resposta de perto para conhecer melhor o fenômeno. Sabendo que a pesquisa é um movimento fundamental da ciência na sua análise e criação da realidade, e por ser uma pesquisa qualitativa, foram consideradas as concepções histórica e social do momento em que ocorreu a análise.

Além de uma coleta profunda, utilizaram-se as seguintes fontes de informações: entrevistas, questionários, documentos oficiais, institucionais, formulários de matrícula. A temática se encontra inserida no *locus* da pesquisa, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus - Centro. Dentro desse *locus*, encontra-se a Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Capne); conforme estabelece a Resolução n.º 17 /Consup/IFAM, de 28/02/2024 (IFAM, 2024a), no seu art. 7º, a Capne tem a atribuição de planejar, promover e potencializar a cultura de educação para a convivência da aceitação, da diversidade e da eliminação das barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, programáticas e curriculares em prol do atendimento às pessoas com deficiência. Além disso, compete a ela ainda assessorar as

diretorias de ensino, pesquisa e extensão ou órgãos equivalentes do *campus* na execução das políticas e ações referentes à acessibilidade e ao atendimento educacional especializado.

Portanto, a seleção do local mencionado baseou-se no critério de aderência entre o tema levantado e as percepções e vivências da pesquisadora na Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Capne) do *Campus* Manaus - Centro-IFAM. Além disso, o *campus* escolhido apresenta um histórico de avanços significativos na busca por uma educação ampla e democrática, é, atualmente, um dos *campi* com maior evidência em relação à ampliação da EPT, promovendo a integração entre educação básica de nível médio e a educação profissional (Mello, 2018).

Para contactar os 23 possíveis participantes desta pesquisa, foi necessário enviar o convite por *e-mail* e relatar o objetivo da pesquisa, deixando livre para o participante decidir o local e a hora da realização da entrevista. Houve 18 aceites de participação na pesquisa, e cinco pessoas não responderam ao convite. Assim, devido à temporalidade, a pesquisa foi desenvolvida somente com 18 participantes. O Quadro 6 demonstra detalhadamente a divisão desse quantitativo de participantes da pesquisa:

Quadro 6 - Súmula da escolha dos sujeitos

Perfil dos participantes do CMC/IFAM	Quantitativo e discriminação
Total de pessoas convidadas a participar da pesquisa	23 educadores
Total de pessoas que aceitaram participar da pesquisa	18 pessoas
Total de docentes	10 docentes – 5 da área comum e 5 da área técnica
Total de coordenadores	5 coordenadores- 4 da área técnica e 1 da área comum
Total de gestores da Capne	3 gestores - 2 das gestões anteriores e 1 da atual gestão
Total de participantes da pesquisa	18 participantes

Fonte: as autoras (2024).

A escolha dos participantes desta pesquisa se deve à ligação destes com o objeto de estudo, tendo como critérios de inclusão: que os mesmos fossem servidores efetivos do CMC/IFAM e que fizessem parte dos seguintes eixos tecnológicos: produção industrial; infraestrutura; controle e processos industriais; informação e comunicação, da mesma forma dos cursos do integrado: química, edificações, mecânica, eletrotécnica e informática. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), recebendo parecer favorável ao prosseguimento. A escolha por esses cursos do ensino médio integrado ao técnico foi devido à problematização de identificação de alunos com deficiência

visual não cotistas nos âmbitos acadêmico e institucional, o que concorda com o tema abordado nesta investigação.

Com base no Quadro 7, definiram-se os critérios de inclusão e exclusão para sujeitos participantes da pesquisa:

Quadro 7 - Critérios de inclusão e exclusão

Critério de Inclusão	Critério de Exclusão
Ser ou ter sido professor, coordenador dos cursos de informática, química, edificações, mecânica, eletrotécnica do 1º ao 3º ano do <i>Campus</i> Manaus - Centro do Instituto Federal do Amazonas;	Ser professor, coordenador de cursos de outras modalidades sem ser a forma integrada; não comparecer às datas previamente agendadas para a realização da entrevista; ter sido afastado do cargo para capacitação profissional ou para tratamento de saúde.

Fonte: elaboração própria (2024).

As entrevistas tiveram início no mês de maio de 2024 e foram finalizadas em agosto daquele ano, no próprio *Campus* Manaus - Centro do Instituto Federal do Amazonas. Assim, para a coleta de dados desta pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica em livros, dissertações, artigos científicos e teses. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), essas são fontes de informação secundárias e têm como intuito dar acesso ao pesquisador a tudo que for escrito, dito ou filmado sobre um assunto específico, elas oportunizam examinar um tema sob nova abordagem, podendo chegar a desfechos criativos.

Na pesquisa documental, o pesquisador apropria-se de documentos institucionais, no caso deste estudo, das resoluções e as fichas de matrículas dos alunos no período de 2012 a 2019. Segundo Lakatos e Marconi (2003), esses documentos são geralmente fonte de informações mais fidedignas e o pesquisador não tem domínio sobre a maneira como esses documentos foram criados, cabendo-lhe então selecionar o que for de seu interesse, tal como interpretar e fazer comparações antes de utilizá-los.

De acordo com as autoras, os documentos são reconhecidos como uma fonte pertinente de consulta, pois reproduzem histórias e acontecimentos, sendo estes caracterizados como materiais relevantes para o pesquisador. No entanto, devido à temporalidade e ao quantitativo de dados

para análise, seguindo orientações da banca no dia da qualificação, decidi não mais aprofundar nos demais documentos que foram apresentados no projeto da qualificação.

Somado a isso, foram desenvolvidos roteiros de questões com eixos temáticos que orientassem a análise da formação e de práticas pedagógicas inclusivas na EPT. Mediante isso, na intenção de captar e entender a fundo as concepções dos participantes, decidiu-se utilizar a entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas. Esse tipo de entrevista permite mais possibilidades no decorrer do procedimento, dando abertura para o pesquisador guiar a abordagem conforme a necessidade, deixando que novas indagações sejam inclusas, pois, conforme o transcorrer da conversa com os narradores, com base em Gil (2008), a entrevista presencial possibilita, por meio de manifestações verbais e não verbais dos participantes, colher informações preciosas e substanciosas na hora do diálogo entre pesquisador e participante.

As entrevistas ocorreram de forma presencial, apenas o quinto entrevistado participou de forma *on-line*, utilizando-se a plataforma *Google Meet*, uma vez que ele não se encontrava no estado do Amazonas. Para que todas as entrevistas fossem bem-sucedidas, a pesquisadora entrou em contato com os entrevistados por *e-mail* e pelo aplicativo instantâneo. A partir disso, foi reservada uma sala específica no *Campus Manaus - Centro* para cada entrevista, conforme horário e dia combinados com os participantes. Todos os encontros aconteceram no horário vespertino, respeitando a disponibilidade de cada narrador.

Dessa forma, no segmento docentes/coordenadores/gestores, foram realizados três roteiros de entrevista, e a realização de todas teve prévia autorização dos participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram gravadas por meio de gravador do celular, possibilitando o registro das falas dos participantes. Assim, foi possível compreender e investigar os significados concedidos pelos indivíduos envolvidos nesse processo. E, posteriormente, essas entrevistas foram reorganizadas, reestruturadas e reformuladas.

Oliveira (2011) destaca que a aplicação de entrevistas, quando comparada com o uso de questionários, tem algumas vantagens. Aquelas permitem que o entrevistado se expresse de forma mais livre, respeitando sua cultura, e costumam gerar mais respostas, são flexíveis, possibilitando que o entrevistador observe gestos, expressões faciais e outros sinais não verbais. As entrevistas se pautaram nas ações de docentes, coordenadores e gestores da Capne na identificação do aluno com deficiência visual em espaços formais e não formais da educação, sendo que houve um realce maior entre os dois gestores do antigo Napne, suscitando as suas

atuações entre os anos de 2012 e 2019 no *Campus* Manaus - Centro/IFAM, e o 3º gestor contribuiu com as atuais ações desenvolvidas pela Capne.

As expressões desses dois participantes, apesar de não estarem atualmente exercendo função no núcleo, contribuíram muito para o primeiro objetivo específico desta pesquisa, quando narraram suas valiosas e ricas memórias referentes às suas ações desenvolvidas nas suas individuais gestões que promoveram e garantiram a prática democrática de inclusão de estudantes com deficiência em suas necessidades educacionais específicas.

Além das entrevistas e de alguns documentos institucionais, visando obter mais dados que pudessem contribuir de forma significativa com a pesquisa e que viessem a auxiliar com o alcance do terceiro objetivo específico, na perspectiva de coletar dados em maior quantidade, a cada entrevista finalizada, optou-se por aplicar também aos participantes um questionário eletrônico, tendo antecipadamente a concordância de todos em respondê-lo. “O questionário é um dos instrumentos mais tradicionais” e “pode ser aplicado a um grande número de sujeitos sem que haja necessidade do contato direto do pesquisador com o sujeito pesquisado” (Fiorentine; Lorenzato, 2012, p. 116-117).

Os questionários semiestruturados, com perguntas fechadas e abertas, foram enviados por *e-mail* e individualmente para os 18 participantes da pesquisa mediante a ferramenta do formulário *Google Forms*, sempre lembrando por mensagem no aplicativo do *WhatsApp* e algumas vezes de forma presencial nos setores do trabalho.

Optou-se por essa técnica de investigação como terceira aproximação com a intenção principalmente de coletar mais informações, como “opiniões, crenças, fatos, atitudes, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas presente ou passado, etc.” (Gil, 1999, p. 128-132). No entanto, somente seis participantes responderam ao questionário, três no *Google Forms* e três por meio do formulário em *Word*.

Segundo Gil (1999), para confeccionar um questionário, demanda um exercício mental grande e relevante, que exige a própria capacidade do pesquisador na preparação desse. Gil (1999) salienta que, mesmo encontrando dificuldades na aplicação do questionário, não se deve descartar essa técnica de investigação, pois tais limitações ou pontos fracos surgidos devem ser considerados como oportunidade para aprimorá-la, ou melhor, para refletir sobre como o questionário foi elaborado, para que se possam identificar possíveis falhas no estabelecimento das perguntas contidas nele. Na próxima seção, apresentar-se-á a descrição dos procedimentos escolhidos para a análise desses dados.

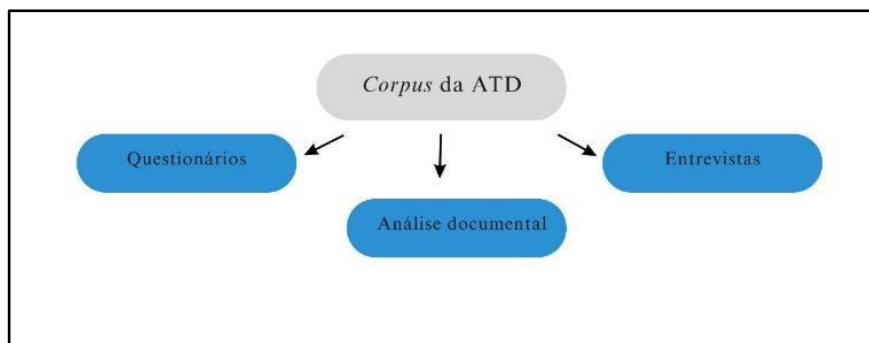
6.1 Análise dos dados – Análise Textual Discursiva (ATD)

Com a finalidade de entender a fundo as camadas das falas dos entrevistados, decidiu-se usar como instrumento de análise o processo de Análise Textual Discursiva (ATD). De acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p. 135), a ADT constitui-se a partir de um “conjunto de textos submetidos à análise, denominado de *corpus*”, ou seja, vozes expressando-se em várias ocasiões.

Porém, requer que os usuários aprendam “a conviver com uma abordagem que exige constantemente a (re)construção de caminhos” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 120). Para os autores, essa abordagem exige um rigor científico constante, para que o método e o fundamento científico sejam aplicados em todas as etapas do processo, isto é, as fases precisam estar interligadas e conectadas ao todo.

A ATD respondeu ao processo nas interpretações de análise dos dados produzidos através dos resultados procedimentais com a pesquisa documental, entrevistas e questionário eletrônico, os quais formaram o *corpus* da pesquisa, como compilado na Figura 5.

Figura 5 - Dados analisados na ATD



Fonte: adaptada de Rodrigues (2023).

Nessa perspectiva, Moraes e Galiazzi (2016) descrevem que o *corpus* representa as informações de investigação e os dados de investigação em dois grupos, sendo esses produzidos ou documentos existentes:

No primeiro grupo, integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, entre muitos outros documentos (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 39).

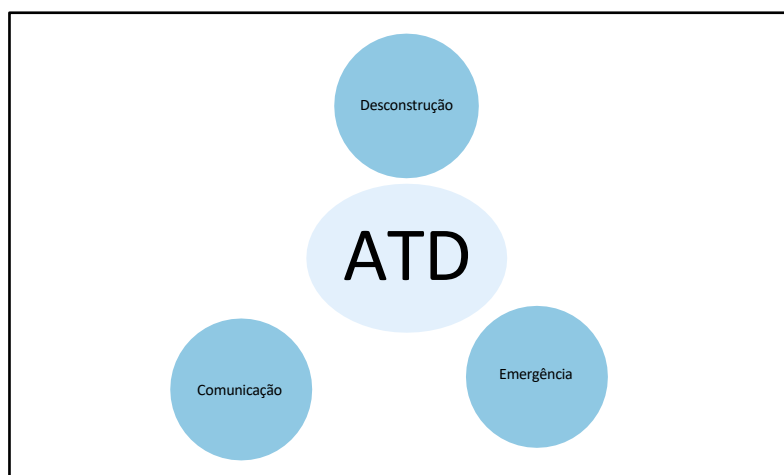
Essas contribuições teórico-metodológicas foram fundamentais para alcançar os objetivos da pesquisa, permitindo que dos dados emergisse uma rede articulada de significados. Assim, iniciou-se o processo autoindutivo, utilizando como ferramenta de análise dos dados as três etapas da ATD:

- i- **Unitarização:** momento em que se desconstrói o texto, fragmentando-o em unidades de significado. Assim, a unitarização compreende desconstruir, ou mesmo desmembrá-lo “[...] em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de sentidos, significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominadas de unidades de significado” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 71).
- ii- **Organização de categorias:** agrupamento de elementos comuns ou divergentes perceptíveis nas unidades de significado que “[...] corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisas, concretizadas por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjuntos de elementos que possuem algo em comum, [...] “é a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 45-97).
- iii- **Comunicação ou produção de metatexto:** momento da criação do metatexto, produção “a partir de um conjunto de textos. [...] constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes [...] de compreender o fenômeno investigado” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 111).

O movimento da escrita é conseguir expressar construções criativas e originais, [...] escrever é o movimento do caos, [...] construção de novas formas de organização, elaboradas pelo pesquisador a partir de sua pesquisa, [...] nesse exercício de produção de novos significados é importante levar em conta os contextos históricos e as situações concretas em que os dados analisados foram produzidos (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 117).

Segundo Moraes e Galiazzi (2016), esses segmentos referem-se a uma parte de um conjunto de ciclos ou fases de pesquisa, essenciais para compreender com maior clareza todo o processo da pesquisa. No processo de ir e vir nos segmentos da ATD, vão surgindo *insights* breves e intensos, ou seja, clarões cintilantes de luz, e esse momento possibilita expressar as descobertas e percepções alcançadas ao longo do processo da análise, através de uma comunicação intensa e profunda (Moraes; Galiazzi, 2016), fases essas sintetizadas na figura a seguir.

Figura 6 - Fases da Análise Textual Discursiva



Fonte: adaptada de Moraes e Galiazzi (2016, p. 63).

A ATD, de acordo com os autores (2016), é uma poderosa ferramenta aberta na pesquisa qualitativa, a qual auxilia os pesquisadores a compreender a fundo os fenômenos a serem estudados. E a imersão nos dados coletados possibilitou captação, compreensão, organização, construções de sentidos, argumentos e percepções, assegurando a compreensão dos fenômenos investigados.

Assim, para que esse processo se corporifique, a ATD sobressai, diferenciando-se em três pontos cronológicos importantes, como já mencionado anteriormente, sendo o primeiro deles a desmontagem e a unitarização, ou processo de unitarização. Segundo pesquisa de Moraes e Galiazzi (2016), diz respeito a um procedimento de desconstrução dos textos em unidades de significados, seguido da unitarização dos conteúdos em unidades empíricas codificadas e nomeadas. Para conhecer e codificar cada trecho ressaltado, necessita-se de um estudo aprofundado sobre os significados da leitura e a atenção aos diversos sentidos que a ela pode gerar a partir de um único texto.

Nessa perspectiva, selecionaram-se os documentos que fariam parte do *corpus* da pesquisa, sempre envolvidas nos critérios de uma “impregnação aprofundada com os materiais analisados” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 35). Tendo sempre em consideração os aspectos relacionados às experiências e pretensões dos autores, os referenciais teóricos de cada leitor e o próprio campo semântico ao qual se inclui, sendo necessário “[...] que o pesquisador proceda sua análise de modo que saiba, em cada momento, quais as unidades do contexto, geralmente os documentos, que deram origem a cada unidade de análise” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 40).

Paralelamente a isso, faz-se necessário dar a cada uma das unidades criadas um código seguido de letras ou números para cada documento do *corpus*. Para uma melhor compreensão,

utilizaram-se “os códigos indicadores da origem em cada unidade” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 40). Assim, assumiram-se as seguintes codificações: entrevistas, docente, coordenador e gestor, representados pelas seguintes letras minúsculas: d, c, e g. Em seguida, vem o número do participante, acompanhado de um ponto (.) e o número que aponta onde a unidade se encontra, ex.: (Ed1.1), (Ec1.2), (Eg1.3). Para os questionários, foi usada a mesma configuração, substituindo a letra (E), inicial da palavra entrevista pela letra (Q) de questionário. Dessa maneira, esse procedimento ainda possibilitou preservar o sigilo dos participantes da pesquisa.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), uma elaboração de compreensão profunda e criativa na ATD demanda uma intensa impregnação; à vista disso, respaldou-se em todas as informações do *corpus*, sempre em um movimento de idas e vindas nas leituras (movimento recursivo), conciliando-as com os objetivos da pesquisa para que sobressaíssem as unidades de análise em forma de títulos, destacando-se a ideia principal de cada unidade. Esse é um processo fadigoso, marcante, tornando-se lento.

Esse movimento é necessário, porque vai “facilitar outro elemento importante da análise, a categorização” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 42). Esse movimento de ir e vir é primordial para a construção de um sistema de categorias robusto e interpretativo.

6.2 Etapas para categorização

A segunda fase ou ponto cronológico na ATD é a categorização, esse é um “processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, ou seja, “[...] conjuntos de elementos de significação próxima” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 44). Em síntese, esse método tem a função de agrupar as unidades de sentido, as quais devem ser nomeadas para definir e formar as categorias, as quais se expandem progressivamente à medida que o processo de construção avança (Moraes; Galiazzi, 2016).

Moraes e Galiazzi (2016) salientam que “o processo de categorização permite que sejam desenvolvidos diferentes níveis de categorias, em alguns casos, elas assumem a denominação de inicial, intermediária e final” (Moraes; Galiazzi, 2016, p.45). E, para esta pesquisa, usaram-se os três níveis de categorias.

O papel fundamental das categorias é a construção do metatexto que o pesquisador desenvolverá, uma vez que “é a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 45). Moraes e Galiazzi (2007 *apud* Galiazzi; Souza, 2020) destacam que:

Chegar a um conjunto de categorias por meio da intuição exige integrar-se num processo de auto-organização em que, a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, emerge uma nova ordem. O processo intuitivo pretende superar a racionalidade linear que está implícita tanto no método dedutivo quanto no indutivo. Pretende que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. As categorias produzidas por intuição originam-se a partir de inspirações repentinas, “insights” que se apresentam ao pesquisador a partir de uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos. Representam aprendizagens auto-organizadas que são possibilitadas ao pesquisador a partir de seu envolvimento intenso com o fenômeno que investiga (1:30) (Moraes; Galiuzzi, 2007 *apud* Galiuzzi; Souza, 2020, p. 1.174).

Moraes e Galiuzzi (2016) versam que são as categorias que fundamentam a estrutura de compreensão e explicação dos fenômenos investigados. São como um quebra-cabeça em que, a partir do avanço na pesquisa, as peças do jogo são criadas e ajustadas, transformando-se em um mosaico (Moraes; Galiuzzi, 2016). Mas, para isso, é necessário que o pesquisador tenha conhecimento prévio do assunto, assim como daquilo que ele absorve do meio de sua vivência para a construção dessas categorias. E, nesse caminhar, no meio de um ciclo de caos, seguido por ordem, desordem, impregnadas angústias, inseguranças e imensa solidão na trajetória desse processo, surge uma “explosão de luz” para a pesquisa, “revelando o início de um processo prazeroso de construção do novo” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 205).

Essas categorias facilitam o planejamento sistemático, guiando o pesquisador na compreensão do fenômeno (Kauffman *apud* Moraes; Galiuzzi, 2016). Compreender como acontece esse movimento e como cada categoria é selecionada para esse processo, partindo das categorias iniciais para as intemediárias, é uma atividade imprescindível para a preparação de um texto mais denso – o metatexto.

6.3 Decifrando as entrelinhas do texto

Desse modo, essa fase na ATD é uma produção de interações dialógicas entre o material de experiências vividas e a subjetividade do pesquisador. Moraes e Galiuzzi (2016) defendem que a organização das categorias e subcategorias produzidas na análise é fundamental para essa fase, ou seja, são as estruturas de base de um metatexto “[...] pois, para criar um metatexto, é necessário reunir diferentes premissas que se consolidam e potencializam a ideia central” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 144).

Os autores afirmam que esses argumentos devem estar desconectados, formando o recurso central que se constrói gradualmente a partir das análises de dados, textos ou discursos, revelando e estruturando o entendimento completo do fenômeno. Tudo ocorre mediante “um

movimento em espiral em que, a cada avanço, se exige retorno reflexivo de aperfeiçoamento do que já foi feito, movimento reiterativo capaz de possibilitar cada vez maior clareza e validade aos produtos” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 93).

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD possibilita aumentar a compreensão referente ao fenômeno, com a ajuda dos textos previamente selecionados, permitindo a elaboração de respostas relevantes e significativas à luz dos objetivos da pesquisa. No tocante ao *corpus* da pesquisa, como já foi citado, foram efetuadas coletas de documentos, questionários e textos elaborados durante esta investigação.

Esse movimento recursivo que a ATD possibilita, concedendo liberdade de ir e voltar quantas vezes for necessário, foi um dos principais motivos da escolha desse método para esta pesquisa.

Realizar uma ATD é pôr-se no movimento das verdades, dos pensamentos. Sendo processo fundado na liberdade e na criatividade, não possibilita que exista nada fixo e previamente definido. Exige desfazer-se de âncoras seguras para se libertar e navegar em paragens nunca antes navegadas. É criar os caminhos e as rotas enquanto se prossegue, com toda a insegurança e incerteza que isso acarreta. Ainda que o caminho finalmente resultante seja linear, por força da linguagem em que precisa ser expresso, em cada ponto há sempre infinitas possibilidades de percursos. Daí mais uma razão de segurança e angústia. Envolver-se com a ATD requer do pesquisador assumir uma viagem sem mapa, aceitar o desafio de acompanhar o movimento de um pensamento livre e criativo, de romper com os caminhos já prontos para construir os próprios [...] (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 188).

Considera-se que a ATD é um método de coleta extensivo por meio de seleção, organização, reestruturação e interpretação do *corpus* textual minucioso, num movimento de resistência do pesquisador. Para compreender com maior clareza todo o processo da pesquisa, utilizou-se o conjunto de ciclo da ATD, sendo desenvolvidas informações das expressões dos sujeitos e dos achados documentais.

Entende-se que essa técnica “envolve identificar e isolar os enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído”. Assim, esses textos na ATD “[...] são entendidos como produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos possíveis (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 38-134).

Mediante esse exercício, como versam Moraes e Galiuzzi (2016), no meio de intensas incertezas, mas com grandes expectativas de encontrar respostas para o fenômeno aqui

estudado, realizou-se um estudo detalhado dos dados coletados. Intermediando as premissas definidas pelas expressões dos sujeitos da pesquisa, a pesquisadora dedicou-se a expor novos argumentos e significados.

A intenção foi utilizar os textos como fundamento teórico e prático, visando, assim, a práticas e experiências educativas desses indivíduos investigados. Dessa forma, a ATD se consolidou como elemento essencial do referencial teórico e metodológico da pesquisa, permitindo a compreensão das perspectivas e preocupações das práticas pedagógicas desses participantes da pesquisa, no contexto educacional e social, para a análise do fenômeno investigado entre 2012 e 2019, no *Campus* Manaus - Centro/ IFAM.

Daqui em diante, com base em Moraes e Galiuzzi (2016), passa-se a explanar como a análise foi conduzida mediante uma tempestade de luz seguida de uma explosão de ideias que levou à construção de um quebra-cabeça. A pesquisa iniciou-se com a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que houvesse tempo de fazer a leitura com calma sobre os termos da pesquisa. O TCLE foi entregue antecipadamente aos participantes, e, no dia da entrevista devidamente agendada, foi entregue à pesquisadora o documento assinado por cada participante.

Dando procedimento à análise e pensando em investigar a fundo o objeto estudado, no mês de julho de 2024, foi enviado *e-mail* ao Departamento de Controle Acadêmico (DCA), solicitando a autorização do acesso aos documentos de matrícula do arquivo inativo (morto) do referido departamento. O DCA está localizado nas dependências do *Campus* Manaus - Centro/IFAM. Com a autorização concedida, iniciaram-se as etapas de unitarização, analisando o conjunto de documentos.

O *corpus* textual utilizado na análise de dados desta pesquisa foi composto de alguns documentos institucionais, narrativas registradas nas entrevistas e respostas aos questionários. Conforme afirmam Moraes e Galiuzzi (2016), essa é a base para que tudo possa começar.

Visando identificar o fenômeno social que atenda ao objeto investigado, seguiu-se com a ATD num “processo auto-organizado de construção de novos significados, [...] a partir de materiais textuais referentes a esse fenômeno” (Moraes; Galiuzzi, 2007 *apud* Silva; Marcelino, 2022, p. 24).

Moraes e Galiuzzi (2016, 38-39) apontam que:

O *corpus* da ATD, sua matéria-prima é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produção linguísticas, referente a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo e contexto. São vistos

como produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos possíveis, assim, [...] todo dado se torna informação a partir de uma teoria, pode-se afirmar que “nada é realmente dado”, mas tudo é construído.

E, com atenção para a emergência do novo, decidiu-se começar a primeira fase da unitarização dos elementos que fizeram parte da pesquisa documental como *corpus* da ATD. A primeira escolha por esses elementos diz respeito a um número mínimo de materiais a serem analisados. Na sequência, partiu-se para as entrevistas, que tiveram um número elevado de participantes, sendo 18 entrevistados, o que tornou a tarefa fatigante e exaustiva, uma vez que as algumas respostas a determinadas perguntas das entrevistas foram reproduzidas em mais de meia lauda, exigindo tempo e leituras minuciosas. Porém é preciso “incluir todos os materiais coletados pertinentes ao estudo, “[...] isso não significa necessariamente classificar todo o material coletado” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 106). Em seguida, finalizou-se os dados do *corpus* com os questionários.

Dessa maneira, deu-se início à exploração, primeiramente, de alguns documentos institucionais (Registro de matrícula) arquivados em pastas no Departamento de Controle Acadêmico do CMC/IFAM, como mostra a Figura 7.

Figura 7 - Material do arquivo inativo do DCA



Fonte: as autoras, a partir de dados do DCA-CMC/IFAM (2024).

Com o objetivo de verificar o quantitativo de alunos que acessaram o sistema de cotas para deficiência visual de 2012 a 2019, iniciou-se a coleta de dados referentes a esses alunos ingressantes com deficiência visual dos cursos de nível médio da forma integrada. Moraes e Galiuzzi (2016) ressaltam que se podem considerar os textos que fazem parte do *corpus* na análise aqueles que foram produzidos exclusivamente para a pesquisa como também documentos já existentes, como os registros de matrículas do CMC-IFAM. Como dito, a Figura 7 apresenta parte desse material, que foi integrado ao *corpus* da pesquisa.

Complementando isso, o Quadro 8, a seguir, apresenta o quantitativo de alunos com deficiência visual que se autodeclaram como deficientes visuais no ato de sua matrícula nos cursos técnicos de nível médio nos últimos sete anos. A busca foi feita no arquivo inativo do Departamento de Controle Acadêmico do CMC/IFAM.

Quadro 8 - Quantitativo de alunos com DV no ano de 2019

Ano/2019	CURSO – QUANTITATIVO
	Química-----1
Mecânica-----1	
Edificações ----- 1	
Informática ----- 4	
Eletrotécnica ----- X	
Total: 7 alunos com DV	

Fonte: as autoras, a partir de dados do DCA/CMC-IFAM (2024).

Essa busca foi realizada em 15 dias, no turno vespertino, das 14h às 17h, iniciando pelo ano de 2012, e, dentro das pastas, havia subpastas com os dados de cada aluno, como: fichas de matrícula, fotos 3X4, xerox de certidão de nascimento, histórico escolar, comprovante de residência e alguns laudos médicos. Dessa forma, analisou-se pasta por pasta, detidamente, no arquivo morto do DCA/CMC/IFAM.

Com base nos dados visíveis, a busca no arquivo inativo do Departamento de Controle Acadêmico do *Campus* Manaus - Centro/IFAM mostra que houve procura nos diferentes cursos técnicos no ano de 2019, destacando-se entre os quatro cursos mais procurados o de informática, e não houve procura no curso de eletrotécnica. Compreende-se, por meio desta investigação, que foi somente a partir de 2019 foram inscritos alunos formalmente pelo sistema de cotas para pessoas com deficiência visual. Esse processo de análise, na prática, exigiu habilidades mais complexas, uma vez que “[...] descrever como se dá o processo de análise é muito mais fácil do que praticá-lo” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 187).

Posto isso, com o fim de criar um material orientador para auxiliar o corpo docente, coordenadores e gestão da Capne/CMC na identificação de estudantes com deficiência visual não cotistas na EPTNM, sendo este o objetivo geral desta pesquisa, e, com o propósito de descobrir o novo emergente para responder ao objeto desta investigação, seguiu-se com a

análise dos dados. Em seguida, deu-se início às entrevistas, utilizando sempre um processo de auto-organização.

O primeiro passo desse processo foi a desconstrução, também conhecida como unitarização, que se refere a um agrupamento de textos. Moraes e Galiuzzi (2016) salientam que é:

Necessário lançar mão da desordem e do caos para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados, são as informações da pesquisa submetidas à análise, [...] esse momento também pode ser interpretado como o ato de desfazer amarras previamente estabelecidas entre conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.63-64).

E assim foi feito, mesmo sendo um movimento cansativo, fatigante e penoso, com necessidade de intensas leituras para desconstruir os textos transcritos (fragmentação dos discursos analisados), o material do *corpus*. Cada texto foi tirado de sua ordem, ou seja, os textos e/ou discursos dos textos foram movidos ao limite do caos.

Moraes e Galiuzzi (2016, p. 70) apontam que a unitarização “[...] constitui um movimento de análise de dados e informações capaz de propiciar as condições para uma construção criativa da compreensão dos fenômenos focalizados”. E, a partir desse ponto, avançou-se com as exaustivas leituras das primeiras fontes documentais, constituindo-se estas parte do *corpus* da ATD.

Assim, partiu-se da análise detalhada do conjunto de documentos denominado *corpus*. Utilizou-se o *Turboscribe*, transcritor de textos para dar fidedignidade às falas dos participantes; fragmentaram-se os textos, em sequência, criando as unidades de análise. Atribuiu-se a cada unidade um código identificador de sua origem, seguido de uma numeração retratando cada trecho, e as unidades de sentidos foram criadas por intermédio dessas manifestações.

As unidades de significado (US) são de extrema importância para o desvelamento da grandeza dessas informações dos participantes da pesquisa, objetivando a construção de conhecimentos existentes sobre o tema pesquisado a partir da auto-organização (Moraes; Galiuzzi, 2020). Mais adiante, explicar-se-á melhor esse movimento e serão apresentadas as 78 unidades de significado criadas nesse processo de unitarização.

No meio desse processo de “lapidação”, com intensas leituras interpretativas para desmontar os textos transcritos e identificar as unidades de sentido que tivessem relação com as primeiras fontes documentais mencionadas pelos sujeitos, selecionaram-se dois textos das entrevistas sobre o ingresso do aluno com deficiência visual sem o sistema de cotas no *Campus*

Manaus - Centro/IFAM para demonstrar como foi utilizada a relação da unitarização e a integração das narrativas desses sujeitos com alguns documentos institucionais arquivados no DCA-CMC/IFAM e a relação com o objeto de estudo e com o primeiro objetivo específico.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), o processo de análise de dados, principalmente na construção das US, deve acontecer de maneira gradual. Aos poucos, o pesquisador vai identificando, esclarecendo e aprimorando as unidades de base que surgem do material analisado, sendo essencial que o pesquisador use sua capacidade de julgamento.

Quadro 9 - Unidades de sentido a partir dos fragmentos

Objetivo específico: verificar os principais desafios enfrentados por docentes, coordenadores e a gestão da Capne/CMC para a efetiva identificação e o desenvolvimento de metodologias que auxiliem os alunos com deficiência visual matriculados na EPT.		
1- Pergunta 4: Existem alunos com deficiência visual que ingressam por outro sistema de cotas, diferente das cotas para a PCD?		
Entrevistas	Excertos	Unidades de significado (US)
Ec10	“Sim, nos anos anteriores, eu tive alunos e eles tinham muitas dificuldades e tinham essa deficiência e não tinham passado de ano, porque não tinha esse levantamento ” [...] (Ec10.73).	Alunos com dificuldades por falta de um levantamento específico.
Eg11	“Sim. Eu diria até que é um número significativo. Por não serem identificados, também não foram cadastrados ” (Eg.11.39).	Ficaram invisíveis na instituição.

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Moraes e Galiuzzi (2016) afirmam que o pesquisador deve manter-se rigorosamente atento ao estudo que está sendo analisado, interpretando e extraíndo sentidos com base no que está presente no texto, uma vez que:

É o outro - os autores dos textos analisados, que desafia o pesquisador e possibilita avançar em suas compreensões dos fenômenos investigados, através dos [...] documentos do *corpus*, conjunto de significantes que possibilitam elaborar sentidos simbólicos, exigem interpretação do pesquisador. Pelas desmontagens e desconstrução de um texto ele procura atingir novos níveis de compreensões, novos sentidos para seu objeto de pesquisa (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 7).

Desse modo, percebe-se que as narrativas dos participantes das entrevistas apresentadas no Quadro 8 coincidem com o que foi revelado pelos documentos do arquivo inativo do DCA do CMC/IFAM constantes do Quadro 8. Porém, no ano de 2012, com a Lei das Cotas, Lei nº 12. 711/2012, houve crescimento do número de matrículas para as PcDs na EPT, passando-se a cumprir a reserva de 5% das vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições de ensino. Os documentos analisados no DCA e as falas dos participantes constantes do Quadro 8 evidenciam que muitos desses alunos não foram identificados no CMC/IFAM pelo sistema de cotas para PcDs antes do ano de 2019, o que mostra a existência de lacunas nos anos anteriores.

Skliar (2003) ressalta a necessidade de a educação ser mais acessível e inclusiva. O autor destaca a importância de romper barreiras para possibilitar uma formação política que potencialize o desenvolvimento pleno desses alunos, uma vez que “a ruptura estabeleceu novos caminhos, correntes e desafios para educadores e instituições de ensino [...]” (Oliveira; Galvão; Souza, 2024, p. 3).

Assim, com a ATD, foi possível integrar as informações com outros materiais que também foram coletados no estudo, e essa integração contribuiu para uma ampla compreensão dos significados presentes no objeto de estudo.

6.4 Entrevistas: peças discursivas que constroem o quebra-cabeça do *corpus*

Para que a ATD alcançasse os objetivos propostos, foi necessário o esforço contínuo de desfazer, construir e reconstruir esse processo de forma eficiente. Assim, partiu-se para mais uma detalhada análise de dados no conjunto de documentos denominado *corpus*. O método de unitarização adotado para a análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa foi o mesmo da primeira fase da unitarização dos elementos que fizeram parte da pesquisa documental apresentada no Quadro 8. Mais à frente, explicar-se-á detidamente como foi estruturado esse procedimento.

Visto que esse processo de construção desse movimento da Análise Textual Discursiva “é parte de um esforço hermenêutico de interpretação de um conjunto de texto, [...] implica o envolvimento ativo do pesquisador, [...] exigindo dele um esforço constante de inferência e interpretação” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 78-79. Os autores ressaltam que é nessa hora que o pesquisador deve refinar suas ideias, repensá-las, ajustá-las, melhorá-las e aprofundar seu

pensamento crítico para tornar-se sujeito ativo na construção e no desenvolvimento do conhecimento.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), o processo da ATD causa uma sensação de estar em uma montanha-russa, com infinitos sobe e desce, em que, a cada descida, voltam-se duas, matendo esse retorno contínuo nas etapas do processo analítico, dando a impressão de que se está caminhando em círculo, movimento necessário para a “compreensão dos fenômenos focalizados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 70). Na visão dos autores, essa compreensão é um processo integrado.

Com esse fim, realizou-se uma leitura minuciosa de todo o material e seguiu-se para a primeira parte das análises nas entrevistas. Nessa etapa, foi possível perceber a complexidade do desafio de organizar e dar sentido a tantas informações indefinidas. No entanto, destacam-se as informações que integravam o fenômeno do estudo, as quais foram fracionadas e os textos foram desorganizados na intenção de construir componentes para o atingimento dos objetivos da pesquisa, seguindo um processo intuitivo, ou seja, “[...] um movimento como esforço de operação de modo inconsciente, preparando as condições para a intuição e a emergência de novas compreensões” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.63-64).

A seguir, detalha-se o processo de fragmentação dos textos nas análises das entrevistas, composto de várias peças soltas a partir da desmontagem ou desorganização das falas dos sujeitos, elementos essenciais para a pesquisa. Inicialmente, as entrevistas foram transcritas em documento no Word, a partir de cada pergunta nos textos. As principais ideias (expressões dos participantes) foram destacadas em azul e negritaram-se as partes que mais chamaram atenção. Essas, segundo Cabral (2021, p. 135 *apud* Farias, 2023, p. 74), são os argumentos “que carregam consigo a representação daquilo que está sendo falado ou escrito pelos sujeitos analisados e que representam a melhor aproximação daquilo que estamos investigando”. E a todo fragmento destacado em negrito dá-se o nome de excerto.

As expressões e os gestos ativos dos participantes, ou seja, a comunicação não verbal, na hora das entrevistas, também representaram novas informações e contribuíram para que o processo avançasse. E esse movimento todo ajudou a construir o contexto das unidades de significado (US) e, posteriormente, os códigos.

Figura 8 - Espelho de entrevistas com fragmentações, transcrições e unidades de significado (US)

<p>Pergunta 3. Como você fica sabendo que na sua turma há um aluno com deficiência visual sobre a sua responsabilidade?</p> <p>No cmc/ifam, por exemplo, os alunos do Daic, do curso, de informática, lá nesses últimos dois anos o departamento tem informado sobre esses alunos com deficiência, inclusive não só para os alunos do nível médio, mas também todos os alunos, da graduação, dos cursos do subsequentes, e isso ajuda muito o professor.</p> <p>E no caso dos departamentos que não fornecem essa informação para o professor, quando eu chego em sala com diário eu converso com a turma e os próprios alunos passam essa informação. E a partir dessa informação eu procuro conversar com meu coordenador, com pedagogo também para tentar facilitar à aprendizagem desses alunos.</p> <p>Pergunta 4. O senhor já teve aluno com algum problema de visão ou baixa visão professor na sua sala de aula durante esse tempo que o senhor tem atuado na sua formação como educador?</p> <p>Bom, aluno com baixa visão não, mas aluno que não conseguia enxergar na lousa aquilo que eu escrevia já, mas, com visão total eu não lembro de ter. Certo, professor.</p> <p>Pergunta 5. Que tipo de ação você já utilizou para motivar um aluno com deficiência visual, a ele se envolver e participar das atividades geradas durante o ano letivo?</p> <p>Eu penso que o diálogo é que vai contribuir para que o aluno fique mais à vontade, temos que incluí-lo para que ele possa sentir vontade para continuar os seus estudos.</p>	<p>25 Zenaide Batista da Silva Ed1.1 Questões de diálogo</p> <p>26 Zenaide Batista da Silva Ed1.2 Ajuda dos próprios alunos</p> <p>27 Zenaide Batista da Silva Ed1.3 alunos com dificuldade para enxergar na lousa</p> <p>28 Zenaide Batista da Silva Ed.4 Dialogar para incluir</p>
---	--

Fonte: as autoras (2024).

Assim, no cenário analisado, nas transcrições das entrevistas, íam-se captando e compreendendo os sentidos e os significados dos discursos, objetivando entender o que realmente o participante estava revelando. Como mostra a Figura 8, os fragmentos destacados em cor de rosa são representativos das ideias centrais nos textos, as quais foram descritas de forma mais clara, por meio das seguintes **unidades de significado (US): questões de diálogo; ajuda dos próprios alunos; alunos com dificuldades para enxergar a lousa; dialogar para incluir.**

Moraes e Galiuzzi (2016) destacam a importância de identificar as ideias principais de cada texto nos excertos, sendo fundamental reconhecer os trechos mais relevantes. Essa parte demanda um envolvimento e impregnação profunda no material analisado, já que os significantes produzem diferentes significados, esclarecendo aspectos importantes sobre o fenômeno analisado. Esse é um procedimento trabalhoso que exige uma ação contínua de muita leitura/compreensão e releitura dos textos, movimento necessário para o surgimento das US. E esse processo foi seguindo a dinâmica da pesquisa, fundamentada em um “conjunto de documentos denominado *corpus*” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 38).

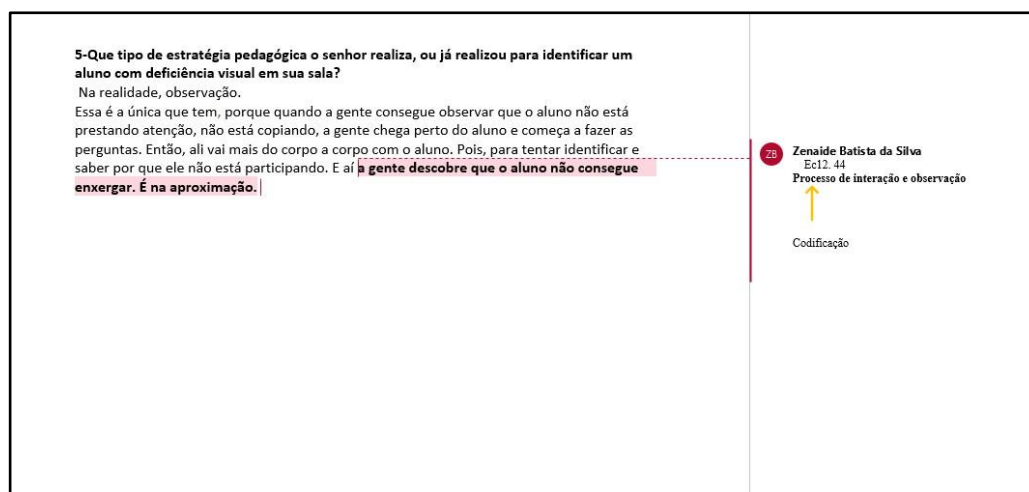
Nessa perspectiva, o próximo passo foi criar a codificação das unidades de significado. Moraes e Galiuzzi (2016) apontam que é possível utilizar uma combinação de diversos

indicadores, como aqueles que enunciam a localização do texto. Dependendo do tipo de material analisado, outros indicadores podem ser necessários para o desmembramento das ideias dos textos pesquisados, uma vez que “[...] o sistema de códigos pode ser numérico, alfabético ou a combinação deles” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 71-72). Conforme salientam os autores, esses códigos favorecem o retorno aos textos originais sempre que necessário.

Dessa forma, utilizou-se uma letra maiúscula para indicar o tipo de documento e uma letra minúscula para indicar o participante da pesquisa, a saber: Ed, Ec e Eg, sendo que “Ed” representa “entrevista com docente”; Ec, “entrevista com coordenador”; Eg, “entrevista com gestor”. A letra “Q” indica questionário, acompanhada de um numeral indicando a ordem oriunda do material separado por um ponto (.), seguido de outro numeral, que significa a posição do material no texto original.

Nesta pesquisa, foram encontradas 78 US, que serão apresentadas mais adiante. A seguir, a Figura 9 apresenta um fragmento referente à entrevista 12, para demonstrar a marcação desse excerto e a codificação na realização do processo da análise das entrevistas. Etapa essencial para a construção da próxima fase do ciclo de análise, a categorização.

Figura 9 - Captura da tela com codificação e US



Fonte: as autoras (2024).

Conforme Moraes e Galiazzi (2016), a codificação é um ponto importante que precisa ser ajustado na ATD, diz respeito ao momento em que o pesquisador identifica, separa e organiza parte do texto, é comparada a um guia de retorno aos textos quando houver necessidade. Assim, na busca pelo nosso fenômeno, criaram-se “os códigos indicadores da origem em cada unidade” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 40) e foram adotadas as seguintes codificações: Entrevista docente (d), coordenador (c), gestor (g), seguidas de número da ordem

de produção do material, um ponto (.) e número que indica a posição do material no texto original, como, por exemplo: Ec12.44 significando entrevista com o coordenador 12, seguida de um ponto, encontra-se na posição 44 no material original. Exemplificando melhor com o código: “Qd1.4”, indica que é um material do questionário com docente 1 e está na posição 4 do texto original. Para os questionários, foi usada a mesma configuração, mudando somente na letra, que, nesse caso, é “q”, inicial da palavra questionário. Esse movimento necessário auxiliou na busca de significados relevantes para a construção de categorias e a compreensão dos fenômenos estudados.

Moraes e Galiuzzi (2016) realçam que essas US precisam estar alinhadas ao objetivo da pesquisa. Além disso, o sistema de código adotado não apenas garantiu essa coerência, mas também permitiu preservar o sigilo dos participantes. Portanto, foi dessa forma que se buscou interpretar e desvalar o verdadeiro significado das falas dos entrevistados mergulhadas na árdua e aflita tarefa de transcrever as entrevistas.

6.5 O fenômeno emergindo através da US

A etapa dois desse ciclo é a categorização, que, conforme Moraes e Galiuzzi (2016), é um processo de comparação contínuo entre as unidades definidas no início da análise. Esse é um “[...] movimento da pesquisa que vai do empírico ao abstrato, dos dados coletados para a teoria construída ou reconstruída pelo pesquisador” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 112-113).

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 97), caracterizar significa relacionar o que é similar, ou seja, é: “[...] um processo de classificação em que elementos de base – as unidades de significado – são organizados e ordenados em conjunto lógicos, abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados”. Para os autores, essa fase diz respeito ao movimento intuitivo de construção, revelando-se em um processo comunicativo e recorrente, estabelecendo maior clareza e acertos.

Desse modo, todas as informações (US) que estavam desordenadas foram reunidas para estabelecer ordem, e as ideias que se aproximavam uma da outra foram associadas, sempre com uma atenção intensa nas ideias presentes nas unidades de sentido, para estabelecer vínculos entre elas. Isso porque “os novos ‘insights’ de categorização não são construídos apenas racionalmente, mas emergem por auto-organização a partir de uma impregnação intensa com os dados e informações do *corpus* analisado” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 67).

Moraes e Galiuzzi (2016) evidenciam que, por meio de um processo essencialmente indutivo, que parte do particular para o geral (categorias emergentes), é possível identificar novas relações e percepções sobre o fenômeno estudado. E, com base nessa abordagem, seguindo o método indutivo, obteve-se a construção de 12 categorias e três subcategorias. Estas são “parte de um processo de busca de compreensão e de teorização” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 111).

As etapas de fragmentação dos textos, a concretização de uma ou mais leituras, a identificação e a codificação de cada fragmento destacado, ajudaram a organizar e a interpretar o conteúdo de forma mais sistemática, possibilitando que o processo de estudo fosse compreendido como um todo, propiciando uma visão ampla e coerente, semelhante a um mosaico, em que cada parte tem a sua contribuição para formar a imagem completa (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Todo esse processo de análise exige que as unidades de significado sejam conectadas às categorias criadas ao longo do processo de interpretação e organização do material, ação necessária para que o fenômeno se manifeste (Moraes; Galiuzzi, 2016). Dessa forma, apresentam-se alguns excertos para esclarecer de maneira mais objetiva como se realizou esse processo de investigação comparável a um quebra-cabeça.

O Quadro 10 contribui para uma maior compreensão de como essas US foram originando as categorias.

Quadro 10 - Modelo de categorização a partir das US

Quant.	Unidade de significado Entrevistas e Questionários	Categorias iniciais
01	Questões de diálogo	Inclusão e comunicação no espaço escolar
02	Dialogar para incluir	
03	Sinalização no espaço escolar	

Fonte: as autoras (2024).

Dessa maneira, com uma intensa impregnação, com foco nas percepções presentes nas unidades de sentido, para estabelecer vínculos entre elas, foram-se associando as ideias que se aproximavam umas das outras sempre. Moraes e Galiuzzi (2016) apontam que essas vão permitir a reinterpretação dos dados, e as unidades formadas por trechos, mesmo que pequenos,

devem manter sentido completo. Esses fragmentos vão contribuir para as etapas seguintes: agrupar as unidades em categorias para a compreensão do fenômeno pesquisado, conforme apresentado no Quadro 9. O quadro completo com todas as unidades de significado encontra-se mais adiante.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD é um processo que envolve comparação constante nas partes definidas no início da análise. De maneira sucinta, é um conjunto de elementos que tem significados parecidos, e foi dessa forma, que se foi gradualmente compreendendo o processo de categorização. Os autores ressaltam ser importante que os grupos sigam a ordem hierárquica apresentada, começando pelas categorias mais amplas e em menor número até as mais específicas (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Além disso, a categorização é guia de dois processos localizados em extremos opostos, um leva às categorias dedutivas e o outro, às categorias emergentes (Moraes; Galiuzzi, 2016). Os autores ainda afirmam que o primeiro é a forma objetiva e dedutiva, em que as caixinhas já devem estar prontas, uma vez que o pesquisador já tem os temas das análises, e o segundo guia ao indutivo, que é mais subjetivo, levando à produção das categorias, que “implica produzir as categorias a partir das unidades de análises construídas desde o *corpus*, [...] um caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina de categorias emergentes” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 45).

E, para alcançar as categorias na pesquisa em questão, recorreu-se ao método indutivo e intuitivo. Como mencionado antes, criaram-se as categorias por intermédio das unidades de análise do *corpus*, surgidas do processo de análise de dados e da imersão nos textos (Moraes; Galiuzzi, 2016). Essas categorias emergentes são as manifestações surgidas a partir das múltiplas vozes dos sujeitos, e, segundo Moraes e Galiuzzi (2026), nesse momento, o autor deve assumir um posicionamento fenomenológico, permissão para que o fenômeno se torne visível. Desse modo, são as categorias que constituem os elementos de organização do metatexto; porque “[...] é a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 45). Em suma, categorizar é juntar unidades de sentidos parecidas em grupos que auxiliem a montar um quebra-cabeça ou a criar um mosaico, permitindo que esse processo seja mostrado em forma de metatexto durante a pesquisa (Moraes; Galiuzzi, 2016).

A ATD pode ser compreendida como um trabalho de produção de metatexto, mediante o *corpus* (Moraes; Galiuzzi, 2016), ou seja, uma síntese interpretativa sobre os significados encontrados, ela possibilita usar os mais variados métodos, desde que se respeite o processo.

Os autores ainda ressaltam que a principal função do metatexto é explicar, interpretar, comentar ou esclarecer o conteúdo do texto original, emergindo uma construção nova, a qual surge do processo de análise auto-organizado e intuitivo, que exige uma interpretação mais profunda do material estudado, favorecendo, com isso, que o pesquisador possa ser visto naquilo que está sendo escrito (Moraes; Galiuzzi, 2016). Esse terceiro ponto cronológico é conhecido como a fase da comunicação na ATD.

Dessarte, o presente capítulo mostrará como foi feito esse movimento para se chegar ao metatexto, uma vez que os metatextos “[...] são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 54). Nesse caminhar, no meio de um ciclo de caos, seguido por ordem, desordem, dúvidas persistentes, gerando angústias, inseguranças e imensa solidão na trajetória desse processo, foi surgindo uma ostensiva explosão para a pesquisa, revelando “um início de um processo prazeroso de construção do novo” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 205).

Porém, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), essa explosão de luz só é possível com a impregnação do pesquisador com o material colhido, uma vez que “o material analisado possibilitará a tomada de decisão sobre um encaminhamento adequado na construção desse metatexto” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 55). Ele ajuda o pesquisador a construir significados no decorrer da análise, com a missão de organizar, explicar e interpretar os dados discursivos.

Dessa maneira, no meio de intensas incertezas, mas com grandes expectativas de encontrar respostas para o fenômeno, realizou-se um estudo detalhado dos dados coletados. Assim sendo, no título deste capítulo, atribuiu-se ao metatexto o uso de uma metáfora, “mola propulsora”, pois, segundo Moraes e Galiuzzi (2016), ela não serve apenas como enfeite na linguagem, mas também como ferramenta que explica ideias difíceis por meio de comparação com coisas mais simples ou conhecidas. Ela contribui para a concatenação das ideias e o entendimento dos significados nos textos, tornando a interpretação mais profunda, revelando sentidos escondidos nos discursos, enriquecendo o processo de análise.

Nesse sentido, a escolha da metáfora para o título do metatexto surgiu por intermédio de uma fala de um dos entrevistados (Ec13.48) em uma de suas exteriorizações. Destaca-se o seguinte excerto: “*O IFAM não pode ser um obstáculo na vida dele e sim uma mola propulsora*”. Referia-se a um aluno com deficiência visual. Nesse contexto, “**mola propulsora**” significa força motivadora, capaz de transformar desafios em desenvolvimento pessoal. Mais adiante, discorrer-se-á sobre esse título.

Dos depoimentos deste e de outros entrevistados surgiram reflexões que surpreenderam pela profundidade. Ficou claro como os participantes reconhecem o impacto positivo de sua atuação na vida de alunos com deficiência visual. Esse reconhecimento destaca a importância de trabalhar em equipe, demonstrando que a colaboração pode gerar transformações significativas para o bem-estar dos alunos.

Assim, abre-se o seguinte questionamento: Como podemos nos tornar agentes de mudança? Talvez o Dicionário on-line de Português dê a resposta a essa indagação quando explica o significado de “propulsor”: refere-se a algo que impulsiona (Propulsor, 2024). Essa reflexão conduz à compreensão de que, ao assumir o papel de força motivadora, pode-se contribuir diretamente para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida dos alunos com deficiência visual do *Campus* Manaus - Centro do Instituto Federal do Amazonas. Posto isso, há que se optar: dar o melhor de si ou fazer somente o possível.

As vozes desses sujeitos envolvidos no processo da pesquisa ressoam como convite para novas possibilidades e horizontes antes não percebidos (Moraes; Galiazzi, 2016). Assim, essas falas mostraram que o processo de pesquisa não apenas esclarece, mas também inspira soluções criativas para os desafios educacionais, e, através das experiências subjetivas desses sujeitos, busca-se compreender o significado que eles concedem a esses eventos e como os percebem.

Dessa maneira, fomos capazes de colocar nossas impressões e reflexões como pesquisadoras, conseguimos perceber a sensibilidade dos nossos participantes, as contribuições de diferentes indivíduos foram nos revelando perspectivas inéditas, ampliando nosso entendimento ou horizonte como pesquisadoras, como nesse excerto extraído de uma das entrevistas:

Figura 10 - Exemplificação de um fragmento e uma US das entrevistas

“Porque ele vai gravar a aula ele vai estar **sentado no meio na segunda fila, caso ele tenha dificuldade, poder perguntar do colega da frente, detrás, no lado direito e no lado esquerdo, ele tem quatro alternativas além do professor”.** Entrevista 5

(US) A vida funcional do aluno com DV em sala de aula

Fonte: as autoras, a partir de dados da pesquisa, 2024

Nessa perspectiva, considerando as necessidades específicas do aluno deficiente visual, percebe-se que o participante demonstra toda atenção na vivência prática do aluno em sala de aula, preocupando-se com a participação ativa para garantir a autonomia e aprendizagem dele no contexto escolar. E desse excerto ainda se pode notar em negrito a formação da US, **a vida funcional do aluno com deficiência visual em sala de aula**. Pois para Moraes e Galiazzi (2016), as US extraídas dos textos refletem interpretação que estabelece conexão com o contexto ou os contextos em que os textos foram elaborados. Destarte, entende-se que o participante demonstra um cuidado na participação plena desse aluno em sala de aula.

Nesse sentido, na perspectiva de Moraes e Galiazzi (2016), o processo de unitarização e codificação exige uma intensa impregnação nas leituras com o material (*corpus*), assim, procurou-se respeitar os sentidos presentes nos textos para que o fenômeno se manifestasse gradualmente. Nessa conjuntura, como já mencionado, o processo de leitura possibilitou compreender os textos, em vez de adotar uma abordagem superficial, ou seja, ultrapassou-se uma visão limitada, processo essencial “para uma experiência interpretativa do mundo em que projetamos as expectativas conceituais que carregamos” (Sousa, 2020, p. 647). Dessa forma, percebe-se que a ATD amplia a visão antes restrita e limitada.

Desse modo, para Moraes e Galiazzi (2016), ao tentar entender um fenômeno, o processo precisa ser visualizado como cíclico, que se desenrola em espiral e, a cada volta, elimina-se um pouco mais da obscuridade, e, nessas voltas, vão se aprofundando e lapidando as compreensões. Dessa forma, as incertezas se dissipam e consegue-se enxergar o fenômeno com mais clareza.

É através dessa abertura que se ampliou a concepção, moldando o que é conhecido como “círculo hermenêutico”. A investigação progride através de círculos sucessivos e contínuos, em um movimento incessante de avaliação e reflexão, o que leva a uma compreensão mais profunda e refinada (Galiazzi; Sousa, 2020). Esse movimento entre o “todo” e as “partes” possibilita uma compreensão mais rica, pois a pesquisa fenomenológica consegue identificar as características, os detalhes essenciais dos fenômenos estudados. Portanto, investigar a linguagem significa “investigar o próprio ser, tendo a fala o poder efetivo de traduzir a essência do ser e dos fenômenos. Por essa razão, a pesquisa fenomenológica vale-se essencialmente das manifestações orais e escritas dos sujeitos” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 29). Assim, desvendam-se novos horizontes para o futuro.

Como embasamento teórico para este estudo, recorreu-se às contribuições de Moraes e Galiazzi (2016), e, para aprofundar ainda mais na compreensão sobre o método, buscou-se

suporte em dissertações e artigos que também exploraram a ATD em suas análises de dados. Destacam-se, entre esses trabalhos, os de Marcelino (2012), Souza (2020) e Farias (2023). Esses autores forneceram subsídios valiosos para uma maior aproximação da prática de análise, fornecendo uma compreensão mais nítida e aplicada do processo da ATD.

Moraes e Galiuzzi (2016) afirmam que as partes específicas de um fenômeno devem ser definidas com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, assim como o referencial teórico adotado, ou seja, o investigador deve usar seu entendimento prévio e subjetivo sobre a temática para estruturar as unidades de análise. Assim, a unitarização exigiu bastante prática de intensas leituras nos dados levantados, tendo sido geradas nessa etapa 18 entrevistas. Porém, foram analisadas e fragmentadas detalhadamente somente 16 transcrições, pois, segundo Moraes; Galaizzi (2016, p. 106-107), analisar “não significa necessariamente classificar todo o material coletado. Antes é preciso examinar a sua validade em função dos objetos da pesquisa”. Portanto, para o alcance desse método, foi necessário um processo de dedicação e de intensa impregnação no *corpus*, o que durou dias e noites exaustivas, estendendo-se a meses para a unitarização dessas transcrições.

Assim, foram inseridos em um quadro criado no Word os excertos, copiados fielmente; em seguida, criou-se para cada excerto uma unidade de significado, levando em consideração os objetivos da pesquisa. A seguir, apresenta-se o Quadro 11 com a análise dos passos construídos à luz dos objetivos da pesquisa.

Quadro 11 - Modelo de codificação

(Continua)

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: verificar os principais desafios enfrentados por docentes, coordenadores de curso e a gestão da Capne/CMC para a efetiva identificação e o desenvolvimento de metodologias que auxiliem os alunos com deficiência visual matriculados na EPT.		
CÓDIGO	EXCERTO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
Eg17.58	“E numa turma onde você tem 40 alunos, você tem aluno PCD, é muito difícil ”.	Desafios em gerenciar uma turma com 40 alunos, incluindo PcD
Eg14.50	“Que os nossos alunos ele precisa ter um dossiê de práticas no sentido de dizer é assim, olha o que deu certo com aquele aluno naquela condição dele”	Ausência do Plano educacional Individualizado (PDI)-(PEI)

Quadro 11 - Modelo de codificação

(Conclusão)

Eg14.56	“Eu tenho que ter informação sobre aqueles que não são cotistas e que são, igualmente, alunos, são pessoas com deficiência com todos os direitos”.	Falta de informações de alunos com deficiência não cotistas.
Ed5.20	“Ou é um aspecto de doença, dificuldade ou é para um aluno que não quer nada. Então você fica nessa luta”	Dúvida sobre a condição do aluno.
Ed2.11	“E aí não houve essa interação entre o ensino e a parte pedagógica e a multidisciplinar”	Ausência de colaboração e planejamento.
Ed9.36	“Eu vejo que a dificuldade é essa. A gente incluir o aluno não só na aula, mas na turma como um todo”	Falta de acolhimento da turma.
OBJETIVO ESPECÍFICO 2: analisar se as legislações do IFAM que orientam o atendimento do aluno com deficiência visual estão em consonância com as ações da Capne/CMC, garantindo práticas inclusivas e acessíveis.		
CÓDIGO	EXCERTO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
Eg11.43	“A realidade quando eles se viam com uma situação complicada, o coordenador e não os docentes nos procuravam”.	Falta de envolvimento da comunidade escolar.
Ed6.25	“Mas política de inclusão social voltada para o processo do Instituto Federal do Campus Manaus Centro, nós não temos”.	Carência de política de inclusão.
Eg14.55	“Nós Já tivemos, e veja, uma política sem orçamento, começou do zero do processo”.	Começando do zero com uma política sem orçamento.
Eg14.50	“Que os nossos alunos ele precisa ter um dossiê de práticas no sentido de dizer é assim”.	Ausência do Plano educacional Individualizado (PDI-PEI). Resolução nº 31/ 2018.

Fonte: adaptado de Farias (2023).

Partiu-se para a análise dessa parte do *corpus* obtido por meio dos questionários, os quais foram enviados pelo *Google Forms* e, em alguns casos, atendendo solicitações de participantes, foram anexados por *e-mail*. Ressalta-se que o quantitativo de questionários encaminhado aos sujeitos da pesquisa corresponde ao número de convites para as entrevistas, ou seja, 23, e destes, apenas seis participantes responderam. Tendo em vista o pequeno quantitativo de respostas, optou-se por analisá-las por último.

Essas respostas geraram seis transcrições: sendo três arquivos em PDF e três arquivos no *Google Forms*. Seguiram-se todos os procedimentos e movimentos de impregnação e leituras contínuas dos dados apresentados no material produzido, sendo analisados detalhadamente e fragmentados para a realização da análise textual.

Moraes e Galiuzzi (2016) afirmam que esse é um movimento desconstrutivo, que permite a abertura para novas possibilidades de pensamentos em que ocorre um momento de

criatividade e expansão intelectual, favorecendo a inovação e a compreensão mais ampla do fenômeno investigado. Dessa maneira, realizaram-se todos os passos e ações para a interpretação das leituras contínuas dos dados fornecidos no material gerado.

As técnicas aplicadas para a unitarização dos questionários foram semelhantes às utilizadas nas entrevistas, mas também incorporaram gráficos gerados a partir das respostas dos participantes, enriquecendo a aprofundidade dos resultados alcançados. Desse modo, desenvolveram-se as etapas da análise de dados a partir de um processo assim estruturado:

- ✓ Identificação dos trechos mais relevantes no arquivo em PDF e conversão posterior para o formato *Word*, e, no arquivo em *Google Forms*, análise dos gráficos.
- ✓ Inserção dos comentários com as respectivas codificações e informações necessárias para dar contexto.
- ✓ Posteriormente, transferência dos excertos em *Word* destacados para uma tabela e associação das correspondentes unidades de significado.

A partir da Gráfico 1, apresentam-se em forma de gráficos os resultados gerados sobre o tempo de formação dos participantes desta pesquisa, demonstrados pelos *feedbacks* de três participantes nos formulários do *Google Forms* e questionário do *Word* enviado por e-mail. Posteriormente será demonstrado como foi realizada a marcação dos excertos e a codificação das respostas dos questionários enviados por *e-mail* aos participantes:

Gráfico 1 - Dados gerados pelo gráfico do questionário



Fonte: *Google forms* (2024).

A Figura 11 apresenta a distribuição do nível de tempo de formação acadêmica dos participantes, com base em duas respostas. Percebe-se que a maior parte dos respondentes possui mais de 20 anos de experiência, enquanto 33,3% têm entre três e cinco anos. Isso também

foi evidenciado em respostas aos questionários enviados por *e-mail*, as quais também apontam mais de 20 anos de exercício na educação profissional, conforme espelho em tela na Figura 11.

Figura 11 - Espelho de um questionário do Word respondido por um dos participantes

Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, que busca investigar estratégias e procedimentos para a integração efetiva do aluno com deficiência visual nesse contexto educacional.

A sua preciosa colaboração é fundamental para o sucesso deste estudo. Para participar, por favor, responda com atenção às questões apresentadas por esta pesquisadora fique à vontade para responder as perguntas abertas. Garantimos que sua identidade permanecerá anônima. Agradeço antecipadamente pela sua significativa participação para esta pesquisa.

Informações Pessoais:

1. Você é?
 Graduado Especialista Mestre Doutor Pós-Doutor

2. Quanto tempo de experiência você tem no ensino na educação profissional?
 Até 1 a 3 anos 3 a 5 anos Mais de 20 anos

Fonte: as autoras (2024)

Em seis questionários preenchidos, cinco participantes relataram possuir mais de 20 anos de experiência na educação profissional e apenas um indicou ter entre três e cinco anos. Além disso, examinou-se o grau de formação mais elevado desses participantes, e ficou evidenciado que cinco são pós-graduados em nível *stricto sensu*. As respostas apresentadas nas figuras 11 e 12 promoveram uma análise detalhada, com base em Moraes e Galiuzzi (2016), e uma construção criativa para entender o fenômeno discutido.

A seguir, dá-se continuidade à demonstração das etapas da análise por meio de um processo estruturado, que incluiu a marcação dos excertos e codificação das respostas dos questionários enviados por *e-mail* aos participantes. Moraes e Galiuzzi (2016) destacam que o processo de desmontagem dos textos, também denominado como processo de unitarização, consiste em análise detalhada, na qual os textos são fragmentados para produzir unidades constituintes que representam os enunciados relacionados ao fenômeno estudado.

Dessa forma, procurou-se agrupar ideias sempre buscando enxergar o todo. Esse processo é uma etapa da análise qualitativa em que se organizam os dados coletados em categorias ou códigos, ajudando na compreensão e interpretação das informações (Moraes e Galiuzzi, 2016).

Na Figura 12, apresenta-se o desenvolvimento do processo de codificação das respostas dos questionários.

Figura 12 - Modelo de codificação dos questionários

7. Escolha a afirmação que melhor descreve seu conhecimento sobre os produtos educacionais desenvolvidos pelo Programa do ProfEPT no que diz respeito às ações pedagógicas na educação que firmam o Ensino Médio Integrado:

() Tenho conhecimento avançado; estou profundamente familiarizado com a relevância teórico e prática dos produtos educacionais para a formação integral do estudante da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio.

Tenho conhecimento moderado; o qual é suficiente, realizei diversas pesquisas e participei de apresentações em meu contexto profissional ou acadêmico.

() Sim, tenho conhecimento limitado; li sobre alguns produtos educacional e dissertações preparando-me melhor as minhas aulas caso tenha necessidades, aprofundi meu estudo posteriormente.

() Não possuo conhecimento sobre o assunto; nunca li ou discuti sobre o tema.

11. Indique as assertivas a seguir, considerando como você consegue identificar um aluno com deficiência visual, ou baixa visão, ou até mesmo com alguma dificuldade de visão, e principalmente aquele aluno de sala de aula.

() Eu preciso me preparar saber as técnicas de identificar as características desse aluno.

Eu preciso exercer a minha profissão de forma consciente, conhecendo que o mundo é feio de diversidades portanto, eu procuro primeiramente ter uma boa relação com meus alunos para a partir daí passar a conhece-lo melhor.

Há necessidade de cursos de capacitação sobre o acolhimento prévio desse aluno com deficiência visual não cotista.

É necessário conhecimento e habilidade para identificar um aluno com algum problema visual.

() Eu sempre aguardo o aluno se manifestar não tenho preparação, me sinto inseguro com esse assunto.

Fonte: as autoras (2024).

Apesar de esse último momento da análise do *corpus* incluir um pequeno conteúdo, seguiu-se fielmente os apontamentos de Moraes e Galiuzzi (2016), um processo auto-organizado, em ir e voltar aos materiais transcritos, tendo sido os textos examinados detalhadamente e partidos com a intenção de criar novas unidades de significado. Nessa etapa, é essencial o “[...] esforço de preparação e impregnação para que a emergência possa concretizar-se” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 34). Seguindo essa técnica, analisaram-se as transcrições dos questionários e das entrevistas, apesar do processo fatigante, o que exigiu uma atenção cuidadosa nos sentidos e significados expressos pelos participantes para que *flashes* reveladores refletissem sobre o fenômeno examinado (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Para a ATD, todo esse processo é necessário, pois todas as etapas se estruturam de forma gradual e conectada, fragmentando e reorganizando o texto para gerar unidades de significado

conectadas ao fenômeno investigado. E, com foco nos objetivos da pesquisa, destacam-se os trechos mais relevantes do material para compreender profundamente a vivência dos sujeitos. Moraes e Galiuzzi (2016) definem a ATD como a produção gradual das peças de um quebra-cabeça, construídas ao longo do processo investigado. Para eles, a ATD utiliza a descrição como parte essencial desse processo, comparando-a ao ato de montar um quebra-cabeça, em que a imagem final já está, de certa forma, sugerida.

A seguir, o Quadro 12 apresenta alguns trechos que ilustram o processo de categorização das unidades de significado extraídas das entrevistas e dos questionários, bem como os códigos, excertos e as unidades de significado identificadas.

Quadro 12 - Fragmentos das unidades de significado das respostas das entrevistas e dos questionários

(Continua)

OBJETIVO ESPECÍFICO 2		
Analisar se as legislações do IFAM que orientam o atendimento do aluno com deficiência visual estão em consonância com as ações da Capne/IFAM-CMC, garantindo práticas inclusivas e acessíveis.		
CÓDIGO	EXCERTO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
Eg11. 43	<i>“Na realidade, quando eles se viam com uma situação complicada, o coordenador e não os docentes nos procuravam”</i>	Falta de envolvimento da comunidade escolar.
Ed6.25	<i>“Mas política de inclusão social voltada para o processo do Instituto Federal do Campus Manaus Centro, nós não temos”</i>	Carência de política de inclusão.

Quadro 12 - Fragmentos das unidades de significado das respostas das entrevistas e dos questionários

(Conclusão)

Eg14.55	<i>“Já tivemos, e veja, uma política sem orçamento, começou do zero do processo”.</i>	Começando do zero com uma política sem orçamento.
Eg14.50	<i>“Que os nossos alunos ele precisa ter um dossiê de práticas no sentido de dizer: é assim que deu certo com aquele aluno naquela condição dele”.</i>	Ausência do Plano Educacional Individualizado do aluno (PDI-PEI).
OBJETIVO ESPECÍFICO 3 Desenvolver um material educacional orientador para auxiliar o corpo docente, coordenadores e a gestão da Capne/CMC na identificação, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência visual não cotistas na EPT.		
CÓDIGO	EXCERTO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
Qd1.66	<i>“Trazer informações básicas informando de como o professor poderia identificar e se comunicar com o aluno com deficiência visual”.</i>	Dicas para identificar e se comunicar com o aluno com DV.
Qd2.68	<i>“Inserção de metodologias voltadas a esse tipo de aluno”.</i>	Metodologias inclusivas ao aluno com deficiência visual.

Fonte: adaptado de Farias (2023).

Com o objetivo de organizar e facilitar a compreensão do processo, foi elaborado um quadro que reúne as unidades de significado extraídas das entrevistas e dos questionários. Nesse quadro, agruparam-se as unidades de significado e os trechos de origem, alinhando-os diretamente com os objetivos da pesquisa. Para Moraes e Galiazzi (2016), esse processo de

desconstrução (desmontagem) chega a um ponto em que não é mais possível gerar sentido coerente a partir das partes analisadas e, levando em consideração isso, procurou-se fazer as desmontagens dos textos sempre respeitando os limites das falas para evitar perda de conexão entre os elementos, respeitando a análise das partes e preservando o significado que o texto era capaz de produzir.

Dessa forma, foram identificadas 78 unidades de significado, sendo 72 provenientes das entrevistas e seis dos questionários, as quais estão apresentadas no Quadro 13. O uso das cores foi fundamental, pois contribuíram para a organização das categorias iniciais:

Quadro 13 - Resumo dos significados extraídos das entrevistas e dos questionários

(Continua)

QUANT.	UNIDADE DE SIGNIFICADO: ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS
01	Questão de diálogo
02	Dialogar para incluir
03	Sinalização no espaço escolar
04	Falta de acolhimento da turma
05	Sente vergonha de revelar que tem deficiência
06	Dificuldade começar assim que o aluno entra na escola
07	Ajuda dos próprios alunos
08	Parcerias com escola Estadual para desenvolver o PDI dos alunos
09	Integrado, mas não incluído
10	Invisibilidade do aluno
11	Conhecendo as dificuldades individuais
12	Conhecimento prévio do aluno
13	Ficaram invisíveis na instituição
14	Desigualdade e exclusão
15	Sem laudo médico
16	Dificuldade na apresentação
17	Aproxima para perguntar
18	Alunos com dificuldade para enxergar a lousa
19	Dificuldade para responder a uma atividade
20	Falta de didática

Quadro 13 - Resumo dos significados extraídos das entrevistas e dos questionários

(Continua)

21	Começando do zero com uma política sem orçamento
22	Ausência do Plano Educacional Individualizado do aluno (PDI)/(PEI)
23	Ausência de formação
24	Medo de rejeição
25	Ausência de colaboração e planejamento
26	Desenvolvimento do PDI para alunos com DV
27	Dúvida sobre a condição do aluno
28	Apertar os olhos para enxergar
29	Falta de participação e postura introspectiva
30	Desafio em gerenciar uma turma com 40 anos, incluindo PcDs
31	Falta de envolvimento da comunidade escolar
32	Impossibilidade diante de uma necessidade
33	Falta de informações dos alunos com deficiência não cotistas
34	Falta de identificação precoce
35	Alunos quase cegos
36	Questão de política pública
37	Graves consequências
38	Apoio aos docentes e aos alunos com DV
39	Questões de trabalho coletivo
40	Ajuda dos intérpretes de Libras
41	Buscar experiências exitosas para beneficiar os alunos
42	Interação da equipe pedagógica e coordenação de curso com o aluno com DV
43	Acompanhamento individualizado do aluno
44	Ter um olhar especial
45	Observar para identificar
46	Processo de interação e observação
47	Ter consciência da sua profissão
48	A vida funcional do aluno com DV em sala de aula
49	Deixar o aluno perceber que é capaz de realizar as atividades
50	Acolhimento

Quadro 13 - Resumo dos significados extraídos das entrevistas e dos questionários

(Conclusão)

51	Mola propulsora na vida do aluno
52	Equipe de apoio Capne
53	Capacitação para o acolhimento
54	Questões de acessibilidade
55	Dar oportunidade para o aluno dialogar
56	Antecipar para receber o aluno com DV
57	Favorecer um ambiente inclusivo no aprendizado do aluno com DV
58	Abordagem multissensorial para facilitar o aprendizado do aluno
59	Acessibilidade das cores
60	Criação de projetos integrais para a permanência e o êxito do aluno
61	Buscar metodologias para o ensino e a aprendizagem do aluno
62	Resistência à formação
63	Falta de conhecimento na área
64	Ausência de articulação da instituição no processo educacional
65	Carência de política de inclusão social
66	Questão de política de inclusão
67	Muitas reclamações e pouca colaboração
68	Dificuldade para enxergar
69	Alunos com dificuldade por falta de um levantamento específico
70	<i>Checklist</i> diagnóstico com perguntas curtas para identificar o aluno com DV
71	<i>Links</i> com tutoriais de curso sobre deficiência visual
72	Metodologias inclusivas para o aluno com DV
73	Testes básicos de visão
74	Estratégias adaptáveis para o ensino-aprendizagem e a interação do aluno com DV
75	Questões de estratégias eficazes para observar o comportamento do aluno
76	Dicas para se comunicar e identificar o aluno com DV
77	O passo a passo com processo assertivo para identificar
78	Questionário diagnóstico

Fonte: as autoras (2025).

Durante a análise, percebeu-se que algumas informações se repetiam ou eram muito parecidas. Para organizá-las melhor, foram empregados critérios baseados nos significados das palavras. Esse trabalho ficou mais claro quando essas informações foram aplicadas ao contexto, identificando os principais temas ou ideias centrais e conectando-as entre si. A seguir, mostra-se um exemplo desse processo, em que se reuniram as informações em blocos únicos, organizadas dentro de um contexto maior. O Quadro 14 apresenta parte desse processo, em que se elaborou a unitarização geral e a contextualização.

Quadro 14 - Excertos, processo de agrupamento e organização das unidades de significado e contextualização

(Continua)

OBJETIVO ESPECÍFICO 1		
Verificar quais os principais desafios enfrentados por docentes, coordenador de curso e a gestão da Capne/CMC para a efetiva identificação e o desenvolvimento de metodologias que auxiliem os alunos com deficiência visual matriculados na EPT.		
UNIDADE DE SIGNIFICADO	EXCERTOS	CONTEXTUALIZAÇÃO
Desafios em gerenciar uma turma com 40 alunos, incluindo PcD (Eg17.58)	<i>“E, numa turma onde você tem 40 alunos, você tem aluno PCD, é muito difícil”.</i>	O cenário apresentado por esses narradores do <i>Campus</i> Centro revela desafios significativos na educação de alunos com deficiência visual no ensino médio da educação profissional e tecnológica. A falta de informação adequada sobre o diagnóstico dos alunos com deficiência visual que frequentemente permanecem invisíveis evidencia desafios urgentes para a inclusão e o desenvolvimento de práticas mais justas e eficazes. Como destacou um dos participantes da pesquisa: <i>“Mas eu tenho que ter informação sobre aqueles que não são cotistas e que são, igualmente, alunos e que são, igualmente, pessoas com deficiência com todos os direitos”</i> (Eg14.56). A ausência de colaboração e planejamento pedagógico torna essa realidade
Ausência do Plano educacional Individualizado (PDI)-(PEI) (Eg14.50)	<i>“Que os nossos alunos ele precisa ter um dossiê de práticas no sentido de dizer é assim, olha o que deu certo com aquele aluno naquela condição dele”.</i>	
Falta de informações de alunos com deficiência não cotistas (Eg14.56)	<i>“Eu tenho que ter informação sobre aqueles que não são cotistas e que são, igualmente, alunos, são pessoas com deficiência com todos os direitos”.</i>	
Dúvida sobre a condição do aluno (Ed5.20)	<i>“Ou é um aspecto de doença ou é para um aluno que não quer nada”.</i>	
Ausência de colaboração e	<i>“E aí não houve essa interação entre o ensino e a parte</i>	

Quadro 14 - Excertos, processo de agrupamento e organização das unidades de significado e contextualização

(Continua)

planejamento (Ed2.11)	<i>pedagógica e a multidisciplinar”.</i>	ainda mais complexa, especialmente em turmas numerosas, como aquelas com 40 alunos, incluindo estudantes com deficiência (PcD). Além disso, um dos principais problemas identificados é a ausência do Plano Educacional Individualizado (PEI), conhecido também como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), essencial para garantir suporte adequado aos alunos que necessitam de atendimento especializado e para facilitar o convívio desses nos espaços formais e não formais.
Falta de acolhimento da turma (Ed9.36)	<i>“Eu vejo que a dificuldade é essa. A gente incluir o aluno não só na aula, mas na turma como um todo”.</i>	
OBJETIVO ESPECÍFICO 2		
Analisar se as legislações do IFAM que fundamentam o atendimento do aluno com deficiência visual estão em consonância com as ações da Capne/CMC, garantindo práticas inclusivas e acessíveis.		
UNIDADE DE SIGNIFICADO	EXCERTOS	CONTEXTUALIZAÇÃO
Falta de envolvimento da comunidade escolar (Eg11.43).	<i>“Na realidade, quando eles se viam com uma situação complicada, o coordenador e não os docentes nos procuravam”.</i>	Conforme pesquisas, as legislações do IFAM/CMC orientam que o atendimento ao aluno com deficiência visual deve garantir uma educação inclusiva e acessível. No entanto as expressões dos participantes mostram como o CMC/IFAM vem caminhando com diversos desafios devido à ausência do cumprimento de algumas resoluções do campus, exemplo disso, é a falta de envolvimento da
Carência de política de inclusão social (Ed6.25).	<i>“Política de inclusão social voltada para o processo do Instituto Federal do Campus Manaus Centro, nós não temos”.</i>	
Começando do zero com uma política sem orçamento (Eg14.55)	<i>“A gente está na vanguarda, porque o Napne, o Tecnep, como programa, foi a maior política de inclusão que nós já tivemos, e veja, uma</i>	

	<p><i>política sem orçamento, foi uma política atitudinal, que começou do zero do processo”.</i></p>	<p>comunidade escolar contribuindo ainda mais para a situação do quadro geral desses alunos. O art. 16 da Resolução nº</p>
<p>Desenvolvimento do PDI do aluno com DV- (Eg17.63).</p>	<p><i>“Nós já estamos realizando o PDI de alguns alunos”.</i></p>	<p>052/Consup/IFAM, de 2 de junho de 2022, ressalta que compete aos <i>campi</i> apoiar as</p>
<p>Muita reclamação e pouca colaboração (Ec12.45).</p>	<p><i>“A gente tem muita dificuldade, muitas das vezes, muita reclamação por parte de muitos colegas, e muitas das vezes, existe pouca colaboração para tentar atender esses alunos”.</i></p>	<p>ações desenvolvidas pelos núcleos de inclusão: Neabi, Nupa, Napne e outros que venham a ser instituídos, como o Núcleo de Estudos em Diversidade Sexual e Gênero NEDSEG (inciso III).</p> <p>Em complemento a tudo isso, percebe-se ainda uma grande carência de política de inclusão, dificultando ainda mais a implementação efetiva dessas diretrizes. Como podemos notar por meio dessas expressões, muitas vezes o processo se inicia do zero sem um orçamento adequado, comprometendo a qualidade das ações. Além disso, a ausência do Plano Educacional Individualizado (PEI) pode impactar diretamente o desenvolvimento acadêmico desses alunos. Sendo esse uma exigência da Resolução Nº 31-Consup/IFAM, de 6 de junho de 2018, considerada como uma das legislações do CMC-IFAM, e até agora esse documento é inexistente no CMC-IFAM, após sete anos, agora que se iniciou a elaboração do PEI de alguns alunos, sabendo que esse é essencial para o atendimento de alunos com DV no ensino médio para garantir que as necessidades de cada aluno</p>

		<p>sejam obedecidas na promoção da inclusão e do desempenho completo do aluno. A coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Capne) tem um papel fundamental na promoção da prática inclusiva e acessível, alinhando-se às políticas institucionais para fortalecer o direito à educação de qualidade para todos, conforme determinado na Resolução nº 017/Consup/IFAM, de 28 de fevereiro de 2024, que aprova a reformulação do Regimento Interno da Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – Capne, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. No Art. 2º, estabelece-se que a Capne é o setor que articula processos e pessoas para a implantação/implementação das ações do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – Tecnep, bem como das ações em educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, envolvendo as áreas do ensino, pesquisa e extensão, tendo como objetivo principal a criação da cultura de promoção, de capacitação, de educação para a inclusão, convivência e aceitação da pessoa com deficiência para permanência na instituição e autonomia na</p>
--	--	---

Quadro 14 - Excertos, processo de agrupamento e organização das unidades de significado e contextualização

(Continua)

		sociedade.
<p>OBJETIVO ESPECÍFICO 3</p> <p>Desenvolver um material educacional orientador para auxiliar o corpo docente, coordenadores e a gestão da Capne/CMC na identificação, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência visual não cotistas na EPT. Entrevistas e questionários.</p>		
UNIDADE DE SIGNIFICADO	EXCERTOS	CONTEXTUALIZAÇÃO
Questões de estratégias eficazes para observar o comportamento do aluno (Ed3.71).	Inserir ideias de como: troca de lugar, observar o comportamento do aluno , tirar muitas fotos.	As expressões desses docentes nos mostram grandes perspectivas e muitas angústias, por não saberem atender o aluno com DV. É fundamental conhecer os passos corretos para esse atendimento e para entender quem é esse aluno e do que ele precisa. E, para observar seu comportamento, é necessário ter atenção nas suas ações, buscar metodologias que possam auxiliar com a aprendizagem desses estudantes, conversar com a família e anotar o que for importante, tudo isso deve fazer parte desse processo. Mesmo sem formação específica, o professor pode buscar conhecimentos com cursos e trocar ideias com outros colegas. Usar métodos que incluam todos os alunos, respeitando as diferenças, ajuda muito na aprendizagem. A formação ajuda a capacitá-lo a usar estratégias pedagógicas inclusivas, como, por exemplo, a descrição de elementos visuais e o uso de atividades práticas, mas, para
Passo a passo com percurso assertivo para identificar o aluno com DV (Ed1.17).	cartilha o passo a passo seria um percurso, seria um caminho de forma correta, assertiva, adequada, para identificar essa questão.	
Checklist diagnóstico com perguntas curtas, para a identificar o aluno com DV- (Ed16. 57).	“Que com algumas perguntas rápidas e algumas imagens , pudesse perceber quais os alunos que têm ou não eficiência visual”.	
Teste básico de visão (Ec12.46).	“Através de testes básicos de visão seria excelente. Porque ai você já consegue encaixar vários alunos , olha, esses aqui não enxergam, será que dá para resolver alguma situação, é válido você ter várias estratégias diferentes ”	

		que isso ocorra, é necessário
--	--	-------------------------------

Quadro 14 - Excertos, processo de agrupamento e organização das unidades de significado e contextualização

		(Conclusão)
		também que o docente demonstre interesse em participar das atividades de formação continuada para que esses e outros desafios da educação inclusiva sejam superados. O acolhimento é essencial para que o aluno possa se sentir seguro e valorizado, esse promove um desenvolvimento melhor a esse estudante. O sucesso da inclusão depende do comprometimento de toda a comunidade escolar

Fonte: adaptado de Farias (2023).

Moraes e Galiuzzi (2016) destacam que, na Análise Textual Discursiva (ATD), o processo de categorização valoriza a interpretação, a subjetividade e a intersubjetividade, considerando os contextos históricos e os processos de constituição dos significados. Nesse sentido, contextualizar consiste em integrar as informações ao discurso ao qual estão relacionadas, garantindo que as unidades de significado geradas estejam alinhadas com o gênero discursivo correspondente, ou seja, com as formas e os padrões de comunicação característicos daquele contexto social específico.

Além disso, na ATD, a escrita desempenha um papel fundamental, pois permite expor e organizar os argumentos relacionados às novas compreensões adquiridas (Moraes e Galiuzzi, 2016). Os autores ainda alertam sobre os riscos da fragmentação textual, destacando que, quanto maior for a fragmentação de um texto, menor será sua capacidade de contextualizar as informações de forma clara e compreensiva.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), a unitarização é um esforço hermenêutico que visa interpretar e unir conceitos, reestruturando-os para formar um significado coerente. Para isso, o pesquisador deve se engajar de forma ativa, mergulhando intensamente nos relatos. Embora a análise possa apresentar traços mais objetivos e dedutivos, o enfoque subjetivo e indutivo é que leva a compreensões mais criativas e originais.

Para Farias (2023), a abordagem subjetiva e indutiva é viável por meio do dinamismo induzido da ADT, permitindo reconhecer significados que não são imediatamente claros, mas

que permanecem ocultos nos discursos. Nem todos os significados se manifestam de forma clara, demandando, portanto, uma observação cuidadosa para perceber o que está encoberto. Esse processo possibilita novas percepções ao decifrar as sutilezas e, por meio da contextualização, possibilita a validação das unidades de significado, alinhando-as aos objetivos e às questões do estudo.

Com as unidades de significado corretamente contextualizadas, como apresentado na seção anterior, passa-se à segunda etapa da Análise Textual Discursiva (ATD), focada na categorização.

6.6 Montando o quebra-cabeça: etapa de categorização na ATD

Chegou-se, então, ao momento de reorganizar todas essas partes construídas ao longo da trajetória da ATD. Porém, ao reestruturar essas peças, percebeu-se que, mesmo após a montagem do quebra-cabeça e a criação de um grande e belo mosaico, ele precisa ser alimentado continuamente. A cada nova peça encaixada, há construção de uma nova esperança para cada aluno com deficiência visual, principalmente aqueles que não acessam o instituto por meio do sistema de cotas para PcD.

Com base nessa compreensão, dá-se início ao segundo estágio da ATD, que envolve a organização e a classificação das informações. Para Moraes e Galiuzzi (2016), a categorização é um processo de criação, organização e síntese. Ela envolve a compreensão dos fenômenos investigados e a comunicação dessa compreensão por meio de uma estrutura de categorias. Desse modo, os autores comparam esse processo à construção de um quebra-cabeça, em que as peças se unem à medida que a pesquisa avança.

Assim, a categorização “faz parte do processo cognitivo dos seres humanos” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 96). Os autores referem que as categorias ajudam a conectar as experiências reais das pessoas com as ideias e conceitos que são criados para atendê-las. Assim, “o processo de categorização permite que sejam desenvolvidos diferentes níveis de categorias, em alguns casos, elas assumem a denominação inicial, intermediária e final” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 45). Ainda de acordo com os autores, as categorias na ATD podem ser produzidas por intermédio de diferentes métodos, e o método adotado para esta pesquisa foi o indutivo.

Nos estudos de Moraes e Galiuzzi (2016), com o método indutivo, criam-se categorias a partir das informações coletadas no estudo. Isso é feito ao comparar e confirmar essas informações de forma constante, utilizando muitas vezes o conhecimento prático do

pesquisador para orientar o processo. Uma vez que, “no processo de leitura e busca de compreensão de um texto, carregamos pré-compreensões e elaboramos sentido ao que se mostra” (Souza, 2020, p. 646). Desse modo, nesta pesquisa, como já mencionado, utilizou-se o método indutivo para chegar às categorias, partindo do geral para o particular. As categorias produzidas nessa análise são caracterizadas como emergentes.

A categorização é um processo gradativo, que exige do pesquisador uma constante impregnação nos materiais coletados para que o movimento de interpretação e o sentido dos materiais analisados possam fluir (Moraes; Galiuzzi (2016, p. 101). É uma abordagem mais subjetiva, as categorias são criadas com base nos conteúdos que estão sendo analisados, em vez de usar algo já definido antecipadamente.

Com base em Moraes e Galaizzi (2016), as categorias deste estudo foram elaboradas fundamentadas na valorização das falas dos participantes da pesquisa e nas informações previamente coletadas, considerando a importância dos contextos e dos movimentos históricos em que esses significados foram formados. Inicialmente, organizaram-se as categorias, identificando significados semelhantes, que foram agrupados em unidades de análise. Procurou-se ter toda atenção e cuidado, para que cada unidade permanecesse na categoria correta.

Porém, esse processo de organização das categorias exigiu a necessidade de ir e voltar ao *corpus* textual da análise de dados frequentemente. Uma vez que “nada é realmente dado”, mas tudo é construído (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 39). Conforme apontam os autores, os textos não possuem um único significado. Eles trazem elementos que permitem que o leitor ou pesquisador crie significados com base em sua própria teoria e perspectiva.

E, para a construção das categorias iniciais, intermediárias e finais, foram seguidos três passos principais: reunião de elementos com significados parecidos, análise de conexões entre eles e, por último, associação dessas categorias aos objetivos da pesquisa, tendo esses o papel de guia para esta pesquisa. Isso porque “as categorias de análise necessitam ser válidas ou pertinentes no que se refere aos objetivos e ao objeto da análise. Um conjunto de categorias é válido quando é capaz de propiciar uma nova compreensão sobre os fenômenos pesquisados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 48).

O Quadro 15 demonstra como foram organizadas as categorias.

Quadro 15 - Categorização inicial mediante um conjunto de significados

QUANT.	UNIDADE DE SIGNIFICADO: ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS	CATEGORIAS INICIAIS
01	Questão de diálogo	Inclusão e Comunicação no Espaço Escolar
02	Dialogar para incluir	
03	Sinalização no espaço escolar	
04	Falta de acolhimento da turma	Medo e Insegurança
05	Sente vergonha de revelar que tem deficiência	
06	Dificuldade começa assim que o aluno entra na escola	
07	Ajuda dos outros colegas	Apoio e colaboração no ambiente educacional inclusivo
08	Parceria com escolas Estaduais para desenvolver o PDI do aluno com DV	

Fonte: as autoras (2024)

“O processo de produção de categorias emergentes dá-se a partir de análises indutivas” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 109). Desse modo, as categorias iniciais foram agrupadas e definidas por similaridade entre as unidades de significado que se referiam ao mesmo assunto ou tema. Esse processo demandou um mergulho profundo nas informações para que novas compreensões sobre o fenômeno investigado emergissem de forma auto-organizada, resumidamente. Como apontam Moraes e Galiuzzi (2016), categorizar é comparar os sentidos das unidades a um quebra-cabeça ou criar um mosaico, em que as teorias vão ajudar a entender melhor o tema, para que esse processo seja mostrado em forma de metatexto durante a pesquisa.

Assim, no processo de unitarização, identificaram-se 78 unidades de significado na primeira etapa da ATD. No Quadro 16, apresentam-se as 12 categorias que surgiram dessas US.

Quadro 16 - Apresentação de todas as categorias iniciais

(Continua)

CATEGORIAS INICIAIS	
01	Inclusão e comunicação no espaço escolar
02	Medo e insegurança
03	Apoio e colaboração no ambiente educacional inclusivo

Quadro 16 - Apresentação de todas as categorias iniciais

(Conclusão)

CATEGORIAS INICIAIS	
04	Compreensão individual e inclusão do aluno com DV
05	Barreira de acessibilidade e inclusão escolar
06	Desafios educacionais e pedagógicos
07	Estratégias colaborativas de suporte educacional
08	Abordagem humanizada no ensino
09	Práticas de inclusão para alunos com DV
10	Obstáculos para a inclusão educacional efetiva
11	Ferramentas e recursos para educação inclusiva de alunos com DV
12	Apoio educacional e estratégias inclusivas

Fonte: as autoras (2024).

E foi assim, movendo as peças do quebra-cabeça na ATD, que surgiram 12 categorias iniciais, das quais vieram à toa três categorias intermediárias e uma final. No Quadro 17, mostra-se como se deu o processo de construção das categorias,

Quadro 17 - Processo de construção das categorias

(Continua)

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
<p>1-Apoio e Colaboração no Ambiente educacional inclusivo;</p> <p>2-Compreensão individual e inclusão de alunos com DV;</p> <p>3-Inclusão e comunicação no espaço escolar;</p> <p>4- Práticas de inclusão para alunos com deficiência visual;</p> <p>5-Abordagem humanizada no ensino;</p>	<p>Inclusão educacional e abordagem humanizada para alunos com deficiência visual</p>	<p>Abordagem humanizada como mola propulsora para estratégias inclusivas</p>

Quadro 17 - Processo de construção das categorias

(Conclusão)

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
<p>6-Obstáculos para uma inclusão educacional efetiva;</p> <p>7-Desafios educacionais e pedagógicos;</p> <p>8-Medo e insegurança;</p> <p>9-Barreira de acessibilidade e inclusão na educação;</p>	<p>Desafios e barreiras na inclusão educacional</p>	
<p>10-Ferramentas e recursos para a educação inclusiva de alunos com DV;</p> <p>11-Apoio educacional e estratégias inclusivas;</p> <p>12-Estratégias colaborativas de suporte educacional.</p>	<p>Estratégias e recursos para a inclusão de alunos com deficiência visual</p>	

Fonte: as autoras (2024)

O processo de formação das categorias iniciais, como anteriormente mencionado e apresentado no Quadro 16, deu-se associando as ideias similares, e essas ideias foram surgindo por meio de um processo de recorde/fragmentação do material do *corpus*, sempre com uma intensa impregnação nas percepções presentes nas unidades de sentido, para estabelecer vínculos entre elas. Além do mais, Moraes e Galiazzi (2016) ressaltam que a validade das unidades depende de uma construção reiterativa com os temas estudados que contribua efetivamente para a sua compreensão.

No processo de unitarização, conforme ilustrado no Quadro 13, foram identificadas 78 unidades de significado na primeira etapa da ATD. A partir dessas unidades, emergiram 12 categorias iniciais, que estão enumeradas nos três primeiros blocos à esquerda do Quadro 17. Essas categorias iniciais deram origem a três categorias intermediárias, destacadas em amarelo, no centro do quadro, das quais a primeira se intitula: “Inclusão educacional e abordagem humanizada para alunos com deficiência visual”. Diz respeito à necessidade de um movimento para integrar práticas pedagógicas inclusivas e humanizadas ao reconhecer as necessidades

específicas dos alunos com deficiência visual, ressaltando o respeito à singularidade de cada aluno. A segunda categoria intermediária, “Desafios e barreiras na inclusão educacional”, reflete a identificação e a organização de elementos que dificultam a implementação de uma educação inclusiva, e a geração da terceira categoria intermediária, “Estratégias e recursos para a inclusão de alunos com deficiência visual”, deu-se após o agrupamento das unidades de significado que expressavam aspectos centrais do fenômeno estudado. Verificou-se, através das palavras mais destacadas: “estratégias, recursos e inclusão”, que poderia emergir uma categoria referente a: práticas pedagógicas, tecnologias assistivas, materiais adaptados, entre outros. Por sua vez, essas três categorias intermediárias destacadas na cor amarela no Quadro 17 culminaram em uma categoria final bem mais ampla, intitulada: “Abordagem humanizada como mola propulsora para estratégias inclusivas”, que será abordada mais adiante.

E todo esse processo, concordando com Moraes e Galiazzi (2016), ocorreu por meio de uma análise indutiva, que se caracteriza como um movimento que parte de elementos específicos e unitários em direção às categorias mais abstratas e gerais. Eles ressaltam que essa construção exige uma organização estrutural em diferentes níveis, passando de categorias mais específicas e restritas para outras mais gerais e amplas. Logo, categorizar é um processo participativo de construção, e as teorias são ferramentas fundamentais para relacionar as partes e entender o todo (Moraes; Galiazzi, 2016). Para os autores, o metatexto é uma construção de ideias mais complexas construídas a partir de leituras analíticas dos dados, direcionando o pesquisador a uma produção de compreensão mais profunda sobre o objeto de estudo.

Desse modo, na intenção de compreender como se deu o processo coletivo e como foram solucionados os acontecimentos vivenciados pelos alunos com deficiência visual no passado, procuraram-se conhecedores que pudessem satisfazer certas premissas para esta pesquisa por meio de suas condutas morais, tal como suas opiniões e vivências práticas no decorrer de suas trajetórias profissionais com a educação especial no *Campus* Manaus - Centro-IFAM.

Com base nos conhecimentos adquiridos por meio do processo da ATD e utilizando as pedrinhas antes ocultas nas falas dos participantes (nesse momento, a pesquisadora toma a liberdade de chamá-las de “pequenos elementos”), que foram emergindo ao longo da pesquisa, procurou-se reconstruir uma obra rica e significativa, composta de imagens e cores que pudessem refletir a diversidade e as transformações do cotidiano escolar.

Nesse sentido, Benjamim (1987) afirma que as trocas de experiências podem ajudar a resolver problemas práticos e a encontrar soluções eficazes, já que essas passam de pessoa para pessoa, podendo inspirar novas ideias e abordagens. E, nessa perspectiva, pensou-se revisitar

essas “memórias subterrâneas” por meio de lembranças individuais e coletivas que fizeram diferença na vida pregressa dos alunos com deficiência visual do *Campus* Manaus - Centro/IFAM.

Diante do exposto, apresentar-se-á o produto final dessa análise, denominado: **Abordagem humanizada como mola propulsora para estratégias inclusivas**: compreensões coletivas para um ambiente acolhedor e equitativo. Nesse contexto, procurou-se evidenciar como a humanização pode impulsionar práticas inclusivas, garantindo um ambiente acolhedor e justo a todos, e também mostrar como os impactos dolorosos e irreparáveis que a falta dessa ação pode causar na história de vida e na autoestima de alunos com deficiência visual. Para isso, foram usados os três tipos de categorias (inicial, intermediária, final), algumas unidades de sentido e, para maior sustentação desse processo, destacaram-se algumas falas dos participantes.

Os **desafios educacionais e pedagógicos** enfrentados no *Campus* Manaus - Centro do Instituto Federal do Amazonas mostram um panorama preocupante. Os narradores desse locus que colaboraram com esta pesquisa revelando desafios significativos para a educação de alunos com deficiência visual no ensino médio da educação profissional e tecnológica. A presente pesquisa perpassa um problema empírico, principalmente devido à **falta de informações dos alunos com deficiência não cotistas**, que, até este momento, permanecem invisíveis, exigindo urgência de respostas para esse enigma, como destacou um dos participantes da pesquisa: “Mas eu tenho que ter informação sobre aqueles que não são cotistas e que são, igualmente, alunos e que são, igualmente, pessoas com deficiência, com todos os direitos” (Eg14.56). Essa é a primeira de inúmeras e tristes realidades identificadas nesta investigação.

Em complemento a isso, destaca-se que esses educadores ainda enfrentam expressivo agrupamento de alunos, como relatado por outro participante da pesquisa: “E, numa turma onde você tem 40 alunos, você tem aluno PcD, é muito difícil” (Eg17.58). No meio desse aglomerado, o professor fica em constantes dúvidas sobre as condições dos alunos, como expressado na seguinte fala de mais um participante: “Ou é um aspecto de doença ou é para um aluno que não quer nada” (Ed5.20). Muitos desses necessitam apertar os olhos para enxergar tornando o quebra-cabeça ainda mais complexo. Somado a isso, houve a ausência no alinhamento da equipe, o próximo participante diz: “E aí não houve essa interação entre o ensino e a parte pedagógica e multidisciplinar” (Ed2.11).

No que tange a isso, Rodrigues; Santos (2020 *apud* Souza; Viralunga; Mendes, 2020) fazem um alerta quando apontam que:

Mesmo com as lacunas ocasionadas por falta de profissionais capacitados para atuarem nos NAPNEs, inexistência de códigos de vagas específicos para professores de AEE e outros profissionais de atendimento aos estudantes com deficiência e/ou outras especificidades, em algumas instituições da Rede, há o desenvolvimento do chamado Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI é um processo que prevê a construção conjunta, o trabalho colaborativo, envolvendo não apenas os NAPNEs, mas também o setor pedagógico, assistência estudantil, professores, coordenadores de curso, estudantes e seus familiares (Rodrigues; Santos, 2020 *apud* Souza; Viralunga; Mendes, 2020, p. 6).

As autoras vão além, ao dizerem que a Lei nº 13.146/15 garante às pessoas com deficiência igualdade de direitos e a inclusão social, e isso contempla também o espaço escolar. De modo preocupante, a pesquisa identificou, no referido *locus*, a ausência do Plano Educacional Individualizado (PEI), conhecido também como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Este é essencial para garantir suporte adequado aos alunos que necessitam de atendimento especializado para facilitar o convívio deles nos espaços formais e não formais (Rodrigues; Santos, 2020 *apud* Souza; Viralunga; Mendes, 2020).

De acordo com a Resolução nº 31-Consup/IFAM/2018 (IFAM, 2018), uma das legislações do CMC-IFAM, o PEI é um documento institucional do *campus* e é essencial para garantir que todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) recebam o atendimento adequado. Assim, “[...] a educação numa perspectiva inclusiva requer uma série de mudanças no processo educativo de forma prática” (Freitas; Silva, 2021, p. 8). Essa norma direciona como a escola deve proceder após a identificação do aluno com deficiência, e neste estudo, o aluno deficiente visual, após a identificação, esse deve ser encaminhado para a Capne, que realizará o atendimento inicial para avaliar se há necessidade de elaborar o PEI.

Outro participante reconhece a importância de medidas concretas na elaboração desse documento, ressaltando que a omissão do PEI pode comprometer significativamente a progressão desse (s) aluno (s), e no ponto de vista de Eg14.50: “[...] nossos alunos ele precisa ter um dossiê de práticas no sentido de dizer é assim, olha o que deu certo com aquele aluno naquela condição dele”, deixando claro que o envolvimento de todos é essencial para que o CMC-IFAM funcione verdadeiramente como uma escola inclusiva.

Percebe-se que o próprio participante concorda sobre a importância da criação do PEI para o atendimento de alunos com DV no ensino médio integrado do CMC/IFAM. Essa ferramenta é indispensável para diminuir os obstáculos para a inclusão educacional efetiva, a qual necessita de suportes específicos, e essa ferramenta visa garantir que as necessidades de cada aluno sejam obedecidas na promoção da sua inclusão e do seu desempenho completo.

O PEI, além de ser essencial para facilitar o convívio desses alunos nos espaços formais e não formais, é um instrumento que acompanhará o aluno ao longo da vida pessoal e profissional, contribuindo para a sua integração, crescimento acadêmico e trajetória individual. Pois “nele são registrados os objetivos, as diferenciações individualizadas para as expectativas de aprendizagem traçadas para o estudante, levando em consideração o currículo padrão escolar” (Sonza; Viralunga; Mendes, 2020, p. 7).

Nessa perspectiva, o art. 2º da Resolução 31-Consup/2018-IFAM dispõe que cabe aos dirigentes dos *campi* garantir que todos os alunos com deficiência sejam atendidos de acordo com suas necessidades (IFAM, 2018). E, para sua concretização, é essencial, segundo Sasaki (1997 *apud* Coimbra, 2012), a constituição formal de uma comissão multiprofissional do Napne, atual Capne, composta de, no mínimo, um coordenador do Capne, um psicólogo, um assistente social, um médico, um profissional de educação física e um pedagogo. E, caso não haja um médico no quadro de pessoal do *campus*, um enfermeiro ou técnico de enfermagem pode ser convidado para participar da comissão multiprofissional. Mesmo esses alunos estando amparados pelas leis, o PEI, até agora, inexistente no *Campus* Manaus – Centro/IFAM, sendo obrigatório fazer-se presente na educação profissional e tecnológica nos cursos técnicos e profissionalizantes.

Considerando tudo isso, o artigo. 10 da Resolução supracitada reforça ainda que o PEI deve ser periodicamente avaliado e de forma colaborativa com os professores, em reuniões bimestrais ou conselhos de classes, examinando a necessidade de ajustes e/ou reformulações que respondam aos desafios encontrados (IFAM, 2018). Sendo essencial lembrar que a falta de formação específica dos docentes em educação especial compromete a efetividade da inclusão escolar (Sonza; Viralunga; Mendes, 2020).

Para isso, a resolução (IFAM, 2018) tem como finalidade buscar e solucionar questões relacionadas à falta de informações precisas sobre diagnósticos e o enfrentamento de desafios vinculados à condição visual desses alunos, para possibilitar uma educação plena, uma vez que “[...] o trabalho com alunos com baixa visão baseia-se no princípio de estimular a utilização plena do potencial de visão e dos sentidos remanescentes, bem como na superação de dificuldades e conflitos emocionais” (Sá; Campos; Silva, 2007, p.18).

A falta disso acarreta efeitos severos na qualidade da educação oferecida a esse aluno com DV, um deles é que “ele vai ter dificuldades de aprendizagem [...] e outra consequência também é o trauma. E o trauma é mais pessoal, para ele a autoestima fica baixa” (Ed6.23). Assim, é importante acompanhar e avaliar sempre como uma política está sendo aplicada e se

esta é colocada em prática, para descobrir os motivos do seu sucesso ou fracasso (Rua, 2013 *apud* Lisboa; Mendes; Lima, 2019).

Essas são situações que exigem esforço e comprometimento árduo para o acesso à formação de forma digna desses jovens. Esses acontecimentos têm deixado nos profissionais que são realmente envolvidos com a educação uma sensação de estar de “mãos e pés atados”, aflorando nesse intrincado labirinto **medo e insegurança**, não somente para esses alunos, mas também aos próprios professores que atua diariamente com esses desafios. Prova disso é a recordação de mais um participante: “A gente teve aluno praticamente cego” (Ed4. 13).

Assim, muitos desses profissionais do Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Manaus – Centro/IFAM ficaram sem saber como lidar diante desses e de tantos outros entraves apresentados, que permanecem notórios até hoje. Mas, na tentativa de prevenir ou corrigir falhas idênticas, um dos nossos participantes discorre: “Já estamos realizando o PDI de alguns alunos” (Eg17.63). Após sete anos da publicação da Resolução/Consup/2018, a prática da educação integral ainda não foi devidamente implementada para esses alunos, porque a burocracia, quando excessiva, funciona como barreira às transformações sociais educativas ou institucionais (Pacheco, 2019). Por conta disso, os alunos deficientes visuais do CMC-IFAM continuam gritando por seus direitos de inclusão social e sua cidadania.

Portanto, as vozes desses participantes revelam como tem sido o trajeto do *campus* CMC diante de tantos obstáculos, em meios aos quais, muitas vezes, a própria escola se mantém omissa, como a **falta de envolvimento da comunidade escolar** e, como já mencionado, a **carência de políticas de inclusão social**, dificultando o acesso a uma educação de qualidade, sem ações presentes que promovam a garantia e o desenvolvimento do potencial desses alunos.

Mesmo tendo conhecimento das bases legais que reforçam a formação do aluno em todas as dimensões, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais e éticas, é notável que o CMC-IFAM demonstra estar longe dessa premissa. Entre essas **barreiras de acesso e inclusão na educação** desses alunos, pode-se citar a existência de **muitas reclamações e pouca colaboração** por parte dos profissionais. Isso é evidenciado no relato do participante Ec12.45 quando diz: “Temos muita dificuldade, muitas vezes, muita reclamação por parte de muitos colegas, e, muitas das vezes, existe pouca colaboração para tentar atender esses alunos”.

Manifestamos nosso apoio aos profissionais da educação que não se acomodam em uma inércia sem pensamento e lamentamos por aqueles que sequer percebem ou se questionam sobre como vivem e o que ensinam (Pacheco, 2019). Sabe-se que “o ensino médio integrado ao ensino

técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 43 *apud* Moura, 2007 p. 24). Nesse sentido, cabe a seguinte indagação: Como fica a travessia para esses alunos da educação inclusiva na EPT?

Com isso, é preciso que se façam intervenções conscientes para que essas ações se tornem efetivas, necessitando que o CMC-IFAM se organize e esteja disposto a superar essas limitações ao acesso e a inclusão desses alunos no ensino médio e técnico, e o engajamento de todos é fundamental para o avanço desse processo. O participante Ed5.18 ressalta: “A dificuldade é não ter laudo. Então você fica naquela, ou é algo cognitivo ou é dificuldade que ele tem”. Isso limita a atuação de alguns educadores.

Sobre isso, o art. 4º da Resolução/31-Consup/2018-IFAM sugere que a identificação dos alunos com deficiência poderá ocorrer de duas formas, a primeira é o aluno se autodeclarar ao ingressar no IFAM, apresentando o laudo médico, e a segunda é a identificação dos alunos **sem laudo médico** por parte da equipe técnica do *Campus* durante o período letivo (IFAM, 2018).

Sonza, Viralunga e Mendes (2020) colaboram apontando que se pode iniciar também o planejamento de estratégias de acessibilidade para saber bem quem é esse aluno. Para isso é necessário coletar informações com a família, como dados pessoais, formas de comunicação, quais as dificuldades, potencialidades e interesses. Após esse levantamento, deve-se traçar o uso de recursos de tecnologias assistivas e outras medidas que atendam às necessidades específicas de cada aluno no ambiente escolar e tentar compreender a melhor forma de o aluno apreender.

Lisboa, Mendes e Lima (2019) expõem que a Capne tem pertinentes contribuições nas condições de acesso, permanência e a saída com êxito dos discentes com necessidades educacionais específicas da instituição, auxiliando o corpo escolar a desenvolver as Políticas Nacionais de Educação Especial (PNEEs), com o intuito de minimizar as inúmeras relações conflitantes entre as propostas legais e as práticas escolares, pois o objetivo principal da Capne é “[...] criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais” (Coimbra, 2012, p. 66).

A autora ainda aponta que esse Núcleo é o setor que responde por inserir e executar as ações do programa Tecnep, sendo de sua responsabilidade prover a adaptação de currículo de acordo com a necessidade de cada aluno para que esse não venha a ter **dificuldade para**

responder a uma atividade. Concluí-se que o desenvolvimento do PEI é de extrema importância para combater a **desigualdade e a exclusão** desses alunos na promoção uma inclusão consolidada.

Segundo Vasconcelo *et al.* (2010 apud por Coimbra, 2012, p. 73), embora o CMC/IFAM enfrente obstáculos e desafios, lacunas passadas e atuais precisam ser superadas para prevenir o futuro, porque são incontáveis as barreiras que impediram o favorecimento da inserção efetiva desses alunos deficientes visuais na educação profissional e tecnológica, eles tiveram seus direitos negados, **ficaram** e continuam **invisíveis na instituição.**

Cabe lembrar sobre as competências que constavam na Resolução nº. 45 - Consup/IFAM, de 13 de julho de 2015 (revogada pela Resolução nº 017/Consup/IFAM, de 28 de fevereiro de 2024), principalmente o que apontava no cap. III, do Art. 8º - referente ao Napne nos *Campi* do IFAM, dizendo que este deveria:

VI – Providenciar adaptação curricular necessária conforme as necessidades dos alunos com deficiência em consonância com os fundamentos legais científicos e tecnológicos;

VII – Desenvolver, de forma articulada com o ensino comum, ações de cunho multiprofissional e multidisciplinar, voltadas ao processo de avaliação, diagnóstico e intervenção em necessidades educacionais especiais;

VIII – Assessorar os docentes nas atividades didático-metodológicas e, na elaboração dos instrumentos de avaliação no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais.

IX – Assessorar os demais setores do *Campus* no que tange às ações em educação especial, na perspectiva da educação inclusiva e atendimento educacional especializado.

X – Estimular a pesquisa e o desenvolvimento de Tecnologia Assistiva e material didático pedagógico adaptado (IFAM, 2015).

Resumidamente, percebe-se que essas normas não foram atendidas e muito menos os artigos que regem a Lei nº 9.996 (Brasil, 1996) e a CF 1988 (Brasil, 2014) foram acatados. Nota-se um grande afastamento da comunidade escolar referente às suas responsabilidades com uma educação de qualidade para o exercício da cidadania de alunos deficientes visuais, o que é evidenciado nas falas dos participantes, que expõe a ausência de um trabalho em conjunto, com uma abundância de críticas e baixa cooperação no espaço escolar, mas, principalmente, atraso no rendimento educacional do aluno.

Porque a falta de cooperação, o distanciamento, a abnegação da comunidade escolar em auxiliar no **apoio e na colaboração no ambiente educacional inclusivo** obrigam o campus a buscar apoio com profissionais de outras escolas, conforme afirmações do participante Eg.17.59,63: “Estamos em parceria com uma escola do estado, que é voltada para a alunos com eficiência”, afirmando que o desenvolvimento do PDI de algumas PcDs está em progresso por

profissionais de outra escola, porque os do *Campus* Manaus - Centro não arcam ativamente com suas responsabilidades em buscar soluções inovadoras para oferecer uma formação digna e uma **abordagem humanizada no ensino**. Aqui se faz um alerta às futuras pesquisas, é preciso verificar o comprometimento com essa política. É crucial enfrentar essas questões para que esses desafios possam ser superados, mas isso exige que os educadores “[andem] por fé e não por vista” (Bíblia, 2 Co. 5. 7), que tenham esperança e coragem para avançar nas metas, mesmo sem conhecer a realidade dos alunos com problemas visuais e os com baixa visão, situações ainda recorrentes no CMC/IFAM.

As legislações/resoluções do IFAM, precisam ser obedecidas, elas servem também para regular a vida em sociedade, e a comunidade escolar necessita ser orientada de maneira correta no atendimento adequado ao aluno com deficiência visual, para que a educação a esses alunos seja verdadeiramente realizada, uma vez que o “[...] ensino médio integrado contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho” (Dante, 2007, p. 48). Somente dessa forma o CMC/IFAM estará promovendo uma verdadeira **inclusão educacional e uma abordagem humanizada para os alunos com DV**.

Nessa perspectiva, de acordo com Sá, Campus e Silva (2007), o acesso igualitário à educação deve ser fundamentado no princípio de ensinar e aprender a partir da valorização e aceitação das diferenças, porque “[...] nem todas as potencialidades de um ser humano podem ser elevadas de maneira semelhante” (Ferraro, 2016, p. 124). É necessário que o professor tenha uma postura sensível e acolhedora para desenvolver nesse aluno o interesse em utilizar o seu potencial, porque incorporar ou permitir que o aluno seja **integrado** é simples, **mas não** significa, necessariamente, que ele esteja **incluído**, acolhido nas práticas cotidianas do CMC/IFAM.

Percebe-se bem isso no relato de mais um dos entrevistados: “Ele estava presente, mas não participava, não se envolvia” (Eg11.41). Na fala desse participante, nota-se uma grande ausência de interação entre professor/alunos, não foi levado em consideração que “as atividades realizadas devem proporcionar prazer e motivação, o que leva à intencionalidade e esta desenvolve a iniciativa e a autonomia, que são os objetivos primordiais da estimulação visual” (Sá; Campus; Silva, 2007, p. 18). Nesse sentido, indaga-se: A esperança de um amanhã mais promissor para esse aluno foi assegurada? Remete-se essa reflexão a vindouros investigadores tratando da inserção desses alunos no mundo do trabalho.

Mediante relatos do participante Eg.17.59,63, observa-se uma sutil marginalização desses alunos do CMC/IFAM. Nota-se que a dita Resolução/31 é do ano de 2018 e somente agora iniciou um discreto movimento na elaboração desse instrumento, movimento esse, realizado por outros profissionais que não fazem parte do quadro efetivo do CMC-IFAM, revelando uma expressiva falta de compromisso com o público da educação especial para garantir a todos uma educação integral (Pacheco, 2019), sem desmerecer um pequeno grupo que se preocupa com a educação integral e o potencial desses alunos. O participante Ed5.21 explica: “porque ele vai gravar a aula, ele vai estar sentado no meio, na segunda fila, caso ele tenha dificuldade, poder perguntar do colega da frente, detrás, no lado direito e no lado esquerdo, ele tem quatro alternativas além do professor”, demonstrando ser necessário, antes de tudo, **observar para identificar** as necessidades do aluno para que **a vida funcional do aluno com DV em sala de aula** flua normalmente.

Da mesma forma, o participante Ed7.29 ressalta ser essencial “dar uma atenção mais especial para esse aluno”, ele mostra preocupação em buscar melhorias para o ambiente educacional por meio de **conhecimento prévio do aluno com DV**, mediante “uma avaliação diagnóstica” (Eg14.53), é essencial para solicitar auxílio à **equipe de apoio da Capne** e, sob esse prisma, ele procura atuar como agente transformador na vida e no seu ambiente de trabalho.

São essas **práticas de inclusão para alunos com deficiência visual** que todos deveriam ter, como expõe outro participante (Q3.72): “Ajudo sempre o aluno nos seus pontos fracos”. Essa **compreensão individual e inclusão de alunos com deficiência visual** “[...] facilitam o planejamento de atividades e a organização do trabalho pedagógico” (Sá, Campus; Silva, 2007, p.18), além de contribuírem para o desenvolvimento acadêmico e pessoal desses alunos.

Assim, a **inclusão e a comunicação no espaço escolar** são fundamentais para promover o diálogo e garantir a participação de todos, elas ajudam para o afastamento de barreiras e problemas futuros, visando à promoção do desenvolvimento amplo do aluno (Sá; Campus; Silva, 2007), ressaltando que o atendimento educacional especializado é um direito garantido, devendo estar presente na educação Profissional e Tecnológica, precisamente pelos Ifets, e ser organizado por meio da Capne, criado dentro do programa Tecnep (Lisboa; Mendes; Lima, 2019).

Diante desse cenário, torna-se fundamental que toda a comunidade escolar se mobilize em busca de **estratégias e recursos para a inclusão de alunos com deficiência visual**, criando políticas de ações afirmativas para aprimorar o atendimento e o aprendizado desses alunos, como afirma mais um dos participantes: “A gente estar na vanguarda, porque o Napne, o Tecnep, como programa, foi a maior política de inclusão que nós já tivemos, e veja, uma

política sem orçamento, foi uma política atitudinal, que começou do zero do processo” (Eg14.55). Ele ressalta que o *Campus* Manaus - Centro/IFAM foi o primeiro *campus* a adotar atitudes inovadoras na educação inclusiva sem aporte orçamentário inicial. Pergunta-se: Onde se encaixa a Lei nº 9.394/96, sendo essa a base para o financiamento da educação em geral? Será que a Lei nº 13.146/15, que garante os direitos dos alunos com deficiência, inclusive nas escolas, tem sido atendida?

Em meio a tudo isso, como apontam Vasconcelo *et al.* (2010 *apud* Coimbra, 2012, p. 73), é essencial avançar para compreender e transcender o legado do passado, mas, sobretudo, para modificar o presente. E por que não ver nessa narrativa um indicativo de progresso social para o momento atual do *Campus* Manaus- Centro-IFAM? Apontamos essa questão como contribuição para o desenvolvimento de novos estudos.

Esse engajamento institucional é determinante diante do contexto apresentado, do contrário, “não se conseguirá alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva numa sociedade excludente” (Buenos, 2008, p. 55 *apud* Roma, 2018, p. 9).

O art. 36 da Resolução nº 052/Consup/IFAM, de 2 de junho de 2022, reforça que o IFAM deve garantir um ambiente educacional inclusivo com objetivo de atender alunos nas suas necessidades específicas e promover a esses o alcance máximo de desenvolvimento dos seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, aqui se apresenta uma percepção pessoal da autora sobre as perspectivas também dos alunos deficientes visuais não cotistas do CMC/IFAM.

O *Campus* Manaus – Centro precisa oferecer o AEE, o aluno precisa ser acompanhado e avaliado no seu progresso e a formação continuada aos educadores é fundamental para que essa ação se realize, além das parcerias extremamente importantes para esse movimento evoluir. Sendo essencial um maior comprometimento de todos nas ações educacionais da escola para oferecer uma educação profissional justa aos alunos que são desconhecidos no chão da instituição.

A omnilateralidade simboliza o movimento por justiça e igualdade no campo educacional e social, significando também a resistência das pessoas com deficiência visual no contexto educacional do CMC/IFAM. Essa formação necessita ser evidenciada e motivada de forma intensa e completa na EPTNM para esses alunos, já que reúne “todas as perspectivas positivas da pessoa” (Manacorda, 2007, p. 78).

Assim, a Resolução nº 52/Consup/IFAM, de 2 de junho de 2022 (IFAM, 2022), aprova o Regulamento dessas Políticas de Ações Afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/ IFAM, propondo medidas especiais para acesso, permanência e êxito dos alunos em todos os cursos oferecidos pela instituição. O art. 16 ressalta que compete aos *campi* apoiar as ações desenvolvidas pelos núcleos de inclusão: Neabi, Nupa, Napne e outros que venham a ser instituídos, como o Núcleo de Estudos em Diversidade Sexual e Gênero NEDSEG (inciso III), o que exige o engajamento de toda a comunidade escolar (IFAM, 2022).

É garantido a todos o direito à educação, sendo apoiado na Declaração dos Direitos Humanos. E muitos projetos, ações e regras existem justamente para que esse direito se torne real no dia a dia desses alunos. Assim, mesmo diante de tantos obstáculos e desafios, é de suma importância que haja um verdadeiro comprometimento da instituição para que esses direitos se concretizem (Roma, 2018).

Dessa forma, conforme apontado por Kuenzer (2016), é necessário repensar a articulação prática e teórica no âmbito educacional, buscando soluções inovadoras e eficazes que promovam mudanças significativas para o contexto dos alunos deficientes visuais do *Campus* Manaus - Centro/IFAM, levando em conta que “[...] inovação também gera criatividade é quase sinônimo de adaptação, e [...] no campo da educação, um projeto inovador é sempre um ato coletivo” (Pacheco, 2019, p. 45-51).

A demanda exige mudança imediata, sendo necessário reconhecer que há incontáveis obstáculos na instituição do CMC/IFAM, assim como em outras escolas. Esse trajeto desafiador, enfrentado diariamente pelo educador, requer auxílio de um planejamento eficiente, exigindo estratégias que garantam melhores resultados nesse processo, reconhecido também como uma demanda “para a gestão implementar ações assistenciais promotoras de acesso e permanência dos atores sociais alvos das políticas em questão” (Lisboa; Mendes; Lima, 2019, p. 567), sejam essas, grandes ou pequenas, devendo favorecer a promoção de resultados dos problemas reais.

Skliar (2015 *apud* Maia, 2020, p. 240) convida à reflexão sobre a importância de olhar para o “outro” sem julgamento ou condenação prévia, reconhecendo a existência de outras realidades diferentes da que se vive, como as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência visual do *Campus* Manaus - Centro/IFAM. Ele afirma que o professor é a conexão mais próxima do aluno. Isso pode ser compreendido muito bem por relatos que destacam dificuldades relacionadas à baixa visão, conforme observa um participante da pesquisa: “Podemos notar por

uma falha da visão, então eles não conseguem entender aquilo e ficam guardando consigo, alguns deles têm vergonha de perguntar, têm vergonha de se expor” (Ed8.33), ou seja, ele tem **medo de rejeição**.

Tudo isso só contribui para que, inconscientemente esses alunos fiquem isolados. Conforme relatado por outro participante: “o aluno só imagina, porque, às vezes, ele não consegue mesmo enxergar. Os equipamentos da química são pequenos, não tem como aumentar uma bureta, a mudança de cor, essas coisas” (Ed4.14). Percebe-se que a **falta de didática** se ausentou dessa aula, que poderia ser bem diferente, por meio de **apoio educacional e estratégias inclusivas**, como a aplicação de um **questionário diagnóstico** antecipado. Com suas relevantes observações registradas, seria possível desenvolver **ferramentas e recursos para a educação inclusiva de alunos com deficiência visual** conforme contribuição de um participante: “testes básicos de visão, seriam excelentes” (Ec12.46), tal como o uso de **metodologias inclusivas voltadas ao aluno com DV**. Não se deve esquecer que dentro de cada pessoa reside um potencial (Pacheco, 2019).

E esse aluno só precisava de uma oportunidade certa para mostrar que sua visão limitada não o impossibilita de suas habilidades, de tal sorte que “[...] o tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico” (Mantoan, 2003, p. 95), mas principalmente com os da prática cotidiana e o discernimento espontâneo diferenciado, cabendo identificar o que é prioridade e o que pode esperar. Além do mais, “traçar metas, metodologias, juntamente com uma equipe que seja preparada ou que tenha experiência nesse sentido” (Ed2.19) só contribui para o estabelecimento de **estratégias colaborativas de suporte educacional**.

É preciso refletir sobre a falta de práticas educativas inclusivas no Campus Manaus - Centro-IFAM e sobre como isso tem gerado marcas de exclusão significativa na vida desses alunos, resultando para muitos em feridas incuráveis (Maia, 2020), conforme bem observou um participante da pesquisa: “[...] o que a gente vê é que os alunos avançam, ao passo que, quem tem uma deficiência, fica para trás, não consegue acompanhar” (Ed2.9).

Pode-se perceber que, no *Campus* Manaus - Centro/IFAM, as dificuldades na educação de alunos com deficiência visual no ensino médio técnico são expressivas. Para construir uma escola verdadeiramente inclusiva, é urgente rever práticas, objetivos e metodologias, como uma escola que se redefina para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças (Mantoan, 2003).

Para que realmente a inclusão aconteça, nós, educadores otimistas que somos, precisamos compreender a realidade para mudar o modelo educacional atual do CMC-IFAM, sendo necessário pensar em uma reconstrução de modo a fazer educação mais inclusiva, democrática e acolhedora. Assim, praticar gestos de acolhimento, de saudar, perguntar, ouvir pode criar novas ideias capazes de refazer caminhos com novos fios, novas direções (Mantoan, 2003).

Dessa maneira, cria-se espaço para que o “outro” possa se expressar, conversar e participar, em vez de ser discriminado (Maia, 2020), e esses gestos acolhedores devem começar a partir do momento em que o aluno entra em contato com a escola. Logo, é preciso extinguir os velhos paradigmas da modernidade, conforme narrado por outro participante: “Assim que ele tem contato com a organização, com a instituição, com a escola, ele começa a encontrar dificuldades” (Ed17.60). Nesse contexto, Maia (2020) defende a necessidade urgente de inovações paradigmáticas, como o relacionamento baseado na aceitação, no respeito e na disponibilidade para o diálogo, que devem ser iniciados desde a chegada do aluno e ser acrescido a toda a comunidade escolar, pois se sabe “que receber um aluno com deficiência visual na escola é algo que impacta toda a estrutura escolar” (Silva; Martins, 2024, p. 109).

É preciso acreditar, confiar que é possível ensinar e também querer aprender que o diálogo, a amorosidade, a alegria, o respeito, a ética e a humanização da escola são pilares fundamentais para uma educação libertadora (Pacheco, 2019), e a bondade, amorosidade, paciência e respeito nas relações poderão mudar todo esse cenário. A ausência de atenção apropriada às necessidades desses alunos do CMC/IFAM só amplia ainda mais esse conjunto de dificuldades, comprometendo a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, resultando em um completo desinteresse e, por conseguinte, a evasão escolar do aluno (Aranha *et al.*, 2017). Os desafios são essenciais para avançar, progredir e evoluir nesses projetos (Mantoan, 2003).

Portanto, é chegado o momento de a comunidade escolar despertar e deixar para trás a repetição do passado, para que inovadas práticas pedagógicas possam emergir e modificar a realidade de diversos alunos com deficiência visuais do CMC/IFAM.

Coimbra (2012) convida à reflexão sobre a importância de considerar aspectos gerais de trabalho, educação, como a **inclusão e comunicação no espaço escolar**, conforme aponta um participante: “Eu penso que o diálogo é que vai contribuir para que o aluno fique mais à vontade, temos que incluí-lo para que ele possa sentir vontade para continuar os seus estudos” (Ed1.4), e se “[...] não escutamos esse outro, suas vontades, seus desejos, seus sonhos,

simplesmente o enquadrarmos em uma sala de aula e o observamos. Esperamos sua resposta, sem lhe dar direito de pensar e se conectar com sua aprendizagem” (Maia, 2020, p. 241), por isso, é necessário, **dialogar para incluir**.

Torna-se essencial compreender que a disposição para o diálogo facilita a criação de laços duráveis entre educador e aprendiz, fator essencial para esse processo imutável, pois, uma vez esses vínculos criados, atuarão como impulsos para a superação dos obstáculos do dia a dia da escola, despertando nos alunos esperanças em alcançar seus objetivos pessoais e profissionais.

Portanto, focalizar a escuta pedagógica para o diálogo, incluindo o planejamento escolar, pode aprimorar a atenção e o aprendizado desses alunos, criando oportunidades de inclusão, assim como promovendo a participação ativa deles nesse processo. Concluindo, quem tem paciência e delicadeza na fala consegue quebrar qualquer barreira (Bíblia, Pv. 25. 15), essas são características essenciais para uma **abordagem humanizada no ensino**, sem essa compreensão, o processo de aprendizagem pode se tornar desmotivador e ineficaz, uma vez que se podem aproximar excessivamente dos objetos para vê-los, adotar uma postura inadequada e apresentar fadiga ao esforço visual, esses indícios podem sinalizar a necessidade de uma avaliação especializada (Pimentel, 2023), causando, com isso, a ausência de foco, desinteresse, agitação, raiva e dificuldade na leitura e na escrita, fatores ou aspectos que requerem reflexões imediatas.

Destaca-se a estratégia usada por um dos participantes para conseguir identificar se aluno apresenta algum problema visual ou não: “A gente descobre que o aluno não consegue enxergar é na aproximação” (Ec. 12.44). E essa frase de autoconfiança mostra que quanto maior e mais significativa for a nossa esperança, maior será a nossa capacidade de crescer, superar limites e transformar a realidade dos alunos. É necessário entender que o ensino e a aprendizagem para os alunos com deficiência visual do CMC-IFAM requerem sensibilização de todos os envolvidos no contexto escolar.

Por fim, a prática de inclusão de alunos com deficiência visual do CMC/IFAM demanda ações pautadas no apoio e na colaboração no espaço escolar, exigindo atenção e disposição aos diversos desafios frequentemente enfrentados pelos professores. Outro participante mostra a importância da cooperação de todos na identificação de alunos com alguma singularidade no contexto escolar, pontuando que “os próprios alunos passam essa informação. E, a partir dessa informação, eu procuro conversar com meu coordenador, com o pedagogo também, para tentar facilitar a aprendizagem desses alunos” (Ed1.2).

Diante dessa vivência, percebe-se que a sala de aula, assim como o espaço escolar como um todo é um lugar fértil para a criação e a troca de saberes, e essa interação da turma é essencial para o processo de inclusão e identificação. Do contrário, a ausência de práticas apropriadas pode resultar na invisibilidade do “outro” no ambiente escolar (Maia, 2020). Aqui se observa como a prática de inclusão no ambiente escolar é fundamental para que esses alunos com deficiência visual reconheçam que também têm um espaço na sociedade.

Um participante ressaltou que o diálogo poderá contribuir significativamente para esse processo: “[...] tudo que se dá entre o aluno que é deficiente visual, alguma dificuldade, uma barreira atitudinal ou outra barreira, ele tem que comunicar a gente” (Eg17.62). Maia (2020, p. 240) questiona: O que nos falta para “entendermos quem é esse menino ou menina que nos é diferente, que nem nos olha? Talvez essa conexão, essa interação tenha que partir primeiramente de cada um.

Visto que essa iniciativa positiva poderá diminuir muitos sentimentos, como a angústia tanto pelos profissionais da educação por não saber como lidar com as situações práticas, quanto pelos próprios alunos que estão esquecidos e silenciados dentro da instituição. Um exemplo claro disso é uma experiência vivenciada por mais um participante em uma aula prática: “Uma coisa que eu me dei conta, num aluno que a gente teve, que coisa muito colorida, ele não enxergava. Ele disse, é muito colorido, cores parecidas, ele não conseguia identificar também” (Ed4.15).

Esse relato evidencia a necessidade de olhar para o outro com compaixão, mas também de contemplar sua completude, reconhecendo-o como parte legítima do grupo (Maia, 2020). Todos terão dificuldades em algum momento, porém, outros, como os alunos deficientes visuais, terão mais ainda, por isso se deve refletir sobre o que fazer para esse aluno ter uma chance de sucesso, visto que a Constituição Federal de 1988 determina que o Estado promova uma educação efetiva “[...] mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, [2024], art. 208, inciso V).

Em vez disso, “[...] a inclusão que temos hoje é uma inclusão que mascara as diferenças, que nos faz tolerar o outro, sem sequer sabermos quem é esse outro que nos é apresentado diariamente” (Maia, 2020, p. 241). E, dessa maneira, os alunos deficientes visuais não cotistas do *Campus* Manaus - Centro-IFAM vão sendo negligenciados, mas valorizar as vozes e os saberes marginalizados daqueles que estão excluídos é de suma relevância para promovê-los e libertá-los da sua condição de invisibilidade (Foucart 1999 *apud* Maia, 2020).

É fundamental que os profissionais da educação estejam dispostos a promover a garantia dos direitos básicos desses alunos, e, para início, é vital a atenção ao comportamento visual para identificar possíveis déficits que possam prejudicar seu desenvolvimento acadêmico, principalmente em sala de aula e atividades práticas. Santos e Mendes (2016) enfatizam que compete ao professor reconhecer nos seus alunos a presença de qualquer tipo de deficiência visual, e isso está diretamente ligado ao planejamento fundamentado em diálogos significativos e à escuta atenta.

É de extrema importância que o educador desenvolva o costume da “escuta pedagógica” com seus alunos e que a atenção voltada a estes, seja cheia de sentimentos íntegros, sem mácula, construídos de forma coletiva, com significados e emoções. Segundo Maia (2020), não existe transformação verdadeira sem o envolvimento humano e afetivo. E essa transformação significativa e efetiva na educação do *Campus* Manaus - Centro/IFAM precisa ocorrer, mas, para isso, é fundamental que todas as iniciativas sejam executadas com amor (Bíblia, 1 Co. 16. 14). Tais ações são imprescindíveis para assegurar a permanência e o sucesso desses alunos no processo formativo.

Para Mantoan (2011), o processo de permanência e êxito escolar deve estar equilibrado e fortalecido, não apenas por meios das políticas públicas, mas, principalmente, pelo compromisso de educadores e gestores que precisam acreditar em uma escola inclusiva e acessível para todos. É hora de um novo olhar sobre os desafios da inclusão dos alunos deficientes visuais não cotistas do CMC-IFAM.

Considera-se urgente esclarecer o percurso complexo desses alunos com deficiência visual, os quais almejam ter acesso a um bem aparentemente universal: a educação (Sordi, 2003). É necessário que o *Campus* Manaus - Centro se reiventem e contorne os obstáculos que restringem sua habilidade de progresso, para atender de maneira eficiente e assegurar as necessidades dessa parcela da sociedade. O momento exige que se aproveitem melhor os recursos disponíveis, é o momento de rever os métodos de ensino e estabelecer condições que favoreçam uma educação de qualidade para esses alunos com deficiência visual que não são cotistas.

Nessa conjuntura, com o objetivo de entender como desenvolver um material educacional que ajude nos trabalhos dos professores, coordenadores e gestor da Capne do *Campus* Manaus - Centro-IFAM, além de auxiliar na identificação e inclusão de alunos com deficiência visual que não utilizam o sistema de cotas, foram feitas perguntas cujas respostas pudessem clarear as ideias no desenvolvimento de um produto educacional robusto e

significativo, com a intenção de reduzir a evasão ou a retenção escolar no *Campus* Manaus – Centro/IFAM.

Essa sensibilidade e análise de um olhar humanizado poderá promover mudanças significativas na prática pedagógica dos profissionais do CMC/IFAM, além de ajudar no desenvolvimento do aluno como cidadão crítico, oportunizando-lhe condições para superar as limitações impostas por uma formação incompleta. Farias (2023) ressalta que é preciso ter um olhar atento para a dimensão pedagógica do processo escolar, buscando compreender o que acontece no dia a dia da escola.

Mas sem a formação adequada dos profissionais ou da estrutura necessária, a área da educação inclusiva continuará sem o suporte real, prático e efetivo. Para mudar isso, é fundamental que toda a comunidade do *Campus* Manaus - Centro compreenda profundamente as metodologias adequadas para lidar com os alunos com dificuldades ou deficiência visual (Saviani, 2009).

Glat e Fernandes (2005) afirmam que a escola inclusiva deve adotar práticas flexíveis e diversificadas para atender a todos os alunos, respeitando suas diferenças e garantindo oportunidades de aprendizagem para cada um. Além disso, segundo os autores, a escola deve valorizar a diversidade, em vez de buscar a homogeneidade, reconhecendo que cada aluno tem ritmos, habilidades e formas de aprender diferentes. E é dessa maneira que se devem compreender os alunos com deficiência visual que não acessam o sistema de cotas do *Campus* Manaus - Centro/IFAM.

Ainda que nas expressões desses participantes evidenciem-se aflições, angústias e, em certos momentos, frustrações por não conseguir atender o aluno com DV pela ausência da identificação desses, fato que não é de agora, é preciso compreender e estar completamente aberto às urgentes necessidades de aprender e criar novas técnicas, métodos de ensino e abordagens flexíveis e variadas para atender esse público da educação especial. Chegou o momento de aprender e mudar os passos para esse atendimento garantido por lei.

Dessarte, criar situações favoráveis à aprendizagem dos alunos *Campus* Manaus - Centro/IFAM com deficiência visual tem alta significância, para oportunizar medidas que avancem no impasse integração *versus* inclusão, pois “[...] a inclusão escolar é um forte chamamento para que sejam analisadas as condições em que alinhamos nossos lemes, na condição de nossos papéis como cidadãos educadores” (Mantoan, 2011, p. 40).

O docente do *Campus* Manaus - Centro-IFAM precisa demonstrar interesse em engajar-se em atividades de formação contínua para entender verdadeiramente o que é uma formação

humana integral para esses alunos, mas o que se observa nas falas de alguns dos participantes é que muitos educadores não demonstram vontade de se qualificar para atender esses alunos, como mostra o depoimento de (Qd2.67): “Tenho conhecimento moderado o qual me é suficiente”. Percebe-se na fala desse educador que ele considera que um conhecimento razoável é suficiente, ignorando o conhecimento avançado nas especificações de cada aluno, tendo uma falsa percepção, pois a formação continuada é um passo indispensável para que os obstáculos da educação inclusiva sejam enfrentados.

O uso de métodos que incluam todos os alunos, respeitando as diferenças, ajuda muito na aprendizagem deles, usando estratégias pedagógicas inclusivas, como, por exemplo, a descrição de elementos visuais e a utilização de atividades práticas, incluindo o tato, indispensável para a inclusão acontecer. Basta um pouco de boa vontade para buscar conhecimentos em cursos e trocar ideias com outros colegas que já vivenciaram esse processo, até mesmo, em alguns casos, a própria família do discente pode contribuir expressivamente com informações significativas para a aprendizagem desse aluno.

Conforme ensina a carta de Paulo aos Filipenses (Bíblia, Fp. 3. 13), é essencial deixar o passado para trás, focar o futuro e avançar com determinação, sem permitir que erros anteriores limitem o progresso educacional desses alunos. Em outras palavras, é preciso criar condições que possibilitem a esses alunos se apropriarem de sua identidade, garantindo sua inclusão e proporcionando uma formação plena e significativa.

É preciso seguir em frente, sem lamentar o passado, mas aprendendo com ele. Portanto, deve-se inovar, abraçar novas abordagens e reconsiderar as práticas educacionais, indo além daquelas que já são utilizadas, porque esse cenário incerto e desafiador exige uma longa reflexão sobre metodologias inovadoras para a educação desses alunos.

Segundo Pacheco (2019), o EMI pode ser um caminho transformador para estudantes em situação de vulnerabilidade, e a educação inclusiva deve ser reconhecida como um direito social essencial. O autor chama atenção sobre a urgência de romper com os modelos tradicionais ou dominantes, passar de práticas ancoradas e focar métodos radicais transformadores, baseados na comunicação, ou seja, na troca ativa, com diálogo constante e escuta mútua entre educador e educando. Considerando a modalidade de ensino, integrado, a maneira de aproximação com os alunos e a forma de comunicação com eles devem ser cuidadosas e atentas para que a permanência deles seja consolidada.

O *Campus* Manaus - Centro-IFAM desempenha uma função crucial na formação de uma sociedade mais inclusiva, para que os alunos possam explorar ao máximo suas

potencialidades, aprendendo, criando, integrando-se e compreendendo o mundo ao seu redor. Mas, para favorecer a inclusão e garantir a visibilidade de todos os alunos no ambiente escolar, é preciso assumir um compromisso contínuo com a luta pela educação inclusiva para os alunos deficientes visuais, especialmente no ensino médio integrado. Urge comprometimento com a missão formativa da educação técnica e profissional desses alunos, que favoreça a garantia de uma formação integral de sujeitos críticos, reflexivos, prontos para intervir no mundo de forma consciente e inovadora.

Partindo dessa perspectiva, torna-se relevante desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades contemporâneas da educação inclusiva e transformadora. Pensando nisso, esta pesquisa propõe um produto educacional com recursos e métodos de ensino mais eficazes. O objetivo é auxiliar os profissionais da educação na identificação e inclusão de alunos com deficiência visual que não utilizam o sistema de cotas. Além disso, busca-se esclarecer como desenvolver novas estratégias de ensino e compreender técnicas de reinventar métodos para aprimorar o atendimento a esses alunos não cotistas do *Campus* Manaus - Centro/IFAM.

No próximo capítulo, apresentar-se-á o processo de desenvolvimento desse material.

7 PRODUTO EDUCACIONAL: PROVISÃO-PROTOCOLO TÉCNICO PEDAGÓGICO DE IDENTIFICAÇÃO DO DEFICIENTE VISUAL NO ENSINO MÉDIO

Batalha (2019) afirma que o produto educacional é compreendido como resultado do trabalho científico desenvolvido na dissertação, e a sua materialização objetiva contribuir para a comunidade escolar, sendo percebido como o retorno do aprendizado do pesquisador à escola. Ele é construído de forma colaborativa entre orientador e o orientando, sua existência está diretamente ligada ao projeto da dissertação. Sua descrição técnica deve estar alinhada à pesquisa e fundamentada em referenciais teóricos e metodológicos adequados para a resolução de uma problemática específica do contexto escolar. Trata-se de um recurso que pode ser aplicado e utilizado no ambiente escolar, cuja proposta didática busca contribuir com a transformação e o aprimoramento das práticas pedagógicas (Rizzatti *et al.*, 2020).

Com essas finalidades, projetou-se como produto educacional a construção de um protocolo técnico pedagógico, com o pré-nome “Provisão”, que trata de uma oferta planejada de suporte técnico-pedagógico específico para identificar as necessidades de estudantes com deficiência visual no ensino médio integrado ao técnico e atendê-las, visto que a ausência de estratégias eficazes dificulta a permanência e o desenvolvimento acadêmico desses alunos. O produto educacional é voltado para o corpo docente, a equipe Capne e os coordenadores de curso, bem como para profissionais com deficiência que atuam na educação e quem mais tiver interesse em contribuir com a educação inclusiva no contexto educacional.

Segundo Kaplún (2003), a educação deve ser vista como um processo de transformação, ou seja, um processo de melhoria, mudança interativa, modificando-se em uma ação que promova a aprendizagem significativa, tencionando percepções de mudanças e melhorias em algum sentido: conceitual ou perceptivo, efetivo, de habilidades ou atitudes. Ele destaca a importância desses produtos como componentes fundamentais para garantir uma experiência de aprendizagem qualitativa, eficaz e relevante.

O Provisão tem possibilidades de expansão para toda a comunidade acadêmica do CMC-IFAM, assim como para outros *campi*, institutos federais e escolas que enfrentem desafios semelhantes. Pois, de acordo com apontamentos de Rizzatti *et al.* (2020), compreende-se que a criação de um recurso educativo apresente potencial de replicabilidade por terceiros, ou seja, por outros educadores. Seu propósito é desenvolver-se em um determinado contexto sócio-histórico e servir como recurso interativo para professores e professoras que atuam em diferentes realidades educacionais do país. O Provisão aspira fornecer informações e diretrizes

para apoiar o desenvolvimento acadêmico dos profissionais da educação no atendimento a alunos com deficiência visual que não utilizam o sistema de cotas na educação profissional tecnológica.

Rizzatti *et al.* (2020) destacam que é fundamental que o produto contenha especificações técnicas, seja registrado em plataforma, esteja alinhado aos objetivos da pesquisa. Além disso, é importante que promova aprendizagem significativa, seja acessível e contribua para o desenvolvimento de habilidades dos alunos. As autoras ressaltam também que, para garantir sua eficácia, o produto educacional deve ser elaborado e aplicado com o propósito de avaliação. No entanto, devido à temporabilidade, a avaliação do produto educacional foi realizada exclusivamente por um Comitê *ad hoc*, e esse processo resultou em melhorias significativas, contribuindo para a evolução e o aprimoramento do Provisão.

Seguindo as orientações de Kaplún (2002) e Rizzatti *et al.* (2020), o Provisão visa ser um instrumento facilitador e incentivador no desenvolvimento acadêmico dos profissionais da educação, oferecendo uma experiência transformadora com enriquecimento conceitual, de habilidades, atitudes e comportamentos, permitindo ao educador valorizar a experiência do aluno, propiciando que este atue como protagonista de seu próprio aprendizado. Dessa maneira, espera-se que o Provisão proporcione boas perspectivas para as práticas pedagógicas dos educadores no contexto educacional. A seguir, apresentar-se-á o itinerário metodológico para a criação do produto educacional.

7.1 Fase de constituição do provisão: itinerário metodológico do protocolo

O documento de área da Capes (2019) determina que, no Mestrado, deve-se desenvolver um processo ou produto educativo (PE) e aplicá-lo em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, sendo esse em formato artesanal ou em protótipo, como, por exemplo, com possibilidades de uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, um evento organizado, manual/**protocolo**, carta/mapa, entre outros.

Dessa forma, durante a pesquisa, tendo em vista as bases conceituais que caracterizam a educação profissional e tecnológica, foi possível desenvolver um PE que corresponde a um material digital. Considerando que estamos inseridos na era digital, escolhemos a alternativa eletrônica por sua facilidade de acesso e divulgação, o que torna indispensável acompanhar o processo tecnológico. No entanto, reconhece-se que algumas pessoas ainda não possuem a

habilidade ou familiaridade necessárias para lidar com o digital. Apesar disso, acredita-se que a versão digital expande as possibilidades de acesso às informações, tornando-as mais disponíveis ao público e fomentando a conscientização entre os educadores que atuam em ambientes inclusivos, facilitando e estimulando a colaboração de todos para criar o ambiente educacional mais acessível e igualitário.

A princípio, havia a ideia de desenvolver um manual voltado para os docentes. No entanto, durante uma apresentação presencial sobre o desenho do produto educacional, realizada na disciplina Organização e Memórias dos Espaços Pedagógico da EPT sob a avaliação da Profa. Dra. Deuzilene Salazar e do Prof. Dr. Paulo de Oliveira Nascimento, no dia 8 de novembro de 2023, após a exposição da atividade, a Profa. Dra. Deuzilene Salazar sugeriu, com muita sensibilidade, a criação de um protocolo técnico-pedagógico, com sugestões práticas aos docentes. Essa sugestão foi acolhida com muita humildade e gratidão. Além dos docentes, foram incluídos coordenadores de curso e gestores da Capne.

Para tornar o ambiente escolar mais acessível e igualitário, entende-se ser necessário contribuir com novas estratégias, propostas de ensino com sugestões capazes de promover a inclusão e o desenvolvimento acadêmico e profissional, apoiando e incentivando a colaboração dos profissionais da educação na visibilidade dos alunos com deficiência visual que enfrentam desafios expressivos, como a exclusão e suas consequências.

Além disso, o produto educacional disponibiliza *links*, QR Code que aguçam a formação continuada aos educadores, fortalecendo o compromisso do *Campus* Manaus - Centro/IFAM com a educação especial e contribuindo para tornar o ambiente mais acessível e inclusivo aos alunos com deficiência visual que não acessam o sistema de cotas.

E, pensando na confecção desse produto educacional, apoiou-se na Teoria de Kaplún (2003), que defende que os materiais educacionais se designam como objetos que fomentam facilidades no aprendizado, mas, para a sua criação, é necessário conhecer profundamente o assunto, assim como conhecer os discursos conceituais dos autores referentes ao tema para incentivar o educador a elaborar práticas pedagógicas que envolvam diretamente a participação ativa do aluno.

Para o autor, o material educativo é uma experiência de mudança e enriquecimento conceitual, de habilidades, atitudes, comportamentos no ensino-aprendizagem, mas, para ocorrer de forma eficaz, esse requer a união de vários saberes. E, nesse encandeamento, entende-se que o protocolo técnico-pedagógico apresenta um novo olhar no campo educacional, o qual terá a possibilidade de ser apresentado de forma virtual, oferecendo acesso ao

profissional da educação ou a quem tiver interesse em baixá-lo e armazená-lo em suas ferramentas tecnológicas como celular e outros dispositivos digitais.

Assim, para a elaboração do protocolo, teve-se como base a teoria de três eixos, a partir dos critérios indicados por Kaplún (2003), que envolvem aspectos essenciais à construção de materiais educacionais. O primeiro eixo refere-se ao conhecimento aprofundado do público-alvo em relação ao tema, ou seja, à articulação clara dos conceitos e de uma organização temática que proporcione uma experiência significativa de aprendizagem. O segundo eixo refere-se ao percurso proposto ao leitor, garantindo que o material atenda às práticas pedagógicas voltadas ao público-alvo. Por fim, o terceiro eixo é o comunicacional, que se relaciona à interação entre o material e os alunos. Esse aspecto envolve a análise da diagramação, da linguagem utilizada, elementos fundamentais para a acessibilidade e a compreensão do conteúdo.

De acordo com Kaplún (2003), o eixo conceitual exige inicialmente dois tipos de pesquisa: a diagnóstica e a temática. É necessário compreender a fundo a temática, selecioná-la e organizá-la adequadamente. Assim, a ideia central desse protocolo educacional é auxiliar o corpo docente, coordenadores de curso, gestores das Capnes na identificação, permanência e aprendizagem de alunos com deficiência visual que não acessam o sistema de cotas para PcDs, na educação profissional e tecnológica do IFAM, bem como de outras instituições que se encontram em contextos semelhantes.

Dessa maneira, seguindo recomendações de Kaplún (2003), buscaram-se referências que se relacionassem com a temática, para pensar como seria o processo de conhecimento e organização, objetivando gerar uma experiência de aprendizado dos destinatários do produto educacional, assim como o contexto pedagógico em que ele seria inserido.

Kaplún (2003) aponta que o eixo pedagógico é um processo de construção e desconstrução de ideias essenciais para a aprendizagem sem comprometer os conceitos prévios. Além disso, esse eixo propõe uma metodologia baseada no material (Freitas, 2021), em que a prática pedagógica deve estar ancorada na interação entre teoria e prática. O foco está na construção coletiva do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades críticas, buscando integrar aspectos conceituais, contextuais e aplicados.

Por fim, o eixo comunicacional demanda um processo de criatividade mais intenso, isso ocorre porque abrange diversas formas de linguagem e precisa dialogar com o eixo pedagógico. Kaplún (2003, p. 54) destaca ainda que “[...] esse eixo envolve o jogo com palavras, a organização e *design* do material”. Ele permite a criação de sentidos e emoções, possibilitando

a construção de histórias e personagens, e neste, incluiu-se um personagem, o Pedro, para dialogar com o leitor por toda a trajetória do produto.

Para a criação desse material educativo, foram necessários momentos criteriosos. Segundo apontamentos de Gil (2002), antes de começar uma pesquisa, é importante desenvolver algumas habilidades, como ter conhecimento sobre o tema, ser curioso, criativo, ter ética, saber se corrigir, ser sensível às questões sociais, imaginar soluções, ter paciência, persistência e confiança na própria experiência (Gil, 2002, p.18).

A partir disso, deu-se início à busca por textos e estudos que ajudassem a entender melhor o assunto e fazer uma análise inicial. Foram definidos o problema da pesquisa e os objetivos a serem alcançados e ouviram-se os participantes sobre as suas necessidades, percepções e preocupações com o que acontece em sala de aula e nos espaços da instituição. Com paciência, analisou-se também a elaboração de outros materiais educacionais, que ajudaram a ampliar o conhecimento e olhar para a situação real com novas perspectivas.

Os produtos educacionais precisam ter como objetivo principal relevância “no contexto escolar e no cotidiano dos sujeitos envolvidos, sejam eles alunos, professores ou gestores; unir a pesquisa acadêmica com a prática profissional; integrar-se à dinâmica de funcionamento das escolas e dos contextos formativos de seus autores” (Batalha, 2019, p. 33).

Com base nisso, foi organizado um resumo com os tópicos a serem abordados no protocolo e estudou-se a forma como poderiam ser desenvolvidos. Essas informações foram apresentadas primeiramente à orientadora e, posteriormente, a um *design* para concretização do produto. Os conteúdos foram estruturados com base em materiais coletados durante a pesquisa, por meio das entrevistas e dos questionários. Nessa coleta, as falas dos participantes contribuíram significativamente para a construção do produto educacional.

Na organização do protocolo técnico, as autoras apresentam uma breve explicação do protocolo, incluindo seu título e significado. Destaca-se a importância do envolvimento da comunidade escolar no processo avaliativo e inclusivo de alunos com deficiência visual que não acessam o sistema de cotas para PcDs.

Em seguida, os tópicos foram organizados em unidades, apresentadas por um personagem fictício, como já mencionado, o Pedro. Ele dialoga com o leitor ao longo do protocolo, incentivando a exploração de cada etapa. Os principais temas abordados incluem: conceito e direitos fundamentais para a inclusão escolar da pessoa com deficiência visual; a importância da avaliação diagnóstica no acolhimento desse público; desenvolvimento de competências da BNCC como ferramentas para analisar os resultados das observações dos

alunos com deficiência visual; tomada de decisão com base nos resultados identificados e considerações finais.

Nesse viés, o protocolo propõe atividades estratégicas para docentes, integradas às disciplinas, visando à identificação de alunos com dificuldades ou deficiência visual, assim como sugere dinâmicas e questionários que podem ser aplicados no início do ano letivo, favorecendo um acolhimento mais inclusivo e humanizado. Ademais, como já destacado, o produto educacional oferece *links* que estimulam a formação continuada dos educadores, tendo em vista os apontamentos de Batalha (2019), considerando isso como uma contribuição positiva para o planejamento do Provisão, a fim de reforçar o compromisso do *Campus* Manaus - Centro/IFAM com a educação especial. Mira e Romanowski (2016) reiteram a observação de Batalha (2019), ao afirmarem que a capacitação dos professores é uma das maneiras de auxiliar na garantia dos direitos desses alunos, embora haja muitos outros fatores que também têm uma função significativa nesse processo.

Dessa maneira, o Provisão visa contribuir para tornar o ambiente mais acessível e inclusivo aos alunos com deficiência visual que não acessam o sistema de cotas para PcDs. O protocolo estará disponível em formato digital e em PDF, e o *link* ficará disponível digitalmente tanto no texto da apresentação do produto quanto no final da apresentação do mesmo. O *designer* contratado ficou responsável pela criação e pelo desenvolvimento da arte do material, com o compromisso da formatação e identificação visual do protocolo, fazendo-se necessárias idas e voltas da diagramação do produto educação entre orientanda, orientadora e *designer*, tendo uma pausa na antepenúltima versão no mês de abril de 2025. Após revisão ortográfica e de todo os *links* disponíveis no material, este foi apresentado a um comitê *ad hoc*, objetivando sugestões, apontamentos de aprimoramento, um dos critérios para a finalização do produto educacional.

7.2 Resultados da avaliação do produto educacional

Segundo Batalha (2019), a avaliação do produto educacional deverá acontecer após a sua aplicação, e esse passa por uma classificação de parâmetros para sua avaliação, sendo um desses parâmetros a validação obrigatória do produto em comitês *ad hoc*.

Dessa maneira, para a formação do comitê *ad hoc*, foram convidados, inicialmente, 34 participantes. Para garantir a relevância das contribuições e das informações dos participantes, utilizaram-se critérios baseados na formação acadêmica e na experiência profissional de cada

um deles. Assim, destacaram-se seus perfis pessoais, incluindo professores tanto de institutos federais quanto de outras escolas e coordenadores das Capnes dos institutos federais.

Foi realizada a seleção de acordo com as seguintes categorias: oito gestores das Capnes, incluindo representantes de Institutos Federais (IFs) de outros estados; 17 professores, compondo coordenadores de curso do IFAM e de outros *campi*, além de cinco professores do Instituto Federal de Roraima e quatro professores da rede estadual.

A carta convite foi enviada com antecedência por *e-mail* a todos os prováveis participantes dos IFs de outros estados, conforme demonstra a Figura 13.

Figura 13 - Modelo da carta convite enviada aos participantes.



Fonte: as autoras (2025).

Após respostas dos participantes, foram enviados por *e-mail* os *links* do produto educacional e do questionário *Google Forms*, e, para facilitar ao participante o acesso ao produto educacional, anexou-se em PDF o “Provisão-protocolo técnico-pedagógico de identificação do deficiente visual no ensino médio”. Os envios foram divididos em três etapas, nos dias 22, 23 e 24 de janeiro de 2025, deixando um prazo de 20 dias para as devolutivas. Porém, a pedido de alguns respondentes, o prazo foi estendido por mais dez dias, totalizando 30 dias de prazo para as devolutivas.

Para chamar atenção dos avaliadores, antes de apresentar o produto educacional, foi inserida no topo do formulário do *Google Forms* a imagem da capa do protocolo, conforme representado na Figura 14.

Figura 14 - Capa do produto educacional no topo do questionário *Google Forms* e quantitativo de devolutivas.

Fonte: Print extraído do formulário on-line de avaliação do produto educacional (2025).

Utilizou-se uma escala do tipo Likert, que contou com categorias de resposta de um a cinco pontos para medir os níveis de concordância, ou seja, de satisfação ou insatisfação em relação às seções do questionário avaliativo. Segundo Cunha (2007), a escala do tipo Likert é formada por um conjunto de afirmações (itens) sobre as quais o avaliador deve indicar o seu grau de concordância, variando desde a total discordância até a total concordância, podendo utilizar escalas de cinco, sete ou 11 níveis. E, para esta pesquisa, elaborou-se um questionário com uma escala com cinco níveis. Sendo 1 para discordo totalmente, 2 para discordo, 3 para neutro, 4 para concordo e 5 para concordo totalmente. Essa escala permitiu medir os níveis de aprovação do público-alvo.

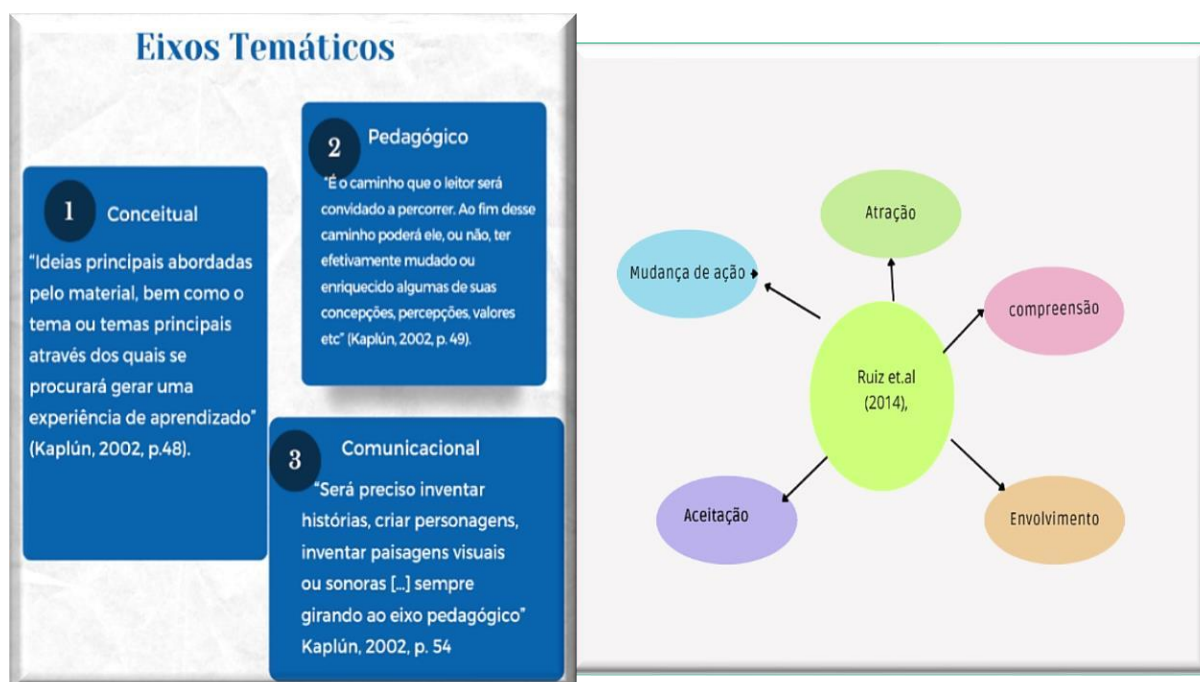
As perguntas foram estruturadas em cinco partes (seções) diferentes. Essas partes abordam temas como os princípios para criar conteúdos didáticos, ideias de autores como Kaplún e Ruiz, o uso de gráficos e elementos visuais, a linguagem utilizada e como validar o material com o público-alvo, conforme sugerido por Leite. Além disso, outros aspectos também foram considerados.

A primeira seção abrangeu três questões (coleta de informações) referentes à formação acadêmica, local de atuação e a que categoria cada um pertencia. A segunda continha cinco questões, que foram estruturadas segundo o eixo conceitual de Kaplún (2003), enquanto a

terceira e a quarta seções seguiram um padrão de quatro questões cada, sendo a terceira elaborada segundo o eixo pedagógico e a quarta, o comunicacional desse autor, a quinta e última seção foi reservada para as contribuições finais dos participantes mediante três questões, com base na proposta de Ruiz *et al.* (2014), que abrange os seguintes aspectos: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação.

Além disso, foi disponibilizado um espaço para que os avaliadores registrassem comentários descritivos sobre cada seção. Desse modo, a partir do formulário, obtiveram-se 20 devolutivas, sendo duas dessas pessoas cegas. A análise do retorno dos 20 participantes permitiu identificar pontos importantes, reforçando ainda mais os subsídios para a melhoria do produto educacional. Conforme Ruiz *et al.* (2014), é importante validar os materiais com um grupo representativo do público-alvo, testando tanto o conteúdo quanto a forma, assegurando que ele atenda às necessidades e expectativas dos usuários. Dessa forma, foi possível alcançar uma base sólida para o aprimoramento do produto.

Figura 15 - Eixos para a produção do material

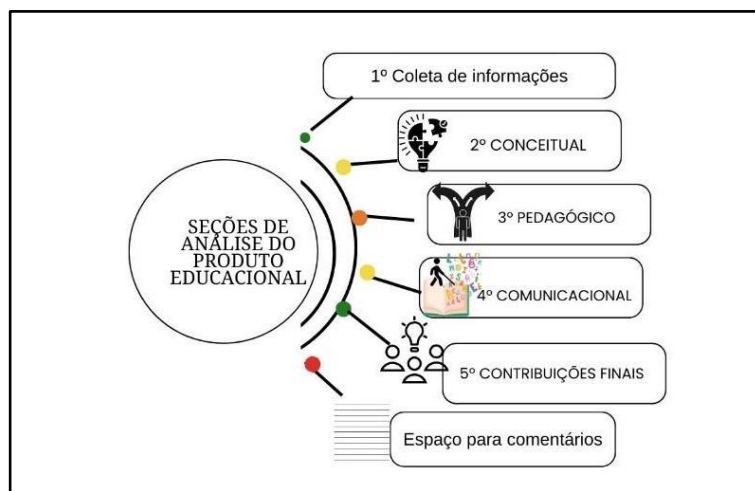


Fonte: adaptado de Kaplún (2002); Ruiz *et al.* (2014).

Diante disso, as perguntas foram aplicadas visando verificar se o material, os recursos e as ferramentas desenvolvidas no produto educacional realmente contribuem para a identificação de alunos com deficiência visual não cotistas, bem como para a facilitação da

aprendizagem destes, sempre com foco nos objetivos do estudo. A estrutura dessas seções pode ser visualizada na Figura 16, a seguir.

Figura 16 - Estrutura das seções do questionário avaliativo

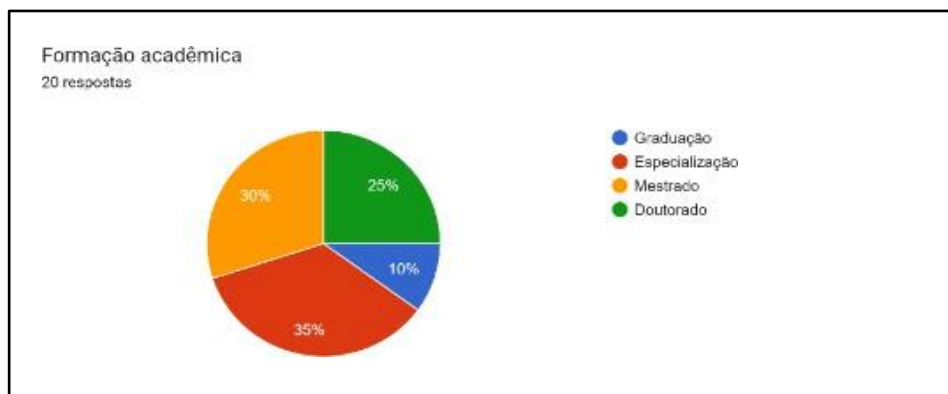


Fonte: as autoras (2025).

Daqui em diante, passa-se a analisar as respostas dos avaliadores. Coleta de informações:

1) Informação acadêmica

Gráfico 2 - Formação acadêmica

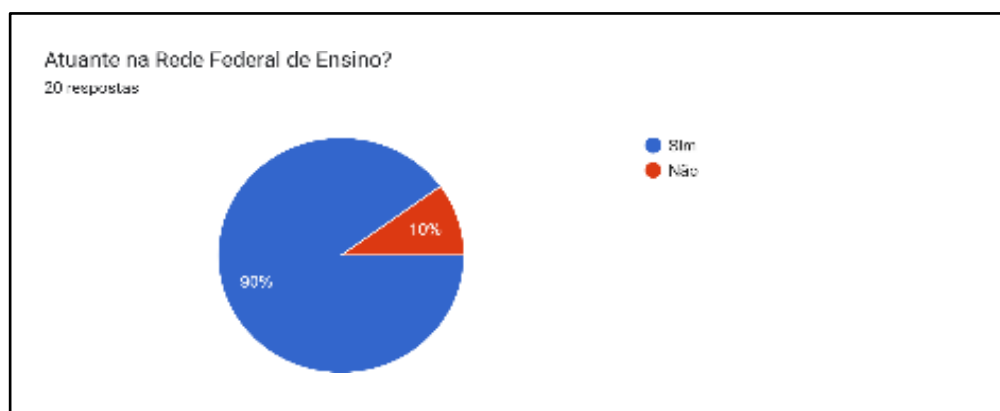


Fonte: as autoras, com base no Questionário de Avaliação do produto educacional (2025).

A sólida formação desses avaliadores proporciona ao comitê um domínio aprofundado sobre os fundamentos teóricos e práticos da área da educação, permitindo uma análise crítica embasada e contextualizada. Assegurou a credibilidade do processo avaliativo e permitiu garantir que a atuação desses respondentes fosse pautada por rigor técnico, metodológico e ético.

2) Local de atuação

Gráfico 3 - Avaliadores por localidade



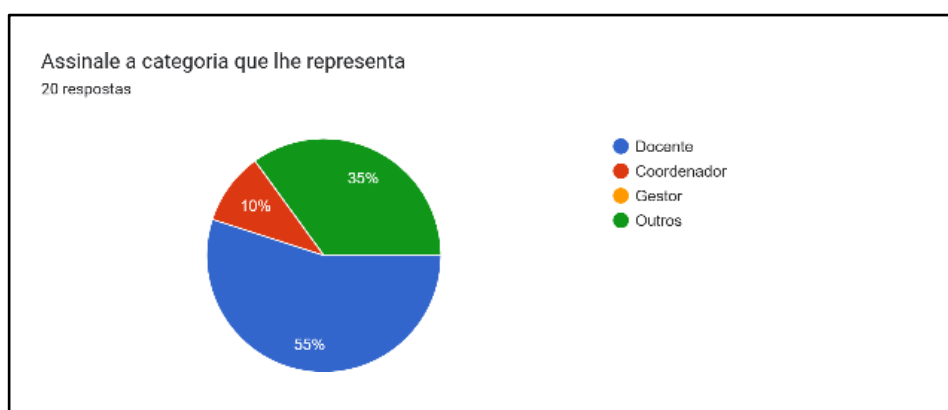
Fonte: as autoras com base no Questionário de Avaliação do produto educacional (2025).

Saber a identificação do *campus* de atuação dos avaliadores representa um aspecto relevante na avaliação do produto educacional voltado à inclusão de pessoas com deficiência visual. Segundo Sobrinho (2003), a diversidade regional e institucional dos avaliadores é essencial, pois enriquece o processo de avaliação, permitindo que diferentes realidades e experiências sejam consideradas, os diferentes contextos institucionais e regionais nos quais os avaliadores se encontram inseridos são fundamentais para garantir a legitimidade e amplitude do produto educacional. Possibilita uma análise mais rica, contemplando diferentes expectativas e valorizando experiências locais e regionais. Dessa forma, compreende-se que as análises críticas desses avaliadores e suas vivências com as políticas de inclusão são fundamentais para a validação do Provisão.

3) Categoria

4)

Gráfico 4 - Representação das categorias



Fonte: as autoras com base no Questionário de Avaliação do produto educacional (2025).

A diversidade desses perfis favorece uma análise multidimensional, crítica e contextualizada, ajudando a verificar a coerência entre os objetivos propostos, os conteúdos desenvolvidos e as metodologias adotadas, assegurando maior confiabilidade e legitimidade ao processo avaliativo, uma vez que diferentes aspectos do produto são observados de maneira integrada.

4) Questões fechadas sobre o Provisão.

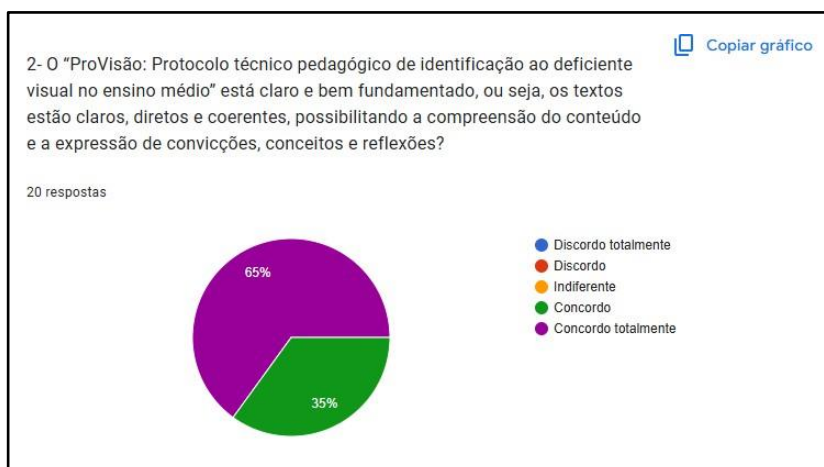
Gráfico 5 - Pergunta 1: seção 2



Fonte: as autoras com base no Questionário de Avaliação do produto educacional (2025).

Coimbra (2012) destaca a necessidade de um sistema educacional que se constitua com uma práxis social pautada na flexibilidade, na diversificação e na inclusão. A autora aponta que essa perspectiva está alinhada ao artigo 1º da LDB, ao defender que a educação deve acontecer em diferentes espaços e tempos pedagógicos, para atender às múltiplas e variadas demandas da sociedade. Em resposta a isso, obteve-se resultado positivo do público-alvo, cem por cento dos avaliadores possuem uma visão positiva sobre a pergunta, ou melhor, acerca da precisão do produto quanto ao seu impacto na acessibilidade e inclusão. Essas respostas variaram apenas no grau de concordância. Logo, o Provisão visa contribuir para a superação dos modelos rígidos e uniformes, auxiliando para um ambiente educacional que acolha a diversidade dos alunos, incluindo aqueles com deficiência visual.

Gráfico 6 - Pergunta 2: seção 2

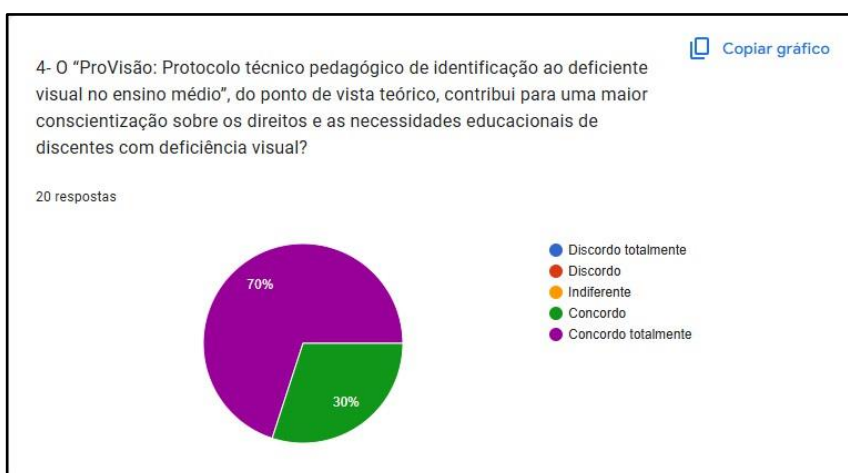


Fonte: as autoras com base no Questionário de Avaliação do produto educacional (2025).

A pergunta 2 teve como objetivo suscitar reflexões quanto à coerência das informações apresentadas, visando ampliar o conhecimento dos profissionais da educação. Isso significa a compreensão de que “o professor precisa também dominar os conhecimentos necessários ao saber ensinar e o que ele domina em seus campos científico-tecnológico específico” (Moura, 2014, p. 95). Nessa perspectiva, conforme a proposta de Kaplún (2003), o produto educacional deve mostrar clareza e objetividade nas informações apresentadas sobre a temática abordada, demonstrando conhecimentos, interesses e necessidades do público-alvo.

Dessa maneira, compreende-se que o público-alvo reconhece o material como relevante, significativo e coerente para as práticas pedagógicas.

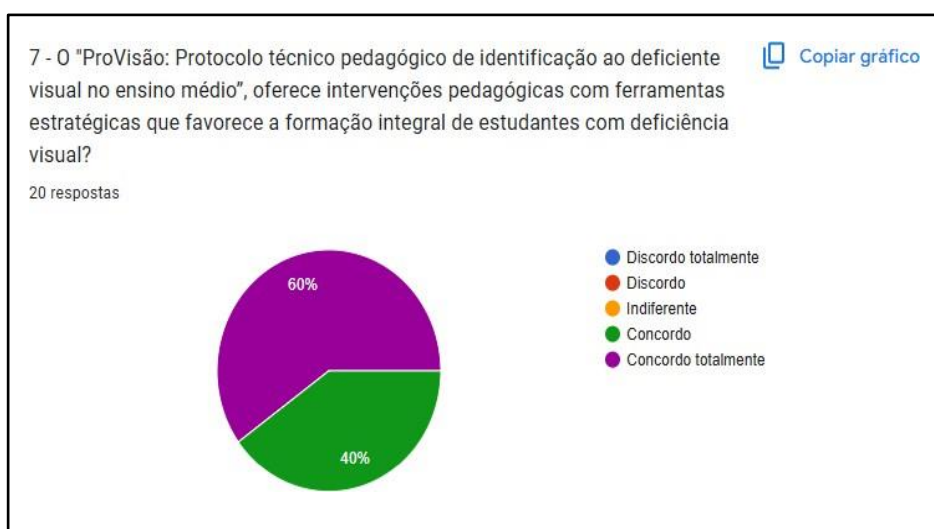
Gráfico 7 - Pergunta 4 da seção 2



Fonte: as autoras com base no Questionário de Avaliação do produto educacional (2025).

Com base nos apontamentos de Ruiz *et al.* (2014), buscou-se compreender se o material estimula uma mudança de perspectiva e/ou atitude por parte dos avaliadores. Procurou-se verificar se esses profissionais reconhecem o valor teórico do protocolo “Provisão” como um apoio necessário à sensibilização sobre os direitos e as necessidades desses alunos. Conforme as respostas do público-alvo, não restam dúvidas quanto ao impacto positivo e à mudança de postura que o produto educacional pode promover nos espaços institucionais.

Gráfico 8 - Pergunta 7 da seção 3



Fonte: as autoras com base no Questionário de Avaliação do produto educacional (2025).

À luz das respostas dos avaliadores/respondentes quanto às intervenções pedagógicas propostas no Provisão, verifica-se que estas contribuem significativamente para a formação onnilateral de estudantes com deficiência visual. Conforme argumenta Mantoan (2003), tal constatação condiz com a uma reflexão acerca da necessidade de metodologias de ensino que promovam a inclusão, por meio da criação de novas possibilidades educacionais que favoreçam o pleno aproveitamento dos alunos. Os dados coletados indicam que 100% dos correspondentes atribuíram uma validação positiva às intervenções, sendo que 12 deles (60%) expressaram concordância plena, e os demais (oito) também sinalizaram concordar com as propostas apresentadas.

Gráfico 9 - Pergunta:10 da seção 4

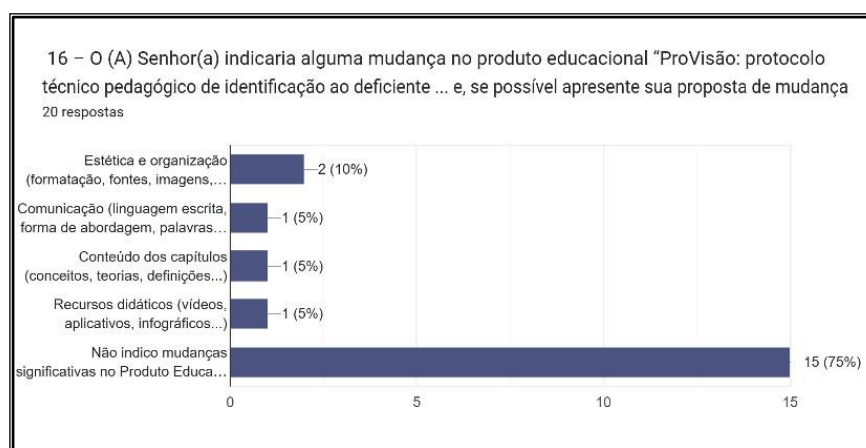


Fonte: as autoras com base no Questionário de Avaliação do produto educacional (2025).

Segundo Leite (2019), um material educativo apresentando escrita acessível ao público, articulando conceitos com procedimentos coerentes e atividades práticas contribui para a educação científica do professor e amplia suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, favorece a educação científica dos alunos, como o material em questão. Com base na leitura dos avaliadores, o “Provisão” proporciona uma estética agradável, facilitando a visualização e tornando a leitura acessível e envolvente, como padroniza Kaplún (2003). Assim, os 20 (100%) avaliadores concordaram que o produto apresenta uma visão agradável, está bem estruturado e organizado, e os conceitos abordados foram considerados relevantes para o tema, promovendo uma leitura dinâmica e didática, com informações claras e equilibradas.

5) Observações sobre o Provisão

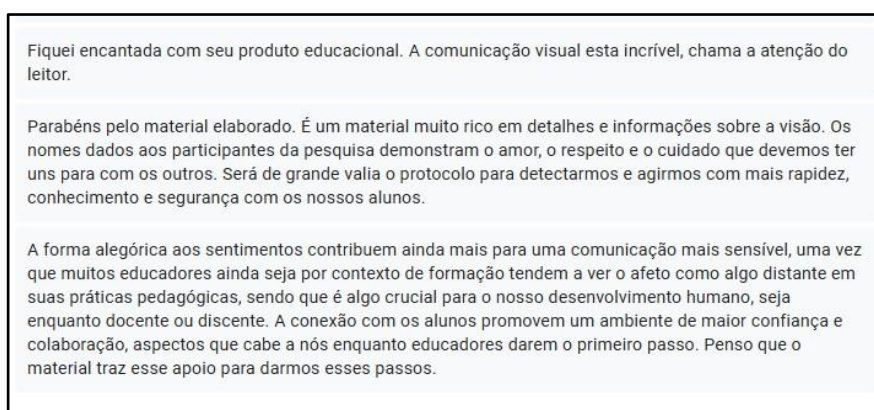
Gráfico 10 - Pergunta16: seção 5



Fonte: as autoras com base no Questionário de Avaliação do produto educacional (2025).

Recomendações de averiguações: compõem-se de cinco falas que indicam possibilidades de melhorias em aspectos como linguagem, conteúdo dos capítulos, formatação e recursos didáticos. As sugestões desses cinco avaliadores, alinhadas às perspectivas de Ruiz *et al.* (2014), foram consideradas no processo de desenvolvimento e validação do produto. Mesmo com um retorno positivo de 75% de aprovação, ajustes foram realizados nos tópicos destacados pelos respondentes. Como as perguntas tinham o objetivo de verificar se o material e os recursos desenvolvidos realmente contribuem para a identificação e aprendizado de alunos com deficiência visual não cotistas, essas adequações visaram garantir que esses estudantes se tornem protagonistas no processo educativo.

Figura 17 - A percepção dos avaliadores do Comitê ad hoc



Fiquei encantada com seu produto educacional. A comunicação visual esta incrível, chama a atenção do leitor.

Parabéns pelo material elaborado. É um material muito rico em detalhes e informações sobre a visão. Os nomes dados aos participantes da pesquisa demonstram o amor, o respeito e o cuidado que devemos ter uns para com os outros. Será de grande valia o protocolo para detectarmos e agirmos com mais rapidez, conhecimento e segurança com os nossos alunos.

A forma alegórica aos sentimentos contribuem ainda mais para uma comunicação mais sensível, uma vez que muitos educadores ainda seja por contexto de formação tendem a ver o afeto como algo distante em suas práticas pedagógicas, sendo que é algo crucial para o nosso desenvolvimento humano, seja enquanto docente ou discente. A conexão com os alunos promovem um ambiente de maior confiança e colaboração, aspectos que cabe a nós enquanto educadores darmos o primeiro passo. Penso que o material traz esse apoio para darmos esses passos.

Fonte - Questionário de Avaliação do produto - *Google Forms* (2025).

As opiniões desses participantes mostram que o Provisão foi bem recebido, visto como um produto inovador, tanto no ponto de vista visual e técnico quanto pelo conteúdo humanizador e afetivo. Os avaliadores ratificaram a relevância do conteúdo e ressaltaram haver superado suas expectativas, visto como eficiente na detecção do aluno com problemas ou com deficiência visual.

8 ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: UMA INCLUSÃO NECESSÁRIA

[...] Intervir na sociedade, participar de sua gestão, exercer a democracia, atuar para transformar, viver em uma cultura solidária, respeitar os demais, defender os mais fracos, responsabilizar-se pelos demais seres humanos, compreender a si mesmo, às demais pessoas e ao mundo social e natural, adaptar-se às mudanças, aprender a aprender, etc., tudo isso torna necessário dispor de instrumentos conceituais, procedimentos e atitudinais capazes de responder a situações que se movem sempre no terreno da complexidade (Zabala, 2002, p. 58).

Ao longo desta pesquisa, evidenciou-se que o sistema de ensino médio integrado ao técnico tem enfrentado desafios estruturais e conceituais, o que dificulta a concretização de uma formação verdadeira unitária e inclusiva. No ponto de vista de Oliveira (2024), abraçar as habilidades do aluno e habilitar o professor é essencial para que a inclusão possa acontecer no ensino médio integrado ao técnico e, embora tais ações ainda não demostrem ser uma realidade, esse engajamento social é bastante desejado por inúmeros alunos com deficiência visual no *Campus Manaus - Centro/IFAM*.

A inclusão é um direito assegurado por leis, porém esta pesquisa mostra que a exclusão de alunos com deficiência visual no processo de ensino-aprendizagem ainda é uma realidade concreta no chão das escolas, sendo necessária uma longa reflexão, mas também atitudes, como ação sobre as limitações estruturais, políticas e pedagógicas no sistema educacional brasileiro. O fazer pedagógico precisa falar mais alto para promover melhorias no ensino, e entraves e barreiras não podem anular as possibilidades de êxito desses alunos. Ao contrário, eles devem reforçar a urgência de propostas pedagógicas que articulem trabalho, ciência, cultura e inclusão com dimensões fundamentais da formação humana e integral.

Diante do exposto e do que foi elucidado conforme o avanço desta pesquisa, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas para que se construa uma nova escola, em que a inclusão social deixe de ficar somente na teoria e se aplique de forma prática, para que o pensamento de insucesso não permaneça mais nas mentes dos profissionais da educação e nem nas dos estudantes com deficiência visual.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa seja mais uma chama que contribua para impulsionar o “grande foguete” que todo educador carrega dentro de si. Ela foi estudada e preparada com muito esmero para contribuir com as ações dos profissionais que atuam com o público-alvo da educação especial. Há plena convicção de que as sementes plantadas e regadas nesses alunos promissores se transformarão em frutos de excelência, ocupando posição de destaque no que se refere à liberdade, à participação, ao sentimento de pertença na sociedade.

Esperamos ser capazes de vencer qualquer desafio, até mesmo aquele quando nos é imposto ao iniciarmos uma simples ação, como quando nos pegamos imaginando algumas vezes que não vamos conseguir alcançar nossas metas ao iniciarmos uma jornada, diante dos inúmeros obstáculos que surgem durante a caminhada. Mas, se pararmos para pensar e olharmos para trás, vamos perceber que, em momentos de angústias, apreensões, reflexões, sempre se acende um alerta que nos motiva a não desistir. E, ao olharmos para o horizonte, respirando fundo, conseguimos vislumbrar um pequeno brilho, que desponta em meio à ausência da luz que persiste em nos desencorajar em certos momentos da nossa caminhada, e, com o olhar preso nesse ponto de luz, conseguimos vencer os percalços que nos surpreendem durante o nosso caminhar.

Foi exatamente esse sentimento que tive, sensação de um total vazio e uma intensa insegurança, como se estivesse presa em uma caixa, incapaz de sair. No entanto, aos poucos, percebi que aquele percurso, antes visto como longo e árduo, muitas vezes comparado a um deserto, começou a se revelar mais curto e com mais luz, a escuridão se desfazia, permanecendo apenas uma suave penumbra, que me permitiu ver pontilhados de poças e fontes de água puríssima, e estas foram me fortalecendo e me transformando em uma verdadeira desbravadora, pois me senti em um lugar que nunca havia conhecido, sinto-me transformada como pessoa, academicamente e profissionalmente, vejo-me bem mais corajosa diante dos obstáculos e dores interiores.

Esse é o verdadeiro propósito do mestrado profissional e tecnológico do ProfEPT: fazer com que os mestrandos enxerguem além das dificuldades, fortalecendo-os para enfrentar os desafios e impulsionando-os a encontrar soluções para um novo caminho, para alcançar conquistas que antes pareciam impossíveis. Ele me ajudou a encontrar um novo caminho ao *Campus* Manaus - Centro/IFAM, e esse itinerário encontra-se no Provisão.

Que a luz do alerta seja sempre um sinal para nossas mentes, clareando e permanecendo em nossos pensamentos constantemente, para que os sentimentos de persistência, reluta, ânimo e disposição sejam combustível para nos adaptarmos às circunstâncias e compreendermos a complexidade que nos cerca. Enfim, é importante olhar para o agora porque o aluno com deficiência visual necessita desenvolver habilidades necessárias para torna-se um cidadão bem-sucedido, ou melhor, um desbravador, saber atuar com bravura nas diferentes conjunturas que o cercam, sem se intimidar pelos obstáculos. Acredito que a transformação só vale a pena quando nos faz crescer, destarte, é importante criar novas soluções para avançar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, T. S.; ARAÚJO, F. V. Diferenças experienciais entre pessoas com cegueira congênita e adquirida: uma breve apreciação. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, Crato, CE, ano 1, v. 1, n. 3, jun. 2013. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/24>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- ALVES, M. A. da S. **Um estudo da dialogicidade como essência da pedagogia libertadora e seus embates na prática educativa da escola municipal do Pau Miúdo**. 2013. 43 p. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33324>. Acesso em: 23 mai. 2024.
- ANDRADE, J. M. de. *et al.* **Teoria e prática da Educação Especial**. Manaus: Editora UEA, 2007.
- ARANHA, L. de A. R. *et al.* Acuidade visual e desempenho escolar de estudantes em um município na Amazônia brasileira. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 1-6, fev. 2017. DOI: 10.5935/1414-8145.20170032. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/NkdGy455dBmDZPMvfFVmw4L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: Adaptações Curriculares de Grande Porte – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/garantindo-o-acesso-e-permanencia-de-todos-os-alunos-na-escola-adaptacoes-curriculares-de-grande-porte-6/>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BARROS, M. B. **Inclusão e educação profissional: um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, campus Maués e sua influência na educação de estudante surdo**. 2016. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12937?locale=pt_BR. Acesso em: 26 dez. 2023.
- BATALHA, E. R. de C. **Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais**. 2019. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas Visconde da Graça, Pelotas, RS. Disponível em: <https://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1644/PRODUTO%20%20EDUCACIONAL%20Eliana%20Batalha.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- BENJAMIM, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: obras escolhidas**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Disponível em: <https://psicanalisepolitica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/obras-escolhidas-vol-1-magia-e-tecnica-arte-e-politica.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2025.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição Corrigida e Fiel. São José dos Campos: Editora Fiel, 2011.

BORGES, N. A.; LABADESSA, V. M. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: conquistas e desafios. **Revista Edutec**, Ariquemes-RO, v. 1, n. 2, p. 1-16, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistaedutec.ifro.edu.br/index.php/revistaedutec/article/view/68>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velho**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979. (Biblioteca de Letras e Ciências Humanas; Estudos Brasileiro, n. 1). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/397820570/BOSI-E-Memoria-e-Sociedade-Introducao>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Adaptações Curriculares de Grande Porte**. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 20 ago.2024

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: 10 jul. 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: CNE, 6 jan. 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=11370&ano=2023&ato=7d2IzYU9kMZpWT692>. Acesso em: 28 jan. 2024

BRASIL. Escola Nacional de Administração Pública. **Enap**. 2020. Introdução à Audiodescrição. Disponível em:

https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5299/1/Mod_1_Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Audiodescri%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: INEP, 2024. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7->

[milhao#:~:text=Na%20sequ%C3%Aancia%20est%C3%A3o%20pessoas%20com,duas%20ou%20mais%20](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Na%20sequ%C3%Aancia%20est%C3%A3o%20pessoas%20com,duas%20ou%20mais%20). Acesso em: 16 out. 2024

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

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

[2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021**. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial do tipo visual. Brasília, DF: Presidência da República, 22 mar. 2021.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 24 jul. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de área 46 – 2019 (Ensino)**. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008**. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Brasília, DF: MS, 6 jan. 2009.

Disponível em:

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. **Projeto Olhar Brasil: Triagem de acuidade visual: manual de orientação**. Brasília, DF: MS/MEC, 2008. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1863-pse-manual-olharbrasil&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2023.

CAIADO, K. R. M. **O aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados; PUC, 2003.

CANTIDIO, D. L. C. **Os desafios dos professores do ensino fundamental em trabalhar a inclusão de alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual no município de Mazagão Novo/AP**. 2022. 99 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor) – Universidade Fernando Pessoa, Porto. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/11319/1/DM_39172.pdf. Acesso em: 23 dez. 2023.

CARVALHO, A. O. **Impactos da 4ª Revolução Industrial nas instituições de ensino: o caso do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul**. 2019. 145 p. Dissertação (Mestrado em Gestão) – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Porto. Disponível em: <https://share.google/PyXMxyZwAn8j9iHEX>. Acesso em: 8 jul. 2024.

CARVALHO, H. de; VITALIANO, C. R. Análise dos saberes necessários para inclusão de alunos com deficiência visual dispostos na série saberes e práticas da inclusão no ensino fundamental. **Iniciação Científica CESUMAR**, Maringá, PR, v. 14, n. 2, p. 161-172, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/2566/1774>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CARVALHO, K. M. M. de. *et al.* **Visão subnormal: orientações ao professor do Ensino Regular**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

CAVALCANTE, A. A. Inclusão dos deficientes visuais à luz do direito brasileiro. *In: ENCONTRO DE PESQUISADORES E EXTENSÃO DA FACULDADE LUCIANO FEIJÃO*, 8., 2015, Sobral, CE. Sobral, CE: Faculdade Luciano Feijão, 2015. p. 1-11. Disponível em: https://flucianofejiao.com.br/flf/wp-content/uploads/2016/11/INCLUSAO_DOS_DEFICIENTES_VISUAIS_A_LUZ_DO_DIREITO_BRASILEIRO.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

CHAIBEN, G. H. **Políticas públicas para discentes com deficiência: a UTFPR**. 2019. 156 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4742>. Acesso em: 6 maio. 2023.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: https://www.ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/retratos_da_escola_08_2011.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.

COELHO, M. de O.; SOUZA, A. C. R. de. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como lugar de memória e identidade. *In: LACERDA JÚNIOR, J. C. et al.* (org.). **Revisões Sistemáticas na EPT: múltiplos olhares**. Campinas: Poisson, 2023. Disponível em: https://livros.poisson.com.br/individuais/Revisoes_Sistematicas_EPT/Revisoes_Sistematicas_EPT.pdf. Acesso em: 4 set. 2024.

COIMBRA, F. C. C. L. **Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - Campus Belém de 2009 a 2012.** 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7340>. Acesso em: 4 set. 2024.

CUNHA, L. A.; Mota. . da. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes.** 2007. Dissertação (Mestrado em Probabilidades e Estatística) – Faculdade de Ciências, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://share.google/gxKx4iAeHLzcFoBzG>. Acesso em: 9 mar. 2025.

CUNHA, T. A.; RODRIGUES, S. C. M.; MIRANDA, P. R. de. Educação Inclusiva e Educação Profissional: um estudo de estado da arte no banco de teses e dissertação da Capes. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, AM, v. 6, e127520, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1275/521>. Acesso em: 23 dez. 2024.

d'AVILA, C. Planejamento do processo de ensino e aprendizagem: uma abordagem crítico-constructiva. In: d'Ávila, C. MADEIRA, A. V. (org.) **Ateliê Didático uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários.** Salvador: EDUFBA, 2018. 175 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29316/1/atelie-didatico-RI.pdf>. Acesso em: 23. set. 2024.

DUARTE, C. C. C. **Ensino de Química para pessoas com deficiência visual: mapeamento e investigação de produção e aplicação no Brasil.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1095895>. Acesso em: 22 jul. 2023.

FARIAS, E. O. de C. **As desigualdades sociais na educação e seus impactos sobre o processo de evasão e retenção dos alunos do ensino médio integrado em um instituto federal no período de pandemia.** 2023. 214 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal do Amazonas, Manaus, AM. Disponível em: https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/IFAM-1_883adb1caa7081878ef4025778efd1a1. Acesso em: 10 jun. 2024.

FERRARO, J. L. S. Durkheim, educação e sociologia. **Educação por escrito**, Porto Alegre, RS, v. 7, n. 1, p. 124-131, jan./jun. 2016. Disponível em: https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/durkheim_educacao_e_sociologia_0.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

FILIPPO, R. Acuidade visual: entenda mais esse conceito e como interfere na sua visão! **Blog Clínica de Oftalmologia Integrada**, Rio de Janeiro, 5 nov. 2021. Disponível em: <https://coioftalmologia.com.br/blog/geral/acuidade-visual/#:~:text=Acuidade%20visual%20%C3%A9%20a%20capacidade,dificuldade%20em%20ver%20com%20detalhes>. Acesso em: 28 nov. 2024.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FREITAS, C. R. **A inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: e agora, o que fazer?** 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal do Amazonas, Manaus, AM. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/308>. Acesso em: 5 jun. 2023.

FREITAS, C. R. de; SILVA, C. C. da. A inclusão de alunos surdos em um Instituto Federal: pontos e contrapontos. **Revista Prática Docente**, Confresa, MT, v. 6, n. 1, e021, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/384/375>. Acesso em: 28 set. 2023.

FREITAS, R. Produto Educacional na Área de Ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, ES, v. 5, n. 2, p. 5–20, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229/805>. Acesso em: 11 set. 2023.

FRIGOTTO, G. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 41-62. Disponível em:

https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Developolvimento.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

GALIAZZI, M. do C.; SOUSA, R. S. de. O que é isso que se mostra: o fenômeno na análise textual discursiva? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, SC, v. 15, n. 4, p. 1167-1184, out./dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347314497_O_QUE_E_ISSO_QUE_SE_MOSTRA_O_FENOMENO_NA_ANALISE_TEXTUAL_DISCURSIVA. Acesso em: 14 jul. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. [livro eletrônico]. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. [Livro eletrônico]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/648783558/Livro-de-Metodos-e-tecnicas-de-pesquisa-social>. Acesso em: 12 nov. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. [Livro eletrônico]. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2023

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, n. 1, p. 1-6, out. 2005. Disponível em: <https://pt-static.z-dn.net/files/df5/ac5f60b62303b5061bfba7c01690e129.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

IBGE (Brasil). Pessoas com Deficiência têm menor acesso à educação ao trabalho e à renda. **Agência de Notícias**, Rio de Janeiro, 12 jul. 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>. Acesso em: 10 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Resolução nº 017/CONSUP/IFAM, de 28 de fevereiro de 2024**. Define o Regimento Interno do CAPNE. Manaus, AM, 28 fev. 2024. Disponível em: <https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/assistencia-ao-estudante/arquivos/RESOLUCAO17.REFORMULAREGIMENTOINTERNOCAPNE.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Resolução nº 052/CONSUP/IFAM, de 2 de junho de 2022**. Aprova o Regulamento das Políticas de Ações Afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Manaus, AM, 2 jun. 2022. Disponível em: https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/extensao/resolucao_n_052-proc-23443-021478-2020-11_aprova_o_regulamento_de_politicas_af-1.pdf. Acesso em: 17 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Resolução nº 31-CONSUP/IFAM, de 6 de junho de 2018**. Aprova o Regulamento de procedimentos para atendimento de alunos com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas- IFAM, Manaus, AM, 6 jun. 2018. Disponível em: https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/assistencia-ao-estudante/arquivos/copy_of_RESOLUCAO31.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Resolução nº 45-CONSUP/IFAM, de 13 de julho de 2015**. *Aprovação do Regimento Interno do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Manaus, AM, 13 jul. 2015. Disponível em: <https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/extensao/arquivos/Resoluon45AprovaRegimentoInterndoNAPNE.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). Conselho Superior. **Resolução nº 17/2024 - CONSUP/IFAM, de 10 de maio de 2024**: aprova o Regulamento de Atividades Docentes do IFAM. Manaus: IFAM, 2024. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/servidor/consup/resolucoes/resolucoes-2024>. Acesso em: 22 out. 2025.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência do aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, 2003. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em: 13 out. 2024.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED*, 2016, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://share.google/ly8lf1NGaoBkfwc7V>. Acesso em: 23 dez. 2023.

LEITE, P. de S. C. Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino. **Campo Abierto**, [s. l.], v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. Disponível em: <https://dehesa.unex.es/server/api/core/bitstreams/0524a29c-26c2-4b43-91d1-60c42297b9e6/content>. DOI: <https://doi.org/10.17398/0213-9529.38.2.185>. Acesso em: 10 jul. 2024.

LIRA, J. T. de. **Avaliação de uma proposta de Educação Profissional de Educação Inclusiva**: o olhar dos docentes do campus Apoli do IFRN. 2018. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Secretaria de Educação a Distância – Polo Parnamirim, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Parnamirim, RN. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstreams/c41228f2-8605-47f4-9518-f1b79867cf7c/download>. Acesso em: 21 maio 2023.

LIRA, M. C. F. de; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cadernos Cedex**, Campinas, SP, v. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7YjyWBtNkLdHRRHjvfSCvpC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jul. 2024.

LISBOA, R. R. dos S.; MENDES, V. L. P. S.; LIMA, W. A. S. Implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, MA, v. 23, n. 2, p. 566-585, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13074/7195>. Acesso em: 24 jan. 2024.

LOPES, M.; VIEIRA, W. A importância do docente no processo de inclusão de aluno com deficiência visual. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 8, n. 9, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662200016/560662200016.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

LOURENÇO, E. S. Omnilateralidade e a formação social do sujeito: desafios e perspectivas laborais para a Sociologia da Educação. **REP'S: Revista Eventos Pedagógicos**, Tangará da Serra, MT, v. 9, n. 3, p. 1999-1217, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/s/article/view/10100/6666>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MAGALHÃES, J. P. de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. 178 p. Bragança Paulista, SP: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

MAIA, S. G. Em nome do outro: reflexões sobre as ideias de Skliar. **RevistAleph**, Niterói, RJ, v. 3, n. 1, p. 238-252, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/43923/27816>. Acesso em: 6 dez. 2024.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007. [livro eletrônico]. Disponível em: <https://share.google/UhFelUJWEqXCBk4ES>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARCELINO, V. S. **Ensino de química no município de Campos dos Goytacazes-RJ: problemas e perspectivas pela ótica de seus professores e futuros professores**. 2012. Tese de doutorado, Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil. Disponível em: <https://ead.uenf.br/moodle/course/view.php?id=129>. Acesso em: 22 jul. 2025

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino regular. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais [...]**. Caxias do Sul, RS: UCS, 2012. p. 1-11. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/identificacao_ah-sd.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

MARTINS, R. M. **A educação profissional e tecnológica de alunos com deficiência visual no IFPA Campus Tucuruí – História de vida dos egressos**. 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, AM. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/312/1/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Tecnol%C3%B3gica%20de%20alunos%20com%20defici%C3%Aancia%20visual%20no%20IFPA%20Campus%20Tucuru%C3%AD-hist%C3%B3ria%20de%20vida%20dos%20egressos.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MELLO, M, S. de V.N. **De Escola de Aprendizizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas: cem anos de história**. Manaus: Editora Valer. 2009.

MELLO, M. S. de V. N. **De Escola de Aprendizizes Artífices a IFAM Campus Manaus Centro**. IFAM Campus Manaus Centro: Notícias, Manaus, AM, 2018. Disponível em: <https://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/noticias/de-escola-de-aprendizes-artifices-a-ifam-campus-manaus-centro>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em:

https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf. Acesso em: 06 fev. 2024.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Inserção profissional de professores iniciantes: elementos para pensar o processo de desenvolvimento profissional. *In*: PRYJMA, M. F.;

MORAES, C. *et al.* A integração disciplinar na concepção dos discentes do ensino médio integrado. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, DF, v. 26, e76, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Jj3Tzxy3pVCZkQjCCfBqcjL/?lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí, RS: Unijuí, 2016.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, IFRN, vol. 2 – 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 15 jun. 2024

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba, PR: IFPR, 2014. Disponível em: <https://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1321/Trabalho%20e%20Formacao%20Docente%20-%20livro%20IFPR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2024.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Dossiê | Democracia, escola e mudança digital: desafios da contemporaneidade. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 42, e249236, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2025.

OLIVEIRA, O. S. de (org.). **Desenvolvimento profissional docente em discussão**. 23. ed. Curitiba: UTFPR, 2016. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1602/7/desenvolvimentoprofissionaldocente.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2024.

OLIVEIRA, M. de F. B. Educação especial no âmbito escolar. *In*: PACHECO, D. (org.). **Formação de professores em educação especial: saberes, práticas e estratégias**. 2. ed. Manaus, AM: Ed. dos Autores, 2024. p. 105-163.

OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão, GO: UFG, 2011. 72 p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

OLIVEIRA, E. N. S. de; GALVÃO, L. M; SOUZA, A. C. R. de. O uso do aplicativo padlet como recurso pedagógico digital para mediar a aprendizagem no ensino tecnológico. **Revista Contexto & Educação**, Rio Grande do Sul, RS, v. 39 e121 2024 Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13754>. Acesso em 12 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC Rio, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 22 out. 2025.

PACHECO, E. **Perspectiva da educação profissional e tecnológica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/perspectivas-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio-proposta-de-diretrizes-curriculares-nacionais/>. Acesso em: 23 dez. 2023.

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PACHECO K.M.B; ALVES V.L.R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátrica**, São Paulo, 2007, v. 14, n. 4, p. 242 – 248. 2007. Disponível em: <https://revistas.usp.br/actafisiatrica/issue/view/7781>. Acesso em: 15 jul.2023

PAULINO, A. L. de S. **Elaboração, aplicação e avaliação de recurso didático para alunos com deficiência visual no ensino médio**. 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/fec82877-6c2d-41ec-9953-c7eddee3ef0b/content>. Acesso em: 23 jul. 2023.

PIMENTEL, S. J. de O. **Audiodescrição (AD) como recurso didático no ensino da Química**. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Manaus, AM. Disponível em: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/1338/3/Audiodescri%C3%A7%C3%A3o%20Ad%20como%20recurso%20did%C3%A1tico%20no%20ensino%20da%20qu%C3%admica_Silvia%20Janaina%20de%20Oliveira%20Pimentel_2023v2.pdf. Acesso em: 7 ago. 2023.

PROPULSOR. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. Versão digital. Curitiba: Positivo, 2024. Disponível em: <https://www.dicionariodoaurelio.com>. Acesso em: 22 out. 2025.

RAMOS, Roberta. IBGE aponta que mais de 6 milhões de pessoas têm deficiência visual no Brasil. UNIVALE. 2022. Disponível em: <https://www.univali.br/noticias/Paginas/ibge-aponta-que-mais-de-6-milhoes-de-pessoas-tem-deficiencia-visual-no-brasil.aspx#:~:text=Pesquisa-IBGE%20aponta%20que%20mais%20de%206%20milh%C3%B5es,t%C3%AAm%20defici%C3%Aancia%20visual%20no%20Brasil>. Acesso em: 24 fev. 2025

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, Curitiba, PR, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 14 ago. 2024.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista Intertérios Educação e Direitos Humanos**,

Caruaru, PE, v. 3, n. 5, p. 317-333, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/234432/27604>. Acesso em: 15 set. 2023.

RODRIGUES, R. A. de C.; FRANÇA, M. C. C. de C. Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos NAPNEs. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, Bento Gonçalves, RS, v. 7, n. 4, p. 43-57, dez. 2020.

Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/3814>. Acesso em: 27 dez. 2023.

ROMA, A. de C. Breve histórico do processo cultural e educativo dos deficientes visuais no Brasil. **Revista Ciência Contemporânea**, São Paulo, SP, v. 4, n. 1, p. 1-15, jun./dez. 2018.

Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20190426090505.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; MIRA, M. M. Inserção profissional de professores iniciantes: elementos para pensar o processo de desenvolvimento profissional. *In*: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. de (org.). **Desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: UTFPR, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1602/7/desenvolvimentoprofissionaldocente.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.

RUIZ, L. *et al.* **Producción de materiales de comunicación y educación popular**. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA, 2014. Disponível em: <https://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2015/07/2-Prod-Materiales-B.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf. Acesso em: 16 dez. 2023.

SÁ, L. R. da S.; HUBERT, L.; NUNES, J. de S. **Introdução à Audiodescrição**. Brasília, DF: Enap, 2020. Disponível em:

https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5299/1/Mod_1_Introdu%c3%a7%c3%a3o%20%c3%a0%20Audiodescri%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

SALES, E. B. **Configurações subjetivas de alunos com deficiência visual sobre processos de escolarização no ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/65af5f1f-0b31-428c-8a2b-8ec510e92130/content>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SANTOS, G. A. dos. **Página Web com conteúdo de Química acessível a estudantes com deficiência visual**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13366/1/2012_GrazielleAlvesdosSantos.pdf.

Acesso em: 26 jul. 2023.

SANTOS, G. L. dos; SILVA, A. L. da. Organização dos espaços pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica: aproximações da literatura acadêmica. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA*, 8., 2021. **Anais [...]**. 2021. [p. 1-15]. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO_EV167_MD1_SA105_ID79_17092021071800.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

SANTOS, M. J. dos. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10613/1/Miralva%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

SANTOS, M. L. R. dos. Do banimento à morosa construção do paradigma da inclusão social: breve análise histórica das pessoas com deficiência. *In: CONGRESSO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM DIREITO*. 2014, João Pessoa, PB. **Direito Internacional dos Direitos Humanos I**. Florianópolis: CONPEDI, 2014. p. 1-40. Disponível em:

<http://publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=195>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SANTOS, N. F. dos; MENDES, A. A. Alunos com baixa visão: atividades pedagógicas e estratégias de aprendizagem na matemática. *In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA*, 1.; SEMINÁRIO CIENTÍFICO DO UNIFACIG, 2., 2016, Manhuaçu, MG. **Anais [...]**. Manhuaçu, MG: UNIFACIG, 2016. Disponível em:

<https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/118/98>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 14, n. 40, p. 143-154, jan./abr. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 12, n. 34, p. 1-15, jan./abr. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2024.

SILVA, A. E. N. da; MARTINS, C. da S. Educação especial no âmbito escolar. *In: PACHECO, D. (org.). Formação de professores em educação especial: saberes, práticas e estratégias*. 2. ed. Manaus, AM: Ed. dos Autores, 2024. v. 2, p. 37-104.

SILVA, A. R. da; MARCELINO, V. de S. Procedimentos da Análise Textual. Discursiva: considerações iniciais. *In: SILVA, A. R. da; MARCELINO, V. de S. (org.). Análise Textual Discursiva (ATD). teoria na prática*. Campos dos Goytacazes, RJ, 2022. Disponível em:

https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2022/07/ebook_Analise-textual-discursiva.pdf. Acesso em: 9 dez. 2024.

SILVA, B. P. L.; MORIN, E. A teoria da complexidade e o seu princípio educativo: as ideias educacionais de Edgar Morin. **Revista Polyphonia**, Goiânia, GO, v. 22, n. 2, p. 242-254,

2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/26682/15277>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SILVA, M. L. da. **Inclusão social: as ações do movimento pela inclusão no Marajó (MIM)**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Breves, Breves, PA. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/7217130f-7dd9-45a9-93c6-8c6849289d11/content>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SILVA, R. L. da. **Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/13038/3/2017%20-%20Rosilene%20Lima%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SILVEIRA, H. da M. **MATVOX-02: extensão de recursos e planos de avaliação de um aplicativo matemático programável para deficientes visuais**. 2012. Dissertação (Mestrado Engenharia Elétrica e de Computação) Universidade Estadual de Campinas. SP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/849007>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, SC, n. 5, p. 37-49, jan. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244/4251>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SOBRINHO, J. D. Avaliação da Educação Superior: Regulação e Emancipação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Sorocaba; Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 11-20, mar. 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 33, p. 1-24, out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842/pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SORDI, M. R. L. de. **Alunos com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos**. Kátia, Regina Moreno Caiado. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Disponível em: <https://www.deficienciavisual.pt/txt-alunodeficientevisualescola.htm>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SOUSA, R. S. de. O texto na análise textual discursiva: uma leitura hermenêutica de “tempestade de luz”. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v. 8, n. 19, p. 641-660, dez. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/363/231>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SOUZA, A. C. R. de. **A escola de Aprendiz do Amazonas: os caminhos de sua implantação e consolidação, 1909-1942**. 2002. 168 f. Dissertação (Mestrado em História) –

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_0d30f7c8cb2396348f4c49c3210f40c1. Acesso em: 10 nov. 2024.

SOUZA, F. das C. S.; RODRIGUES, I. da S. Formação de professores para Educação Profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2 (72), p. 621-638, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682/16935>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SOUZA, J. J. de; MORAES, E. C. **Cartilha Legal**: inclusão do aluno com necessidade específica. Brasília, DF: CAPES/EduCAPES, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/703143/2/Cartilha%20Legal.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2023.

TEZORI, R. C. S. **Alunos com deficiência visual e suas relações interpessoais no processo de inclusão escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/87e3870e-d318-4b62-96a9-60b21158ad87/content>. Acesso em: 23 ago. 2023.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimento e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GQXTGfPMhWpFktxq8dLW6ny/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2024.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989/29770>. Acesso em: 25 ago. 2024.

UMBELINO, C. C.; ÁVILA, M. P. de. **As condições de saúde ocular no Brasil**. São Paulo, SP: Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO), 2023. [livro eletrônico]. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/06/condicoes-saude-ocular-cbo-2023-ofthalmologia.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2023.

VALORES. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. Versão digital. Curitiba: Positivo, 2024. Disponível em: <https://www.dicionariodoaurelio.com>. Acesso em: 22 out. 2025.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/vem-ai-o-iii-ifmg-debate/zabala-a-pratica-educativa.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

APÊNDICE A – UM OLHAR APROFUNDADO SOBRE ESTUDOS EXISTENTES

AUTORES/OBRAS	CARACTERÍSTICAS	CONTRIBUIÇÕES
CHAIBEN, Gustavo Hamyr. Políticas públicas para discentes com deficiência: a UTFPR (2019) dissertação	METODOLOGIA: Resgates históricos normativos e gerais, e evolução das políticas assistencialistas para PcDs no Brasil e análise histórico de normativas brasileiras. PÚBLICO-ALVO: Profissionais da instituição FERRAMENTA:Resgates históricos normativos e gerais.	A pesquisa abordar aspectos de políticas públicas para a entrada de pessoas com deficiência (PcD) em cursos de nível superior, apesar da pesquisa que estamos realizando se tratar da Forma Integrada do CMC/IFAM. Esse estudo nos auxiliou muito, pois, estuda os discentes com deficiência, avalia o espaço de inclusão no processo de entrada na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, resgates históricos normativos e gerais, entrada do aluno por cotas, evasão, acesso de aluno com ou sem laudo médico, ou seja, ingresso por cota ou por ampla concorrência. Adaptamos a Forma Integrada do CMC/IFAM.
RODRIGUES, Ana Paula	METODOLOGIA: Referenciais	Esse estudo versa sobre leis,

<p>Neves; LIMA, Cláudia Araújo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. (2017) artigo</p>	<p>bibliográficos, leis, documentos internacionais e políticas voltadas à inclusão que auxiliarão no texto. PÚBLICO-ALVO: Pessoas/estudantes com deficiências. FERRAMENTA: Referenciais bibliográficos, leis, documentos internacionais e políticas voltadas à inclusão.</p>	<p>documentos internacionais e políticas voltadas à inclusão que respaldam tanto o acesso como a permanência de estudantes com deficiência. Esse também dialoga com a pesquisa porque a autora critica as ações institucionais que se limitam à “acessibilidade”, sendo necessário (conforme a autora) ir mais além: para o “atendimento educacional especializado”. Por isso, o artigo de Rodrigues e Lima faz parte desta fundamentação teórica.</p>
<p>LISBOA, Roselia Rodrigues dos Santos; MENDES, Vera Lúcia Peixoto Santos; LIMA, Wandilson Alisson Silva. Implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros. (2019). artigo</p>	<p>METODOLOGIA: Pesquisa de campo com aplicação de questionários aos coordenadores de 29 NAPNEs e análise documental dos marcos regulatórios sobre educação inclusiva. PÚBLICO-ALVO: Coordenadores de 29 NAPNEs. FERRAMENTAS: Pesquisa de campo e análise documental.</p>	<p>O artigo torna-se referência por tratar de estratégias de implementação da Política dos NAPNE do CMC/IFAM no momento do “acesso” dos alunos, para fins de identificação prévia da singularidade do deficiente. Como também apontado pelo artigo, faz-se necessário maior disponibilização de recursos de pessoal, especialmente na elaboração do PEI, conforme consta no regulamento do IFAM que trata a Resolução 31-CONSUP/IFAM.</p>
<p>COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima. Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do instituto federal do Pará - campus Belém de 2009 a</p>	<p>METODOLOGIA: Marcos históricos da instituição, dentre eles o advento da Lei Federal 9.394/1996 (LDB), PÚBLICO-ALVO: Um aluno com deficiência visual FERRAMENTA: Entrevistas</p>	<p>Esse estudo tem abordagens contemporâneas como: a relação entre inclusão social e escolar e a educação profissional nos Institutos Federais (IFs) são necessárias para a melhor compreensão das práticas de</p>

2012. (2012). dissertação	semiestruturadas, análise de documentos, observação participante.	inserção da pessoa com deficiência em ambientes educacionais voltados para a formação profissional técnica na atualidade. Estaremos adaptando este estudo também ao CMC/IFAM, pois almejamos através do diálogo com o autor e sua obra, encontrar resposta que possa preencher algumas lacunas sobre o aluno com deficiência visual apresentado neste projeto.
<p>BARROS, Maxiliano Batista. Inclusão e Educação Profissional: a acessibilidade no instituto federal do amazonas, campus Maués e sua influência na educação do estudante. (2016) dissertação</p>	<p>METODOLOGIA: Pesquisa Qualitativa do tipo Estudo de Caso e análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). PÚBLICO-ALVO; Professores e estudantes surdos</p> <p>FERRAMENTA: Observação participante, registro em caderno de campo, questionário e entrevistas, que foram gravadas em áudio e vídeo.</p>	<p>Esse estudo busca investigar a percepção dos professores sobre os desafios de educar um estudante surdo do IFAM/CM, assim como a percepção dos alunos surdos sobre a acessibilidade no IFAM CMA e a influência desta no seu processo de aprendizagem. Assim como será tratado na pesquisa o docente como colaborador para a identificação prévia do aluno com deficiência visual, esse estudo também estará nos norteando em através das narrativas dos docentes, coordenadores de cursos e gestor do NAPNE sobre a significância de estratégias e procedimentos voltados para o acolhimento do aluno com deficiência visual no CMC/IFAM.</p>
<p>SANTOS, Nathalia Ferreira dos; MENDES, Andréia Almeida. Alunos com baixa visão: atividades pedagógicas e estratégias de aprendizagem na</p>	<p>Metodologia; pesquisa qualitativa e pesquisa de campo com estudo de caso, método exploratório envolvendo pesquisas</p>	<p>Esse estudo busca apresentar a importância da participação do professor no processo de ensino da matemática e a importância de se</p>

matemática (2016). artigo	<p>bibliográficas, entrevistas com pessoas próximas ao aluno com baixa visão e com o próprio aluno.</p> <p>Público-alvo: diretor da escola, professor, professor de apoio e aluno com baixa visão</p>	<p>desenvolver métodos de ensino aprendizagem para alunos com baixa visão, abandonando os métodos tradicionais e proporcionando ao aluno a oportunidade de desenvolver os outros sentidos, como a audição e o tato, visando um bom desempenho e motivando esse aluno a investir e buscar novos conhecimentos de acordo com os seus objetivos e capacidades. Esse estudo contribuirá para nossa pesquisa por que nos ajuda a compreender a melhor forma que os diretores, professores e professores de apoio devem receber o aluno com baixa visão.</p>
<p>MARTINS, Ronaldo Meireles. A educação profissional e Tecnológica de alunos com deficiência visual no IFPA Campus Tucuruí – História de vida dos Egressos. (2019) dissertação</p>	<p>Metodologia; pesquisa qualitativa, método exploratório no sentido de conhecer o processo das questões macros até as específicas, entrevistas abertas para coletas dos dados, para análise dos dados utilizou-se técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).</p> <p>Público-alvo: Alunos com deficiência visual</p>	<p>Esse trabalho nos ajudará a compreender como pode ser organizado o ingresso de um aluno com deficiência visual no CMC/Ifam. No Campus Tucuruí o ingresso do aluno com deficiência visual provocou impactos pedagógicos profundos.</p>
<p>CARVALHO, Hellena de; VITALIANO, Célia Regina. Análise dos saberes necessários para a inclusão de alunos com deficiência visual dispostos na série saberes e práticas da inclusão no ensino fundamental. (2012) artigo</p>	<p>Metodologia; pesquisa qualitativa, método análise documental</p> <p>no portal da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Para análise dos dados utilizou-se Análise de Conteúdo de Bardin (1997).</p> <p>Público-alvo: professores</p>	<p>Esse estudo contribuiu com a nossa pesquisa referente a necessidade de cursos aos professores do CMC-Ifam em ter uma formação específica, para conhecer as especificidades de seus alunos, assim como, os recursos necessários para sua escolarização e as estratégias pedagógicas para atender</p>

		adequadamente os alunos que apresentam baixa visão e os cegos.
LOPES, Marcelo; Wilton, Vieira. A importância do docente no processo de inclusão de aluno com deficiência visual. 2019. artigo	Metodologia: pesquisa de cunho bibliográfica. Sendo uma pesquisa bibliográfica, buscou-se uma análise crítica da literatura produzida na área, a saber: De Masi (2000), Gil (2000) Masini (1993) e Ribeiro (2001).	Esse trabalho contribuiu para a nossa pesquisa no sentido de entender como a figura do professor do CMC-Ifam é fundamental no processo inclusivo do deficiente visual. Pois, o educador, quando sensível ao processo de inclusão, ao conhecer a necessidade de seu aluno, busca adequações das atividades curriculares, bem como os materiais didáticos adaptados necessários para oportunizar igualdade de aprendizado, fazendo da escola um ambiente educacional inclusivo.
CARVALHO, Adriana Orrico. Impactos da 4ª Revolução Industrial nas instituições de ensino: o caso do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (2019). dissertação	Metodologia: Pesquisa qualitativa e quantitativa, do tipo exploratória. Com aplicação de questionário e entrevistas. Público-alvo: professores do ensino básico e dirigentes educacionais	Esse trabalho teve por objetivo identificar os potenciais impactos, assim com alerta para a percepção de que forma os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil estão se preparando para os desafios do futuro, no que concerne à Educação 4.0. Logo o presente trabalho traz contribuições significativas a para a nossa pesquisa.
FREITAS, Cristiane Rodrigues. A inclusão de Alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, E agora, o que fazer? (2019). dissertação	Metodologia; pesquisa qualitativa, e estudo de caso, instrumentos de coletas de dados foram entrevistas, diário de campo e roda de conversa, para análise dos dados usou-se análise de conteúdo. Público-alvo: Alunos surdos, docentes e pedagogos	Esse estudo foi de grande contribuição para a nossa investigação. A pesquisa mostrou que são diversos os fatores que precisam ser considerados pela comunidade escolar do IFAM/CMC para o desenvolvimento de um processo inclusivo real para o aluno surdo que vai desde a capacitação dos profissionais que atuam com os referidos estudantes, a comunidade escolar até a sistematização de um planejamento integrado. O trabalho nos auxiliou na compreensão de saber quais são os principais fatores que necessitam ser considerados pela comunidade CMC-Ifam para o desenvolvimento de um

		processo inclusivo real para o aluno com deficiência visual.
LIRA, Jordana Tavares de. Avaliação de uma proposta de Educação Profissional de Educação Inclusiva: o olhar dos docentes do campus Apolí do IFRN (2018). dissertação	Metodologia: Pesquisa qualitativa. Instrumentos de coletas de dados: questionário, público-alvo: professores	Este estudo conduziu a reflexão de que a Instituição necessita sistematizar programas de formação continuada que estimulem o professor a ser o agente pesquisador e transformador da sua prática para construção de saberes necessários à consolidação do processo inclusivo.
ALVES, Michele Alves da Silva. Um estudo da dialogicidade como essência da pedagogia libertadora e seus embates na prática educativa da escola municipal do Pau Miúdo. (2013) monografia	Metodologia: abordagem qualitativa, com uma base de caráter bibliográfico e estudo de caso. Público-alvo: professores	Este trabalho trata de saber quais as contribuições da dialogicidade, na esteira da pedagogia libertadora, e seus embates na prática educativa escolar? Ele teve grande contribuição para a nossa pesquisa referente a dialogicidade na relação educador educando no contexto da sala de aula com os alunos deficientes visuais do CMC-Ifam.
TEZORI, Rosangela Cristina Sales. Alunos com deficiência visual e suas relações interpessoais no processo de inclusão escolar (2015) dissertação	Metodologia: abordagem qualitativa, de natureza exploratória de observação e interação com os alunos. Instrumentos de coletas de dados; entrevistas semiestruturadas. Público-alvo: alunos com cegueira e baixa visão.	O objetivo dessa pesquisa foi identificar as relações interpessoais que se estabelecem entre os alunos com DV e os professores, colegas e demais pessoas que fazem parte do seu convívio escolar. Esse trabalho serviu como referência para a nossa pesquisa na parte do conhecimento das relações entre docente e discente deficiente visual do CMC-Ifam.
SALES, Edinaldo Bomfim. Configurações subjetivas de alunos com deficiência visual sobre processos de escolarização no ensino médio. (2019). Dissertação	Metodologia: estudo de caso múltiplo por via do método construtivo-interpretativo. Coleta de dados: questionário com roteiro de entrevistas seguido por um complemento oral de frases e finalização com dinâmica conversacional. Público-alvo: três alunos com deficiência visual egressos do ensino médio	Esse estudo investigou as condições de desenvolvimento da escolarização dos alunos com deficiência visual do Ensino Médio, compreender os processos de subjetivação constituídos por esses alunos cegos e com baixa visão. Logo, esse estudo nos serviu de referência para a nossa pesquisa referente a invisibilidade dos alunos deficiente visuais do CMC-Ifam por parte dos professores.
DUARTE, Cássia Cristina Campos. Ensino de Química para pessoas com deficiência visual: Mapeamento e investigação de produção e	Metodologia: abordagem qualitativa documental e bibliográfica. Coleta de Dados: Entrevista semiestruturada Análise dos dados: ATD Público-alvo: Professores de Química, pesquisador, sala de	O objetivo dessa pesquisa é abordar o Ensino de Química para pessoas com deficiência visual, e, por isso, contribui para o nosso estudo pois apresentamos algumas

<p>aplicação no Brasil. 2019. dissertação</p>	<p>recurso</p>	<p>considerações sobre a importância de ensinar e aprender Química, sobre o ensino para pessoas com deficiência visual sendo desafios que precisam ser superados também no CMC/Ifam.</p>
<p>SILVEIRA, Henrique da Mota. MATVOX-02: extensão de recursos e planos de avaliação de um aplicativo matemático programável para deficientes visuais. (2012) dissertação</p>	<p>Metodologia: abordagem Qualitativa e quantitativa; Hipotético indutivo pesquisa exploratória envolvendo levantamento bibliográfico: Coleta de Dados: Público-alvo: Pessoas com deficiência visual</p>	<p>Este trabalho apresenta o aplicativo MATVOX como uma alternativa à falta de recursos voltados para pessoas com deficiência visual, tanto para o ensino como para o dia a dia nas áreas de ciências exatas. Logo, esse estudo nos serve de referência para a nossa pesquisa pois o mesmo tem como objetivo proporcionar a seus usuários a implementação de algoritmos e cálculos matemáticos muito útil também para os alunos deficientes visuais do CMC-Ifam.</p>
<p>SILVA, Rosilene Lima da. Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (Napne) nos Institutos Federais da região nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas (2017) dissertação</p>	<p>Metodologia: abordagem Qualitativa envolvendo revisão bibliográfica e levantamento documental. Coleta de dados: um questionário estruturado respondido por vinte nove coordenadores de NAPNEs dos IFs</p>	<p>Esse estudo caracteriza-se e discute as demandas e os desafios dos NAPNEs no processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial nos IFs da Região Nordeste. Esse trabalho servirá como referência para a nossa pesquisa na parte do atendimento educacional especializado do NAPNE/CMC-IFAM.</p>
<p>SILVA, Maya Lopes da. Inclusão social: as ações do movimento pela inclusão no Marajó (M.I.M) (2019) dissertação</p>	<p>Metodologia: abordagem Qualitativa envolvendo pesquisa de campo exploratória. Coleta de dados: questionário e entrevistas. Público-alvo: coordenadores, participantes voluntários (M.I.M) e pessoas com deficiência tendidas pelo projeto</p>	<p>O objetivo dessa pesquisa foi identificar e analisar as iniciativas para a inclusão social da pessoa com deficiência no Marajó, proveniente das ações realizadas através do Movimento Pela Inclusão do Marajó (M.I.M). Assim, esse estudo nos serve de</p>

		referência para a nossa pesquisa no movimento de inclusão dos alunos deficientes visuais não cotistas do CMC-IFAM.
SANTOS, Grazielle Alves dos. Página Web com conteúdo de Química acessível a estudantes com deficiência visual. (2012) dissertação	Metodologia: abordagem Qualitativa construtiva interpretativa. Público-alvo: alunos do ensino médio e alunas cegas de cursos de Licenciatura em Química	Esse estudo teve como objetivo construir uma página web com conteúdo de Química para proporcionar maior autonomia ao estudante com deficiência visual. Essa pesquisa nos serve de referência para nossa pesquisa com os alunos com deficiência visual do CMC-Ifam.
PAULINO, Ana Lara de Souza. Elaboração, Aplicação e avaliação de recursos didáticos para alunos com deficiência visual no ensino médio. (2014) dissertação	Metodologia: abordagem Qualitativa Coleta de dados: entrevista e questionário Público-alvo: Alunos com deficiência visual	Esse estudo teve como objetivo elaborar um modelo didático de molécula de DNA e avaliar o uso desse recurso didático adaptado dentro da sala de aula para aluno com (DV). Serve de referência para a nossa pesquisa para adaptação de materiais didáticos para os alunos deficientes visuais do CMC-Ifam.

APÊNDICE B - UNIDADES DE SIGNIFICADOS OBTIDAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS

Código	Excerto	Unidades de significados
Ed1.1	“Quando eu chego em sala com o diário, eu converso com a turma ”	Questão de diálogo
Ed1.2	“ e os próprios alunos passam essa informação. E a partir dessa informação eu procuro conversar com meu coordenador, com pedagogo também para tentar facilitar a aprendizagem desses alunos.”	Ajuda dos próprios alunos
Ed1.3	“aluno com baixa visão não, mas aluno que não conseguia enxergar na lousa aquilo que eu escrevia já”	Alunos com dificuldade para enxergar na lousa
Ed1.4	“Eu penso que o diálogo é que vai contribuir para que o aluno fique mais à vontade, temos que incluí-lo para que ele possa sentir vontade para continuar os seus estudos. ”	dialogar para incluir
Ed1.5	Profissionais não são preparados	Falta de conhecimento na área
Ed2.6	“ verificaria primeiramente se aquele aluno está copiando alguma coisa da lousa. ”	Observar para identificar
Ed2.7	“ele não gosta de ficar na frente. E geralmente ele chega próximo à lousa ou então ele	Aproxima para perguntar

	pergunta.”	
Ed2.8	“Então, a ação que eu fiz foi levá-los para a sala do Capne marcar com eles um horário para poder explicar aquele assunto, somente para eles, para que eles pudessem entender melhor”.	Acompanhamento individualizado aluno
Ed2.9	“Porque o que a gente vê é que os alunos avançam e quem tem uma deficiência para trás, não consegue acompanhar.”	Desigualdade e exclusão
Ed2.10	“Então eu vejo que a instituição em si ela tem que ser a promotora desse chamativo de que eu, professora de matemática, outro de português, outro de geografia, nós precisamos nos reunir, juntamente com uma equipe multidisciplinar para traçar metas, planejamento para atingir o objetivo.”	Ausência de articulação da Instituição no processo educacional
Ed2.11	“não houve essa interação entre o ensino e a parte pedagógica e multidisciplinar não houve nada disso”	Ausência de colaboração e planejamento
Ed3.12	“ajuda dos intérpretes em sala de aula que além de participarem de tradução de libras, também eles de antemão já detectam junto com a gente”	Ajuda dos intérpretes de Libras

Ed4.13	“A gente teve aluno praticamente cego, e para a química é um problema grave.”	Alunos quase cegos
Ed4.14	“O aluno só imagina, porque, às vezes, ele não consegue mesmo enxergar. Os equipamentos da química são pequenos, não tem como aumentar uma bureta, a mudança de cor, essas coisas.”	Falta de didática
Ed4.15	“Uma coisa que eu me dei conta, num aluno que a gente teve, que coisa muito colorida, ele não enxergava. Ele disse, é muito colorido, cores parecidas, ele não conseguia identificar também.”	Acessibilidade das cores
Ed4.16	” mas a gente não tinha ninguém para ajudar, às vezes, a gente comentava, pedia ajuda para a coordenação, mas a gente não tinha um órgão que nos ajudasse, como hoje a CAPNE.”	Impossibilidade diante de uma necessidade
Ed1.17	“o passo a passo no meu entendimento seria a forma mais adequada, que eu jamais seria um percurso, seria um caminho que eu iria seguir de forma correta, assertiva, adequada, para identificar”	o passo a passo com processo assertivo para a identificar
Ed5.18	“A dificuldade não ter laudo. Então você fica naquela, ou é	

	algo cognitivo ou é dificuldade que ele tem”	Sem laudo médico
Ed2.19	<i>”Traçar metas, metodologias, juntamente com uma equipe que seja preparada ou que tenha experiência nesse sentido”</i>	Questões de trabalho coletivo
Ed5.20	“ou é um aspecto de doença, de dificuldade, ou é para um aluno que não quer nada com nada. Então você fica nessa luta”	Dúvidas sobre a condição do aluno
Ed5.21	“porque ele vai gravar a aula ele vai estar sentado no meio na segunda fila , caso ele tenha dificuldade poder perguntar do colega da frente, de trás no lado direito e no lado esquerdo ele tem quatro alternativas além do professor”	A vida funcional do aluno com (DV) em sala de aula
Ed5.22	“vibração por ser uma pessoa diferente precisa ser diferente, é auto inclusivo é um tátil é olfativo é auditivo você substitui o sentido da visão por esses outros são instruções que você vai tentando utilizar no dia a dia.”	Abordagem multissensorial para facilitar a aprendizagem do aluno
Ed6.23	Quando não é reprovação, ele vai ter dificuldades de aprendizagem . Por quê? Porque não vai ter os métodos, os instrumentos adequados para esse tipo de deficiência. Mas outra consequência também é o trauma. E o trauma é mais pessoal, para	Graves consequências

	<p>ele a autoestima fica baixa, e também o problema de não haver acolhimento vai distanciar o aluno, levando e à desistência à evasão”</p>	
Ed6.24	<p>“Identifico logo na apresentação se o aluno tem TDAH, por que ele é disperso, ele tem dificuldade de fala, ele consegue fechar o raciocínio dele nas perguntas que eu ponho no quadro”</p>	<p>Dificuldade na apresentação</p>
Ed6.25	<p>“política de inclusão social voltada para o processo do Instituto Federal do Campus Manaus Centro, nós não temos”.</p>	<p>Carência de política de inclusão social</p>
Ed6.26	<p>“A acústica das salas e com aqueles professores que têm problemas de dicção, de entonação e de tonalidade da voz, precisando daquele microfone bem potente para colocar na caixa para que ele possa da acessibilidade a esse”</p>	<p>Favorecer um ambiente inclusivo no aprendizado do aluno (DV)</p>
Ed6.27	<p>“Nós não temos profissionais do nosso corpo efetivo, profissionais técnicos gabaritados em cada especialidade dessa”</p>	<p>Questão de política pública</p>
Ed6.28	<p>Mas dar suporte que o professor já tenha um banco de informações em que ele vá pesquisar, o professor gosta de pesquisar. Que ele vá ali e tenha modelos de materiais para esse tipo de situação,</p>	<p>Questão de política de inclusão</p>

	que é a deficiência.	
Ed7.29	“você dá uma atenção mais especial para esse aluno”	Ter um olhar especial
Ed7.30	“mas que ele é capaz de realizar as atividades igual aos outros colegas, e deixar ele bem à vontade para isso”.	Deixar o aluno perceber que é capaz de realizar as atividades
Ed7.31	“A gente percebe que a Capne se esforça para atender a escola, os alunos”	Buscar metodologias para que o ensino e a aprendizagem ocorra
Ed7.32	“A gente percebe que a Capne se esforça para atender a escola, os alunos”	Apoio aos docentes e aos alunos com (DV)
Ed8.33	“Podemos notar por uma falha da visão, então eles não conseguem entender aquilo, e fica guardando consigo. Tem vergonha de perguntar, tem vergonha de se expor”	Medo de rejeição
Ed8.34	“A gente percebe que o aluno está com um problema, vai ver, quando um trabalhinho aqui, passa alguma coisa, e o aluno não consegue responder”	Dificuldade para responder uma atividade
Ed9.35	“A grande dificuldade foi a que a gente falou, às vezes o	

	aluno não comunica, né? Não vem pela cota”	Invisibilidade do aluno
Ed9.36	eu vejo que a dificuldade é essa. A gente inclui o aluno não só na aula, mas na turma como um todo.	Falta de acolhimento da turma
Ed9.37	“quando você faz uma pergunta na sala de aula, você vê que aquele aluno não está participando muito, aquele aluno está mais quieto, aí você começa a perceber”	Falta de participação e postura introspectiva
Ec10.38	“Tem alunos que aparentam ter, já ficam fechando o olho para enxergar”	Apertar os olhos para enxergar
Eg11.39	“Sim. Eu diria até que é um número significativo. Por não serem identificados, também não foram cadastrados”.	Ficaram invisíveis na instituição
Eg11.40	“ver a melhor forma que eles tinham para aprender”	Acolhimento
Eg11.41	“Ele estava presente, mas não participava, não se envolvia.”	Integrado, mas não incluído
Eg11.42	“Qualquer instituição financiada pelo MEC tem que oferecer acessibilidade atitudinal, acessibilidade pedagógica e acessibilidade arquitetônica”	Questão de acessibilidade
Eg11.43	“realidade quando eles se viam com uma situação complicada, o coordenador e não os docentes nos	Falta de envolvimento da comunidade escolar

	procuravam”	
Ec12.44	“Então, ali vai mais do corpo a corpo com o aluno. Pois, para tentar identificar e saber por que ele não está participando. E aí a gente descobre que o aluno não consegue enxergar. É na aproximação.”	Processo de interação e observação
Ec12.45	A gente tem muita dificuldade , muitas das vezes, muita reclamação por parte de muitos colegas, e muitas das vezes, existe pouca colaboração para tentar atender esses alunos	Muita reclamação e pouca colaboração
Ec12.46	“ Testes básicos de visão, seria excelente”	Testes básicos de visão
Ec12.47	A gente aciona o coordenador, aciona o pedagogo do departamento, e estes vão buscar o aluno para conversar.	Interação da equipe pedagógica e coordenador de curso com o aluno DV
Ec13.48	“o Ifam não pode ser um obstáculo na vida dele e sim uma mola propulsora”	Mola propulsora na vida do aluno
Eg14.49	” preparar pra ter um comportamento áudio descritivo dentro das nossas aulas”	Antecipar para receber o aluno (DV)
Eg14.50	“que os nossos alunos ele precisa ter um dossier de práticas no sentido de dizer é	Ausência do Plano educacional

	assim, olha o que deu certo com aquele aluno naquela condição dele”	Individualizado do aluno (PDI)-(PEI)
Eg14.51	“da CAPNE e o próprio Projetos Integrais , que trouxeram pra gente estratégias para a permanência e êxito do aluno ”	Criação de projetos integrais para a permanência e êxito do aluno
Eg14.52	“ele tem deficiência, mas tem gente que tem vergonha de dizer que tem deficiência. ”	Sente vergonha de revelar que tem deficiência
Eg14.53	“faz uma avaliação diagnóstica ”	Conhecimento prévio do aluno
Eg14.54	“Qualquer entrada nossa aqui, teria que ter um mapa, pelo menos uma audiodescrição do Instituto.”	Sinalização no espaço escolar
Eg14.55	““a gente, estar na vanguarda, porque o NAPNE, o TECNEP, como programa, foi a maior política de inclusão que nós já tivemos, e veja, uma política sem orçamento , foi uma política atitudinal, que começou do zero do processo ”	Começando do zero com uma política sem orçamento
Eg14.56	“mas eu tenho que ter informação sobre aqueles que não são cotistas e que são, igualmente, alunos e que são, igualmente, pessoas com deficiência. Com todos os direitos. ”	Falta de informações de alunos com deficiência não cotistas

Ed16.57	<p>“Uma cartilha que tivesse um checklist para fins de um diagnóstico que o professor pudesse fazer em sala de aula, que com algumas perguntas rápidas e algumas imagens pudesse perceber quais os alunos que têm ou não eficiência visual”</p>	<p>Checklist diagnósticos com perguntas curtas para identificar</p>
Eg17.58	<p>“E numa turma onde você tem 40 alunos você tem aluno PCD, é muito difícil”.</p>	<p>Desafio de gerenciar uma turma com 40 alunos, incluindo PcD</p>
Eg17.59	<p>“Nós estamos em parceria, uma escola do estado, que é voltada para a alunos com eficiência, onde nós já estamos realizando o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de alguns alunos”.</p>	<p>Parcerias com escola estadual para desenvolver o PDI dos alunos</p>
Eg17.60	<p>“Assim que ele tem contato com a organização, com a instituição, ele começa a encontrar dificuldade”</p>	<p>Dificuldades começa assim que o aluno entra na escola</p>
Eg17.61	<p>“A gente tem oito intérpretes e gente tem três revisor-lector e transcritor de Braille a gente tem três AEE e um cuidador em educação especial”</p>	<p>Equipe de apoio CAPNE</p>
Eg17.62	<p>“Acho que a comunicação é uma contribuição que eu tenho colocado aqui. Tudo que se dá entre o aluno que é deficiente visual, alguma dificuldade, uma barreira atitudinal ou outra barreira, ele tem que</p>	<p>Dar oportunidade para o aluno dialogar</p>

	comunicar a gente.”	
Eg17.63	“Nós já estamos realizando o PDI de alguns alunos”.	Desenvolvimento do PDI do aluno com (DV)
Eg14.64	“Nós precisamos de banco, de experiências exitosas, como o próprio sistema chama exitosa, mas de experiências possíveis de aprendizagem, experiências de ensino, experiências de gestão”	Buscar experiências exitosas para beneficiar o aluno
Qd1.65	“Saber as técnicas de identificar as características desse aluno”	Ausência de formação
Qd1.66	“Trazer informações básicas informando como o professor poderia identificar e se dialogar com o aluno com (DV)”	Dicas para se comunicar e identificar o aluno com DV
Qd2.67	“Tenho conhecimento moderado o qual me é suficiente”	Resistência a formação
Qd2.68	“Inserção de metodologias voltadas ao aluno com (DV)”	Metodologias inclusiva ao aluno com DV
Qd2.69	“Preciso exercer a minha profissão de forma consciente”	Ter consciência da sua profissão
Qd2.70	“Acolhimento prévio do aluno (DV) não cotista”	Capacitação para o acolhimento

Qd3.71	“Ideias de troca de lugar pra observar o comportamento do aluno”	Ideias de troca de lugar pra observar o comportamento do aluno
Qd3.72	“Ajudo sempre o aluno nos seus pontos fracos, visando um melhor desenvolvimento acadêmico”	Conhecendo as dificuldades individuais
Ec10.73	Sim, nos anos anteriores, eu tive alunos e eles tinham muitas dificuldades, e tinham essa deficiência e não tinham passados de ano, porque não tinha esse levantamento”	Alunos com dificuldade por falta de um levantamento específico
Ed4.74	“Então, é uma bureta lá, vai passar do vermelho para a cor rosa, vermelho para não sei o quê. Aí ele não identificava. Não conseguia identificar.”	Dificuldade para enxergar
Ed1.75	“identificar essa deficiência logo no início, certamente esse aluno vai ter também esse acompanhamento precoce, cedo, e não virá sofrer transtornos, sofrer danos de testes de aprendizagem e decorrência dessa deficiência”	Falta de identificação precoce
Ed6.76	“Esses links, o QR Code direcione recursos auxiliares também. Eu acrescentaria, além desses vídeos, os materiais que pode contribuir para o acompanhamento do	Links com tutorial de curso sobre DV

	processo de ensino-aprendizagem desse aluno”.	
Ed16.77	“Ações especificamente da educação inclusiva, para a deficiência visual, até o momento nunca percebidas”.	Estratégias adaptáveis para o ensino aprendizagem e a interação do aluno com DV
Ed9.78	“Um modelo de questionário que o professor pode aplicar com esse aluno”	Questionário diagnóstico

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO Comitê de ética em pesquisa – plataforma Brasil

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DOCENTES VOLTADOS À IDENTIFICAÇÃO DOS DISCENTES INGRESSANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL, QUE NÃO ENTRAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO POR INTERMÉDIO DO SISTEMA DE COTAS NO CAMPUS MANAUS CENTRO/IFAM.

Pesquisador: ZENAIDE BATISTA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79552624.4.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.817.322

Apresentação do Projeto:

A pesquisa visa analisar os principais desafios enfrentados sobre estratégias e procedimentos voltados à identificação de estudantes com deficiência visual não cotista, a partir da perspectiva dos docentes, coordenadores de curso e gestão do NAPNE atual CAPNE, atuantes no lócus dessa pesquisa, Campus Manaus Centro/IFAM, com um olhar na perspectiva do currículo e inclusão educacional para uma educação humana integral a todos. A pesquisa tem abordagem qualitativa, permitindo adentrar no mundo subjetivo e interpretativo dos participantes da pesquisa, com o intuito de investigar suas percepções, motivações, crenças, valores e ações, relacionando ao ensino sobre a importância da identificação do aluno com deficiência visual nesse específico cenário. Quanto ao procedimento trata-se de uma pesquisa de campo, uma vez que estuda casos em profundidade, narrando a experiência vivida de um grupo de pessoas. Além disso, é de natureza aplicada, pois busca conhecimento para aplicação, na prática. Será do tipo bibliográfica, uma vez que buscará materiais já elaborados como: artigos científicos, dissertações, livros, teses os quais irão contribuir para o fenômeno investigado. O estudo segue dois procedimentos de coleta: a) aplicação de entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas e fechadas de forma presencial, onde será usado um

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédido da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)9823-4114 **Fax:** (97)9810-1010 **E-mail:** cepsh.pggi@ifam.edu.br