



INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

DANIELA CRISTINA BORGES E SILVA

ENTRE ACESSOS E PROCESSOS: A INCLUSÃO DA PESSOA
COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA

ANÁPOLIS – GO

2023

DANIELA CRISTINA BORGES E SILVA

**ENTRE ACESSOS E PROCESSOS: A INCLUSÃO DA PESSOA
COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo Câmpus Anápolis, do Instituto Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dr.^a Dayanna Pereira dos Santos.

ANÁPOLIS – GO

2023



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: | |

Nome Completo da Autora: Daniela Cristina Borges e Silva.

Matrícula: 20211060150251.

Título do Trabalho: Entre Acessos e Processos: A Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual no IFG – Câmpus Goiânia.

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, 24/04/2023.

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Silva, Daniela Cristina Borges e

Entre acessos e processos: a inclusão da pessoa com deficiência visual no IFG – Câmpus Goiânia [manuscrito] / Daniela Cristina Borges e Silva. -- 2022.

250 f.;

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dayanna Pereira dos Santos

Dissertação de Mestrado – IFG – Campus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), 2022.

Bibliografias. Apêndices.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Educação Especial. 3. Acessibilidade. 4. Inclusão. 5. Tecnologias Assistivas I. Santos, Dayanna Pereira. II. IFG, Campus Anápolis. III. Título.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT/IFG)

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
(Modalidade da Sessão: Webconferência)

No dia 12 (doze) do mês de abril do ano de 2023, às 09 horas e 30 minutos, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfePT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado **"Entre acessos e processos: a inclusão da pessoa com deficiência visual no IFG - Câmpus Goiânia"**, de autoria de Daniela Cristina Borges e Silva, orientada pela **Dra. Dayanna Pereira dos Santos**, como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Sob a presidência da Orientadora, **Dra. Dayanna Pereira dos Santos - IFG/ProfePT**, a Banca Examinadora teve como Avaliadora a **Dra. Daniella de Souza Bezerra - IFG/Câmpus Inhumas** e como Avaliador Externo o **Prof. Dr. Carlos Eduardo Candido Pereira**, da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Em sessão pública transmitida pela Plataforma do Google Meet, após a apresentação da pesquisa e dos seus resultados, assim como a Defesa da Dissertação e do Produto Educacional pela mestrandia, os integrantes da Banca Examinadora fizeram as suas arguições, considerações e avaliações. Depois de se reunir em sala virtual separada para avaliação e deliberação, a Banca Examinadora retornou à sala de Defesa pública para a proclamação do resultado. Assim, em conformidade com o Regulamento do ProfePT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifestou-se pela **APROVAÇÃO** da Dissertação e do Produto Educacional de Daniela Cristina Borges e Silva.

Anápolis-GO, 12 de abril de 2023.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Dra. Dayanna Pereira dos Santos - IFG/ProfePT (Orientadora e Presidente da Banca)
2. Dra. Daniella de Souza Bezerra - IFG/ProfePT
3. A presidente da Banca assina a Ata por: Prof. Dr. Carlos Eduardo Candido Pereira*
4. Daniela Cristina Borges e Silva - Discente do ProfePT

*A presidente da Banca foi autorizada a fazer a transcrição da avaliação e assinar a Ata de Defesa da Dissertação em nome da Professor Dr. Carlos Eduardo Candido Pereira.

Documento assinado eletronicamente por:

- Daniela Cristina Borges e Silva, 20211060150251 - Discente, em 12/04/2023 12:17:43.
- Daniella de Souza Bezerra, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 12/04/2023 11:42:41.
- Dayanna Pereira dos Santos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 12/04/2023 11:39:58.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 11/04/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/autenticar_documento/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 396518
Código de Autenticação: 40d9c96c5c



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Avenida Pedro Ludovico, s/ nº, Reny Cury, ANÁPOLIS / GO, CEP 75131-457
(62) 3703-3359 (ramal: 3359)

Ao meu querido,
Wandirley Rodrigues de Souza Filho.

Com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

À Professora, Dayanna Pereira dos Santos, orientadora e presidente da Banca, pelas orientações que, exitosamente, assistiram os caminhos pelos quais perpassaram as etapas desta pesquisa.

À Professora, Daniella de Souza Bezerra, membro da Banca e avaliadora interna, pelas valiosas contribuições e imprescindível suporte pedagógico.

Ao Professor, Carlos Eduardo Cândido Pereira, membro da Banca e avaliador externo, pela importantíssima participação e primoroso apoio didático.

A todos os colegas da Turma 2021 – ProfEPT, pela oportunidade do convívio, especialmente a Wilma Joaquim da Silva, Yane Ondina de Almeida e Gizelly Braz, pelo amparo e compartilhamento de experiências.

Ao Coordenador Acadêmico do Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Professor Alcyr Alves Viana Neto, pelo apoio e segurança em momentos importantes.

À Secretaria do Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Câmpus Anápolis, aqui representada pelas servidoras Lucimar e Mariana, minha gratidão pela notável eficiência e proatividade.

À intérprete e tradutora, Verônica Beatriz Colasanto, minha gratidão e reconhecimento pelo exímio desempenho.

Ao Dr. Márcio Costa por sua brilhante atuação médica e também sua equipe no Hospital do Rim de Goiânia, que dispensaram excelência no tratamento de saúde de minha amada mãe, Anita, possibilitando a conclusão deste trabalho.

Aos colaboradores do Cap-Cebrav – Goiânia, pelo suporte técnico que permitiu a impressão do Produto Educacional desta Dissertação em Braille.

A todos os participantes desta pesquisa, que enriqueceram o desenvolvimento deste trabalho científico.

À minha mãezinha, Anita Raimundo Borges (Nitinha) que me trouxe a esse mundo e me ensinou a ser forte e corajosa.

Ao meu queridíssimo esposo, Wandirley Rodrigues de Souza Filho, que não mediu esforços ao me incentivar e fortalecer, um agradecimento especial pela paciência e infindável dedicação.

Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis.

Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis.

Mary Pat Radabaugh, 1993.

RESUMO

Este estudo se insere na linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” e objetiva identificar o contexto de inclusão da pessoa com deficiência visual no âmbito do Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Goiânia, sob a perspectiva da acessibilidade à informação e à comunicação. A fundamentação teórica engloba a educação especial e inclusiva no Brasil (1990), a educação profissional na Rede Federal Tecnológica e a inclusão da pessoa com deficiência visual ou baixa visão e suas respectivas Tecnologias Assistivas (TA). A base deste estudo trouxe ao aporte teórico autores como Ciavatta (2005, 2014), Frigotto (2005, 2009), Mantoan (2001, 2015), Marx (2001), Mazzotta (1999), Vygotski (1991, 1997), dentre outros. No arcabouço metodológico foi utilizada a abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental, com aplicação de entrevistas semiestruturadas aos participantes da pesquisa. Os dados coletados em pesquisa de campo demonstraram que o processo de inclusão no Câmpus Goiânia do IFG ainda apresenta seus passos incipientes, no que diz respeito à educação especial e inclusiva em contradição ao compromisso institucional firmado para ofertar uma educação pública, omnilateral a todos, sem exceção. Como resultado desta pesquisa foi criado um Produto Educacional em material textual, na modalidade de Guia, com o intuito de contribuir para o aprimoramento do processo inclusivo destes alunos. O produto educacional, intitulado “Guia para a acessibilidade aos processos eletrônicos: Estudantes com deficiência visual ou baixa visão do IFG – Câmpus Goiânia”, foi desenvolvido para o público com cegueira total, com versão em Braille e também voltado para o público com baixa visão, em versão impressa contendo fontes e diagramação adequadas, ambas versões a serem disponibilizadas na Biblioteca e no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Câmpus Goiânia.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Educação Especial, Acessibilidade, Inclusão, Tecnologias Assistivas.

ABSTRACT

This present study is part of the research line “Educational Practices in Professional and Technological Education (EPT)” and aims to identify the context of inclusion of the visually impaired person within the scope of the Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Goiânia from the perspective of accessibility to information and communication. The theoretical foundation encompasses special and inclusive education in Brazil (1990), professional education in the Federal Technological Network and the inclusion of people with visual impairments or low vision and their respective Assistive Technologies (AT). The basis of this study brought to the theoretical contribution authors such as Ciavatta (2005, 2014), Frigotto (2005, 2009), Mantoan (2001, 2015), Marx (2001), Mazzotta (1999) and Vygotski (1991, 1997), and others. In the methodological framework, a qualitative approach of a bibliographic and documentary nature was used, with the application of questionnaires in semi-structured interviews with the research participants. The data collected in field research showed that the inclusion process in the Câmpus Goiânia of the IFG still presents its incipient steps with regard to special and inclusive education in contradiction to the institutional commitment made to offer a public, omnilateral education to everyone, without exception. As a result of this research, an educational product was created in textual material, in the form of an explanatory guide, in order to contribute to the improvement of the inclusive process of these students. The educational product, entitled “Guide for accessibility to electronic processes: Students with visual impairments and low vision at IFG – Câmpus Goiânia”, was developed for the public with total blindness with a Braille version and also aimed at the public with low vision, in a printed version containing appropriate fonts and diagramming, both versions to be made available at the Library and at the Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) of the Goiânia Câmpus.

Keywords: Professional and Technological Education, Special Education, Accessibility, Inclusion, Assistive Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Foto <i>Braille</i>	114
Figura 2 - <i>Dosvox</i>	115
Figura 3 - <i>NVDA</i>	117
Figura 4 - <i>Virtual Vision</i>	117
Figura 5 - <i>Jaws</i>	118
Figura 6 - <i>Orca Screen Reader</i>	118
Figura 7 - <i>VoiceOver</i>	118
Figura 8 - <i>Google TalkBack</i>	119
Figura 9 - <i>Dorina Daisy Reader</i>	119
Figura 10 - Projeto <i>MecDaisy</i>	120
Figura 11 - <i>Victor Reader Stratus</i>	120
Figura 12 - Arte da Capa do Produto Educacional (PE)	169
Figura 13 - Versão do Produto Educacional impressa em Braille.	170
Figura 14 - Versão do Produto Educacional impressa para pessoas com Baixa Visão	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Linha cronológica da análise documental.....	134
Quadro 2 - Relação dos participantes da pesquisa.	137
Quadro 3 – Categorias de análise: perguntas e respondentes.	141
Quadro 4 – Conhecimento das políticas institucionais adotadas pelo IFG no campo de educação inclusiva (Categoria 1).....	146
Quadro 5 – Trajetória acadêmica no IFG e direito ao acesso à informação e à comunicação (Categoria 2).	147
Quadro 6 – Processo de inclusão do aluno com deficiência visual ou baixa visão nos cursos do IFG: aspectos positivos e negativos (Categoria 2).	149
Quadro 7 – Relação entre a comunidade acadêmica e os estudantes com deficiência visual - Câmpus Goiânia (Categoria 3).....	151
Quadro 8 – Principais dificuldades enfrentadas pelo aluno deficiente visual ou baixa visão no acesso às informações do IFG-Câmpus Goiânia (Categoria 3).	152
Quadro 9 – Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e sua influência para o ingresso do aluno deficiente visual ou baixa visão no IFG (Categoria 4).....	153
Quadro 10 – Recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e seu acesso pelos alunos com deficiência visual ou baixa visão (Categoria 4).....	154
Quadro 11 – Principais dificuldades dos estudantes com deficiência visual à tramitação de processos acadêmicos no IFG (Categoria 4).	155
Quadro 12 – O direito à acessibilidade comunicativa sobre tramitação de processos acadêmicos para pessoas com deficiência visual no IFG – Câmpus Goiânia (Categoria 4).	155
Quadro 13 – Acompanhamento especial para o deficiente visual (Categoria 5)....	156
Quadro 14 – Acompanhamento e/ou orientação específica para os Responsáveis legais dos deficientes visuais ou baixa visão (Categoria 5).	157
Quadro 15 – Políticas de permanência para o público com deficiência visual, matriculado no IFG – Câmpus Goiânia (Categoria 5).	159
Quadro 16 – Formação ou orientação específica para o docente trabalhar com o aluno deficiente visual ou baixa visão (Categoria 6).	160
Quadro 17 – NAPNE e a orientação específica para aluno com deficiência visual (Categoria 6).	161

Quadro 18 – Formação do docente para o atendimento do aluno deficiente visual ou baixa visão (Categoria 6).	161
Quadro 19 – Capacitação do NAPNE em orientar sobre deficiência visual ou baixa visão (Categoria 6).	162
Quadro 20 – A aprendizagem e a inclusão do aluno com deficiência visual nos cursos ofertados pelo IFG – Campus Goiânia (Categoria 6).....	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATACP	Programa de Certificação em Aplicação da Tecnologia Assistiva
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CERTIFIC	Rede Nacional de Certificação Profissional
CGU	Controladoria Geral da União
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DDR	Dorina Daisy Reader
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETC	Escola Técnica de Goiânia
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
IBM	<i>International Business Machines Corporation</i>
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFG	Instituto Federal de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISSO	<i>International Organization for Standardization</i>
LAI	Lei de Acesso à Informação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MS-DOS	<i>Microsoft Disk Operating System</i>
NAPNE	Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas nos Institutos Federais.
OCR	<i>Optical Character Recognition</i>
ONU	Organização das Nações Unidas

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROUCA	Programa um Computador por Aluno
REICOMP	Regime especial de incentivo a computadores para uso educacional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SERPRO	Serviço Federal de Processamento de Dados
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEC NEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL.....	29
1.1 APANÁGIOS DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO BRASILEIRO	29
1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS	34
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE FEDERAL TECNOLÓGICA ...	54
2.1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	54
2.1.1 O trabalho como princípio educativo.....	77
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE FEDERAL SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	82
2.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE.....	87
3 INCLUSÃO, ACESSIBILIDADES E O DIREITO À EDUCAÇÃO	93
3.1 O CONCEITO DE DIVERSIDADE E A CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL.....	93
3.2 ACESSIBILIDADE E O DIREITO À EDUCAÇÃO E À INFORMAÇÃO	101
3.3 O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS	109
3.3.1 Categorias das Tecnologias Assistivas.....	111
3.3.2 Tecnologias Assistivas às pessoas com deficiência visual	113
3.3.2.1 Tecnologia Assistiva pelo Sistema Braille.....	114
3.3.2.2 Tecnologia Assistiva por sistemas de computação ou sintetizadores de voz	115
3.3.2.3 Tecnologia Assistiva por leitores de tela.....	116
3.3.2.4 Tecnologia Assistiva por leitores de textos	119
3.3.2.5 Tecnologia Assistiva por ampliadores de imagens e outros.....	120
4. A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA	122
4.1 A ACESSIBILIDADE NO ÂMBITO DO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA: ENTRE ACESSO (S) E PROCESSO (S).....	122
4.2 METODOLOGIA ADOTADA NA PESQUISA	130
4.2.1 Seleção dos Participantes.....	136
4.2.2 Entrevistas semiestruturadas.....	136
4.3 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS	140

4.3.1 Categoria 1 – Políticas Institucionais de inclusão escolar no âmbito do IFG.....	146
4.3.2 Categoria 2 – Processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual / baixa visão no IFG – Câmpus Goiânia.....	147
4.3.3 Categoria 3 – Dificuldades enfrentadas no processo de inclusão de estudantes com deficiência visual ou baixa visão no IFG – Câmpus Goiânia.....	150
4.3.4 Categoria 4 – O direito ao acesso à informação e à comunicação e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação	153
4.3.5 Categoria 5 – Inclusão, AEE e Aprendizagem	156
4.3.6 Categoria 6 – A importância da formação continuada para a inclusão escolar de estudantes com deficiência visual ou baixa visão.....	160
5. PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA PARA ACESSIBILIDADE AOS PROCESSOS ELETRÔNICOS: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL OU BAIXA VISÃO DO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA.....	165
5.1 A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	165
5.2 GUIA PARA ACESSIBILIDADE AOS PROCESSOS ELETRÔNICOS: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL OU BAIXA VISÃO DO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA.....	168
5.3 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	195
APÊNDICE B – TERMOS.....	234
APÊNDICE C – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS	240
APÊNDICE D - VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	245

INTRODUÇÃO

O verbo incluir tem em sua definição, o fazer figurar ou o fazer parte de certo grupo, de certa categoria de pessoas; significa juntar-se, inserir-se etc. Porém, a acepção mais notável do termo inclusão é contemplada a partir dos preceitos básicos delineados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p. 4), a qual preconiza em seu primeiro artigo “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

Tais preceitos, recepcionados pela Constituição Federal Brasileira de 1988, trouxeram aos direitos dos vulneráveis diretrizes que norteiam as ações e os programas de ensino do Ministério da Educação (MEC). A partir da década de 1990, ocorreram avanços no campo da inclusão escolar, destacadas: a Conferência Mundial de Educação para Todos, (Jomtien, Tailândia, 1990); a Conferência Mundial de Educação Especial (Declaração de Salamanca, Espanha, 1994), por fim, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Declaração de Guatemala, 1999).

Sob esse prisma, a inclusão escolar é um dever do Estado e um direito dos indivíduos com necessidades educativas especiais, conforme a Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/1996. Assim, compete às instituições educacionais receber esses alunos e oferecer-lhes oportunidades de desenvolver suas habilidades e competências.

A educação é o marco inicial da inclusão social e possui o condão de assegurar as condições primordiais para que o público vulnerável obtenha êxito na vida escolar desde o ensino fundamental. Historicamente, o público de pessoas com algum tipo de deficiência não recebia adequada atenção. O desenvolvimento e o aprimoramento dessas pessoas restringiam-se ao viés clínico ou assistencial, tornando a inclusão um verdadeiro paradigma.

Nesses termos, em consonância com a LDB, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC, no ano de 2008, exige que as instituições educacionais se organizem para ofertar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes (BRASIL, 2008a). O documento

ressalta a necessidade da eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação, nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

Nota-se que o direito à educação especial inclusiva é dispensado a todos que necessitem de qualquer tipo de tratamento específico, para que tanto a acessibilidade quanto a permanência no ambiente escolar sejam asseguradas. A esse respeito, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no artigo 2º, pressupõe que a comunicação:

[...] abrange as línguas, a visualização de textos, o braile, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis (BRASIL, 2009a).

Destarte, a partir do fragmento acima é possível aferir que a inclusão no contexto educacional implica também a promoção de formas apropriadas de assistência e apoio às pessoas com deficiência, a fim de lhes assegurar o acesso às informações. Para tanto, este estudo busca compreender, no âmbito do Instituto Federal de Goiás, especificamente no Câmpus Goiânia, os documentos institucionais: Estatuto do IFG, Projeto Político Pedagógico-PPPI e Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, que versam sobre o direito das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade humana.

Cumprе destacar que esta pesquisadora é servidora Técnico-Administrativo no IFG, desde o ano 2011, e realiza suas atividades no Protocolo do Câmpus Goiânia. Deste modo, em razão das rotinas administrativas desempenhadas no cotidiano das atividades de cadastro e tramitação de processos eletrônicos, foi identificada a necessidade de adequação da informação e acessibilidade desses procedimentos ao alunado com deficiência visual ou baixa visão, regularmente matriculados no Câmpus.

De acordo com dados verificados junto ao Núcleo de Ações Inclusivas da Pró-Reitoria de Ensino do IFG, até o semestre letivo 2022/1 estavam matriculados 18

(dezoito) estudantes com deficiência visual ou baixa visão (cegueira ou visão monocular), nos 14 (quatorze) Câmpus do IFG¹.

No Câmpus Goiânia, estão regularmente matriculados 06 (seis) alunos com deficiência visual ou baixa visão, conforme dados verificados junto ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do próprio Câmpus, no mesmo período. Deste número de discentes, apenas 04 (quatro) aquiesceram em participar desta pesquisa, o que representa o percentual de 66,66% dos entrevistados no *locus* da pesquisa.

A importância desta pesquisa reside no fato de que, para a promoção de uma educação que atenda aos princípios inclusivos, é necessário buscar novos mecanismos que possam contribuir para o aprimoramento do processo de acessibilidade comunicacional, por meio da eliminação de barreiras na comunicação.

Não obstante, para além da adoção de alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e informação relacionados à atividade e participação de pessoas com deficiência, mister se faz ampliar sua autonomia, independência, comunicação, mobilidade e integração no IFG – Câmpus Goiânia, *locus* deste estudo.

Neste cenário, com o intuito de traçar breve esboço histórico sobre o Instituto Federal de Goiás e o Câmpus Goiânia, importa destacar que essa instituição carrega um legado centenário desde a sua criação como Escola de Aprendizes e Artífices no ano de 1909 (BRASIL, 1909). Destinada ao ensino gratuito profissional primário, essa escola foi mantida pelo Governo Federal em conjunto com o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

O desaparecimento das Escolas de Aprendizes Artífices foi construído lentamente, pois, desde 1930, a intensidade das mudanças vinha se acentuado. Foi neste ano que as Escolas de Aprendizes Artífices vincularam-se ao Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o mesmo Ministério criou a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, buscando dar direcionamentos a todos os serviços relativos ao ensino profissional técnico. Em 1934, transformava a Inspetoria em Superintendência do Ensino Profissional, subordinando-a, diretamente, ao Ministro do Estado, aumentando o reconhecimento da importância estratégica do ensino técnico e de escolas profissionais no discurso oficial de Estado (PIRES, 2014, p. 81).

¹ Dados coletados junto ao Núcleo de Ações Inclusivas – NAI, da Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Goiás, em 25/10/2022 e 21/11/2022.

Inicialmente, a Escola de Aprendizes Artífices foi instalada nas capitais dos Estados da República e no Estado de Goiás se deu na antiga capital goiana, Vila Boa. A mudança da mencionada escola ocorreu juntamente com a transferência para a nova capital, ou seja, para a cidade de Goiânia, ocasião em que foi denominada Escola Técnica de Goiânia, em 1942.

Ao considerarmos a linha histórica dessa instituição, que doravante se intitula Escola Técnica de Goiânia, em virtude de ter sido fundada na nova capital do Estado, é preciso destacar o pano de fundo que ela representou para a cidade: foi palco da exposição durante os festejos do Batismo Cultural e posteriormente destacou-se por seu próprio crescimento e como elemento de alcance social. Posteriormente, em 1959, foi elevada à categoria de Escola Técnica Federal; depois para a condição de Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, em 1999, e por último à condição de Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, em 2008 (MANO, 2016, p. 46).

Após a transferência para a nova capital, a Escola Técnica de Goiânia – ETC, criada pelo Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, foi instalada no centro da capital, à Rua 75, n.º 46, e representou a extinção e a consequente substituição dos Liceus Industriais, notadamente determinados pelos movimentos políticos nacionais. Especializado na oferta do ensino industrial essencial, o estabelecimento da ETC na capital figurou moderno e importante marco cultural na sociedade à época (MANO, 2016, p. 53).

No ano de 1965, surge a autarquia Escola Técnica Federal de Goiás, criada pela Lei n.º 4.759, de 20 de agosto, que oportunizou a oferta de cursos tecnológicos, e ulteriormente se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás – CEFET-GO, a partir do ano de 1999, período em que destinou o ensino profissionalizante e propedêutico, com vistas a atender ao mercado de trabalho.

Em seguida a esse período, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, no ano de 2008, por meio da Lei n.º 11.892, sancionada em 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008d). A mudança ocorrida de CEFET-GO para IFG teve fundamento nas ideologias políticas de expansão do ensino profissionalizante, com ênfase no ensino superior.

A transformação de CEFET-GO para IFG trouxe uma mudança organizacional e de autonomia. Embora cada câmpus fizesse parte e estivesse subordinado à Reitoria do IFG, todos passaram a receber os próprios recursos do governo federal, com autonomia de utilizá-los conforme

seus programas e suas necessidades administrativas, apresentados via planejamento anual para o ano seguinte. Outra mudança em relação ao CEFET foi a eliminação da figura do Diretor Geral e o surgimento do Diretor do Câmpus. Se pudesse fazer uma extrapolação, poder-se-ia dizer que o Diretor Geral foi convertido em Reitor que passou a ter um local de trabalho fora da unidade (agora Câmpus), a Reitoria. A Reitoria passou a contar, além do reitor, com cinco pró-reitores (MANSO, 2016, p. 135-136).

A criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF's, nacionalmente, dentre eles o Instituto Federal de Goiás, o qual modificou a estrutura organizacional do então CEFET-GO e hoje é composto por 14 câmpus distribuídos no estado de Goiás. O Câmpus Goiânia é o maior e mais antigo câmpus a integrar o IFG.

No que diz respeito à educação inclusiva, o Câmpus Goiânia do IFG segue as orientações dispostas na Resolução n.º 98/2021a – REI/CONSUP/REITORIA/IFG, de 31 de agosto de 2021, a qual definiu os procedimentos de adaptação didático-pedagógica, e outros correlatos, para estudantes com necessidades educacionais específicas – NEE.

Pelas disposições constantes na referida resolução é firmado o compromisso com a educação inclusiva e emancipatória, visando o acesso, a permanência e o ensino-aprendizagem de qualidade, prezando pelo respeito à diversidade e às diferenças humanas, mediante ações acessíveis de redução ou eliminação de entraves arquitetônicos, tecnológicos, comunicacionais, atitudinais e pedagógicos.

Desta maneira, é relevante a abordagem que traz este estudo para a percepção e a discussão sobre a adequação dos compromissos firmados pela Instituição no alcance da qualidade na educação inclusiva, mormente sobre o que incide o objeto deste estudo: o direito do acesso à comunicação e à informação.

No Brasil, alguns avanços puderam ser observados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/96, com diversas legislações e políticas voltadas ao atendimento educacional da pessoa com necessidades educacionais específicas. Todavia, tais políticas e legislações nem sempre se mostram suficientes para garantir o real direito à educação a todas as pessoas, independentemente das suas necessidades.

Ciente disso, essa pesquisa objetiva compreender a política institucional do Instituto Federal de Goiás de acesso à comunicação e à informação acadêmica pelos estudantes com deficiência visual ou baixa visão. Tal proposição vincula-se às temáticas propostas pela linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação

Profissional e Tecnológica (EPT), uma vez que busca discutir a educação inclusiva nessa perspectiva. A delimitação do tema e a construção da problemática deste estudo resultam de indagações surgidas a partir da experiência profissional desta pesquisadora, conforme anteriormente mencionado.

A partir dessa experiência foi identificada a necessidade de elaboração e divulgação de um Guia sobre os procedimentos para a tramitação de processos eletrônicos de natureza acadêmica no IFG – Câmpus Goiânia. Nesse contexto, buscaram-se respostas para as indagações: Quais as principais dificuldades dos estudantes com deficiência visual, em relação à tramitação de processos acadêmicos no IFG? De que forma pode-se garantir o direito à acessibilidade comunicativa sobre tramitação de processos para pessoas com deficiência visual no IFG-Campus Goiânia?

Para contemplar a proposta desta pesquisa, que versa sobre o direito de acesso à *informação* e à *comunicação*, mister se faz ampliar o olhar sobre os contextos, as perspectivas e os desafios inerentes à inclusão, a partir do uso das Tecnologias Assistivas. Considera-se, portanto, que para a promoção da inclusão é indispensável à adaptação de materiais e recursos, objetivando o atendimento das necessidades de todos/as estudantes.

Na concepção de Reis e Silva (2011, p. 80), a inclusão escolar “requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças”, bem como promover transformações em toda a área educacional. O desenvolvimento de uma Educação Inclusiva exige a reorganização dos espaços educativos, a adaptação do currículo, a oferta de recursos e metodologias diversificadas e a adequada formação dos professores, os quais precisam romper com os velhos paradigmas de educação que acabam por privilegiar formas de inclusão.

Para Mantoan e Baranaukas (2001, p. 22), a “comunicação, a criação colaborativa e a imersão no ambiente são mediadoras do processo de construção e expansão do conhecimento”. Isso implica considerar que a acessibilidade se constitui como elemento estruturante na educação inclusiva, pois fortalece a busca pela igualdade de oportunidades e valorização das diferenças. A educação inclusiva abrange as diversidades constantes na sociedade e induz a transformações no sistema de ensino para que todos tenham acesso à educação.

Esta pesquisa intenta contribuir para a compreensão e reflexão acerca da inclusão e do respeito à diversidade no IFG, estabelecendo pontos e contrapontos com a legislação nacional, a fim de identificar se o direito exarado na lei está, de fato, sendo cumprido. Sob essa exposição, a relevância deste estudo está associada às contribuições que ele possa dar aos demais Câmpus do IFG, sobre a elaboração de material informativo destinado às pessoas com deficiência visual.

Devido a importância do acesso às informações a estes discentes, faz-se importante o levantamento e o mapeamento destas para a construção de um Guia sobre os procedimentos adotados na abertura de processos eletrônicos de natureza acadêmica no IFG – Câmpus Goiânia, espaço educacional onde esta pesquisa foi realizada, entre os anos de 2021 e 2022.

Tendo em vista a problematização do objeto deste estudo, principiou-se a análise da educação profissional e tecnológica, no sentido de identificar o seu alcance multicurricular, integral, com vistas a verificar sua acessibilidade aos alunos com deficiência visual ou baixa visão, regularmente matriculados no Câmpus Goiânia do IFG.

Nesta linha de raciocínio, esta pesquisa buscou elucidar a política institucional do acesso às informações e à comunicação do IFG – Câmpus Goiânia para o desenvolvimento de um Guia acessível às pessoas com deficiência visual ou baixa visão, oferecendo conhecimento sobre a tramitação dos processos eletrônicos normatizados pela Resolução CONSUP/IFG n.º 08, de 22 de abril de 2019.

A questão central desta pesquisa se fundou na perspectiva da educação inclusiva e na acessibilidade de informações e no direito à educação. Essa proposição envolveu aspectos, como o contingente de matrícula deste alunado, o direito garantido pela legislação vigente, com relação ao acesso à educação, à informação e à comunicação, bem como a maneira como ocorrem a tramitação de processos eletrônicos de natureza acadêmica no IFG.

Nesse sentido, objetiva-se compreender a política institucional do IFG – Câmpus Goiânia, de acesso à comunicação e à informação acadêmica pelos estudantes com deficiência visual ou baixa visão, para o desenvolvimento do Produto Educacional, no formato de Guia, destinado a esses alunos, abordando os procedimentos e a tramitação dos processos eletrônicos de natureza acadêmica, normatizados pela mencionada Resolução CONSUP/IFG n.º 08/2019.

Tendo como premissa os objetivos inicialmente desenhados, desenvolveu-se no estudo bibliográfico e na análise documental, a evolução das políticas públicas para educação especial, a partir da década de 1990, em âmbito nacional. Em seguida, identificou-se o modo como essas políticas são projetadas no IFG – Câmpus Goiânia e se elas consideram o direito do acesso à informação e da comunicação.

Em sequência, apontou aspectos importantes sobre a deficiência visual, abrangendo as possibilidades de acesso à informação e comunicação, via uso de Tecnologias Assistivas, para que a pesquisa, por meio de questionários aplicados em entrevistas semiestruturadas, delimitasse as possibilidades do acesso às informações sobre a tramitação dos processos eletrônicos de natureza acadêmica, no IFG – Câmpus Goiânia.

Enfim, criou-se o produto educacional, em formato de material textual informativo, o qual trouxe informações sobre os procedimentos e a tramitação dos processos eletrônicos de natureza acadêmica, normatizados pela Resolução CONSUP/IFG n.º 08/2019, a fim de favorecer o processo inclusivo de acesso à informação e à comunicação no IFG – Câmpus Goiânia.

Desse modo, delineou-se estratégias metodológicas com o intento de lograr êxito neste estudo. Sabe-se que às ciências sociais cabe promover estudos que visem a compreensão sobre a forma, o desenvolvimento e a organização das sociedades. Elementos como seus processos históricos, suas origens, seu desenvolvimento, seus conflitos, suas transformações sociais e outros são inerentes ao foco dos estudos desta natureza.

A partir dos importantes acontecimentos sociais ocorridos no século XVIII, as ciências sociais provocaram a certeza de que, assim como os estudos das ciências da natureza, as ciências humanas e sociais poderiam ser estudadas. Nas obras de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx é possível a identificação de questões epistemológicas e metodológicas utilizadas na formação do conhecimento em ciências sociais.

Atualmente, Sociologia, Antropologia, Economia e Política são ciências com objetivos de estudo específicos e que se relacionam mutuamente, pois os fenômenos sociais são extremamente complexos. Mas a definição do objeto de cada ciência social decorre também da resposta que se dê à questão sobre o que torna possível a organização social das relações entre os homens. A tradição das Ciências Sociais possui três respostas clássicas a

esta questão: a de Émile Durkheim, a de Max Weber e a de Karl Marx. São considerados os clássicos das Ciências Sociais, não só porque representam pontos de vista distintos a respeito da objetividade científica do conhecimento da vida social, mas porque a riqueza e a profundidade teórica de suas obras constituem elementos básicos para a explicação científica dos fenômenos sociais (LEMOS FILHO, 2006, p. 25).

Este estudo fundamentou-se em aspectos da pesquisa pautada nas ciências humanas e sociais no campo da educação, por meio da investigação de abordagem qualitativa, com elementos descritivos e interpretativos. Para tanto, houve o levantamento bibliográfico; a análise de dados documentais; e a realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes com deficiência visual ou baixa visão, matriculados no Campus Goiânia do IFG. Com efeito, os dados obtidos foram transpostos, o mais fielmente possível, na comunicação dos resultados da pesquisa.

Assim asseveram Lüdke e André (1986, p. 25) sobre o tema:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los.

Diante de tal proposição, depreende-se que a validade de uma pesquisa científica deve, necessariamente, conter um minucioso planejamento capaz de preparar o pesquisador para avançar em campo. A começar por essa preparação, reside o planejamento e o foco no tema a ser investigado, fundamentado em sólidas correntes filosóficas e teóricas.

Ciente disso, a pesquisa de abordagem qualitativa tem no pesquisador o instrumento-chave, como importante e verdadeiro observador, que é descritivo, ou seja, sua interpretação dos resultados decorre da percepção desses fenômenos, em que os pesquisadores se preocupam com o processo levado aos resultados, e não somente a esses. Neste tipo de pesquisa, os resultados são analisados de forma indutiva, por meio de verificações de um processo dialético indutivo-dedutivo que contenha um significado à vida e ao convívio social.

É importante ressaltar que esse enfoque pressupõe a construção da realidade do ponto de vista subjetivo, em que a descoberta e a construção de teorias

baseadas na coleta de dados interpretados são fundamentadas, a partir de diferentes técnicas de análise.

Assim, a pesquisa de abordagem qualitativa pode fundamentar-se em duas correntes filosóficas, quais sejam, a da fenomenologia e a do marxismo. Sobre o tema, ensina Triviños (1987, p. 117):

Temos expressado que a quantificação dos fenômenos sociais apoia-se no positivismo e, naturalmente, também no empirismo. As posições qualitativas baseiam-se especialmente na fenomenologia e no marxismo. Por isso, em geral podemos distinguir dois tipos de enfoques na pesquisa qualitativa, que correspondem a concepções oritológicas e gnosiológicas específicas, de compreender e analisar a realidade:

— *Os enfoques subjetivistas-compreensivistas*, com suporte nas ideias de Schleiermacher, Weber, Dilthey e também em Jaspers, Heidegger, Mareei, Husserl e ainda Sartre, que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade a-histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles têm para o sujeito (para o ator etc.).

— *Os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural* — dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos (MARX, ENGELS, GRAMSCI, ADORNO, HORKHEIMER, MARCUSE, FROMM, HABERMAS, etc.).

Cabe destacar que a pesquisa de abordagem qualitativa se caracteriza pelo uso de uma metodologia de caráter exploratório, cujo foco reside no campo subjetivo do objeto analisado. Nesta pesquisa, o que se busca é a compreensão do comportamento do sujeito, estudando suas particularidades e experiências individuais. O pesquisador deve estar imbuído de princípios e estratégias metodológicas que garantam a flexibilidade da ação investigativa, analisando a causa e as consequências dos problemas. Assim descreve Triviños (1987, p. 125):

Por isso, consideramos como válido o enfoque histórico-estrutural para nossa realidade social que, empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa.

Como é inerente a todos os tipos de investigação científica, a pesquisa de abordagem qualitativa possui perguntas próprias a serem respondidas, de acordo com sua natureza teórica. Assim, elas assumem o papel de perguntas norteadoras

que são capazes de desenhar uma linha de ideias, a qual abrigará a problemática a ser estudada.

Neste diapasão, para alcançar os objetivos traçados na pesquisa (geral e específicos) esta dissertação foi estruturada em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresentou a educação bem como a educação especial e inclusiva no Brasil, contextualizados no cenário nacional e aborda a educação especial em seus aspectos históricos e políticos.

No segundo capítulo foram tratados temas correlatos à educação profissional na Rede Federal e Tecnológica, enfatizando seus fundamentos históricos e pedagógicos, relacionando-os ao trabalho enquanto princípio educativo. Este capítulo também contextualizou a educação especial na Rede Federal Tecnológica e promoveu elucidações acerca do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Por sua vez, o terceiro capítulo versou sobre a inclusão e o conceito de diversidade, aprofundando conhecimentos acerca das acessibilidades e do uso das tecnologias assistivas voltadas para o atendimento à pessoa com deficiência visual; relacionando-as ao direito à educação e a acessibilidade no âmbito do Instituto Federal de Goiás.

O quarto capítulo mostrou a metodologia delineada e aplicada ao estudo, englobando os métodos de seleção dos participantes e aplicação dos questionários nas entrevistas semiestruturadas, bem como os resultados e a análise dos conteúdos obtidos na realização da pesquisa de campo.

Enfim, no quinto capítulo abordou-se aspectos de elaboração e apresentação do produto educacional desenvolvido: o Guia para Acessibilidade aos Processos Eletrônicos: Estudantes com Deficiência Visual e Baixa Visão no IFG – Câmpus Goiânia, recurso construído para promover a inclusão da pessoa com deficiência visual no Câmpus Goiânia do IFG que concretiza a contribuição desta pesquisa sob a perspectiva e problemática suscitadas.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

O percurso traçado para o desenvolvimento teórico desta pesquisa perpassa pela análise dos fatos históricos que marcaram a evolução da educação especial no Brasil. É importante compreender noções conceituais da educação, propriamente dita, para então observar com criticidade as influências externas e internas que determinaram o sentido que a educação especial se encontra nos dias atuais.

A educação, consolidada política pública no Brasil, é engrenagem primordial no processo de socialização e humanização do homem enquanto cidadão e ser coletivo. Neste sentido, este primeiro capítulo tem como objetivo a análise da educação, sob a perspectiva da educação especial e inclusiva, contextualizada no cenário nacional, a partir da década de 1990. Principiando pela pesquisa bibliográfica e documental, foram compilados os essenciais marcos que influenciaram a atual conjuntura do sistema educacional na seara da educação especial e do ponto de vista inclusivo.

1.1 APANÁGIOS DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO BRASILEIRO

Em sua acepção, a educação consiste na aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano. Trata-se do processo de ensinar e aprender, um instrumento importante para a passagem de conhecimentos de uma geração a outra.

Ensina Carlos Brandão (2017) que a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e sua missão é a transformação dos sujeitos e do mundo para algo melhor. Como ninguém escapa da educação, seja ela usada para qualquer fim, sua manifestação torna inegável sua própria existência em todos os mundos sociais e nas várias formas de aprender.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 2017, p. 4).

A educação se consolidou política pública pela Constituição Federal de 1988 e exerceu importante função no processo de humanização e socialização do homem como ser coletivo. Constituída como um direito de todos, sempre se relacionou à organização social e resultou em importante elemento no processo de formação do homem, preparando-o para o exercício pleno da cidadania, a partir do reconhecimento próprio e da percepção do outro.

A Educação, entendida como o processo de formação humana, atua sobre os meios para a reprodução da vida - e essa é sua dimensão mais visível e prática -, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos. A Educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de inter-comunicação (sic), de auto conhecimento (sic), e de conhecimento das necessidades humanas. E propõe-se a prover as formas de superação dessas necessidades, sejam elas materiais ou psíquicas, de superação ou de reconhecimento de limites, de expansão do prazer e outras. Educar requer o preparo eficiente dos educandos para que se capacitem, intelectual e materialmente, para acionar, julgar e usufruir esse complexo de experiências com o mundo da vida (RODRIGUES, 2001, p. 243).

Atuante na formação do homem crítico, que sabe se posicionar, compreende a sua origem e constrói o seu próprio destino, a educação é uma ferramenta ímpar no contexto político e social humano.

Nesse diapasão, os processos educativos são responsáveis pela edificação do desenvolvimento humano, bem como de sua sociabilidade. Embora a evolução do conceito de educação tenha se consolidado na seara legislativa nacional, em decorrência de várias discussões e lutas de determinados segmentos sociais, o processo educativo como um todo, bem como o processo educativo especial e inclusivo, ainda carece de estruturação.

Observa-se que os séculos XVII e XVIII foram marcados por práticas discriminatórias à população com deficiência, subjugada e rejeitada tanto pela família quanto pela sociedade. Nessa época, as pessoas com deficiência eram deixadas à margem do apoio, resultante de comportamentos preconceituosos e excludentes.

Cabe destacar que no século XVIII emergiu, como desdobramento do Movimento Renascentista, o avanço da ciência que resultou no aprimoramento

gradual das casas de assistência, também a área da cirurgia foi aperfeiçoada em razão da ampliação dos conhecimentos anatômicos (BUENO, 1993).

A esse grupo específico, restou uma educação, em que nada explorava suas habilidades, com vistas aos conhecimentos ou à integração social, condizente com as circunstâncias sociais e políticas vividas à época em que foram praticadas. Sobre essas condições, pontua Tezani (2008, p. 56):

[...] as condições sócio-históricas interferem na visão e no atendimento às pessoas com deficiência, e se modificam de acordo os interesses sociais, ou seja, relaciona-se com o contexto da organização econômica vigente, da organização prática, do conceito de homem e de educação, que se alteram com o tempo [...]

Partindo da implementação de tradições adotadas no exterior, com relação aos menos favorecidos, uma atenção começou a ser dispensada aos pobres e crianças abandonadas. No Brasil foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por meio do Decreto n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854.

Este Instituto, mantido pela Coroa, posteriormente chamado Instituto Benjamin Constant, foi idealizado por José Alves de Azevedo², com o objetivo de ministrar a instrução primária, alguns ramos da secundária, a educação moral e religiosa, o ensino de música, além de ensinar ofícios fabris (BRASIL, 2016a). Dois anos depois, em 1856, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, igualmente mantido pela Coroa.

O Instituto dos Surdos-Mudos foi criado com a finalidade de oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos surdos de ambos os sexos. Após ser inaugurado, em 1º de janeiro de 1856 como instituição de caráter privado, teve como data considerada de sua fundação 26 de setembro do mesmo ano, dia de promulgação da lei n. 939, por ter esta concedido subvenção anual e pensões aos alunos surdos pobres (BRASIL, 2016a).

Embora oportunizado o ensino para garantir trabalhos a ex-alunos, ambos os institutos praticavam o isolamento destes em relação ao convívio social. Já no final do século XVIII, a preocupação com a educação ao deficiente não se destacou, posto que o contexto do desenvolvimento da economia era voltado às questões

² José Alves de Azevedo, um jovem nascido cego, estudou em Paris – França, por seis anos. Foi professor de História no Colégio Barão de Tautphoeus. Ensinou o sistema Braille a uma aluna cega, Adèle Marie, filha do médico francês José Francisco Xavier Sigaud, médico particular do Imperador D. Pedro II, com quem articulou o projeto Instituto dos Meninos Cegos no Brasil em 1854.

agrárias. Com o estabelecimento da família Real no Brasil houve uma reorganização econômica, política e social, marcando o início do processo de industrialização.

Após a Proclamação da República, em 1889, houve transformações na seara da educação pública, que passou a ser gratuita e passível da intervenção direta do Estado, que propunha uma educação voltada para a formação para o trabalho. Nessa época, ainda que houvesse uma abordagem pedagógica diferente, a educação destinada às pessoas com deficiência era fruto de experiências práticas.

No início do século XX surgiram as classes especiais para abrigar as crianças que não lograssem êxito no ensino regular. Nesse cenário, houve crescente aumento de classes, em que o atendimento especializado era dispensado ao público com deficiência. No período em questão, a educação dessas pessoas estava ligada, sobretudo, aos saberes da medicina e da psicologia, inclusive, à organização de espaços pedagógicos dedicados ao ensino.

Depreende-se que as significativas mudanças ocorridas na educação inclusiva se deram no século XX, especificamente na década de 1920, quando houve uma expansão das instituições que ofertavam a educação especial. Nessas instituições, de caráter assistencial e de natureza privada, foram formuladas normas e a centralização deste tipo de atendimento na rede pública.

A partir da metade do século XX, existem duas vertentes da educação da pessoa deficiente: “um corpo teórico-conceitual, algumas propostas metodológicas de ensino e uma organização de serviços educacionais”. A educação especial funciona paralelamente ao ensino comum. No Brasil, a expansão da educação especial aconteceu concomitantemente ao movimento de democratização e universalização do ensino. Ao lado do aumento quantitativo da rede escolar e da absorção de população diferenciada, ocorreu também a diversificação dos serviços e dos processos denominados integrantes da educação especial (BUENO, 2008, p. 28).

Na década de 1930, a Constituição Brasileira compreendeu a responsabilidade estatal relativa ao dever de ofertar a educação. Ainda nesse momento, as pessoas com deficiência continuaram a receber tratamento segregado.

A criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, em 1937, figurou importante ação, já que o primeiro curso ministrado com o objetivo da formação de professores para trabalharem com crianças deficientes visuais foi promovido com recursos do governo federal.

No decorrer da Segunda Guerra Mundial, entre os anos de 1939 e 1945, as ações dispensadas às pessoas com deficiência eram organizadas por instituições

como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) e a Sociedade Pestalozzi, pois uma das consequências da guerra foi o grande número de sobreviventes com algum tipo de deficiência, em sua maioria, deficiência física que fora adquirida no decorrer das batalhas.

Todo este contexto causou um impacto na sociedade, que passou a buscar alternativas para resolver estas questões advindas da guerra. Se antes a sociedade não se preocupava com a questão da pessoa com deficiência, após este período tal questão ficou muito mais próxima. Afinal, o contingente de pessoas que foram acometidas por lesões, as mais variadas possíveis, causando uma série de deficiências, aumentou muito neste momento histórico. Desta forma, nos EUA e em países da Europa: como a Inglaterra, França e Alemanha, desenvolveu-se a responsabilidade social frente ao problema desta população em que especialistas de diversas áreas, anteriormente desconexas - como a Medicina, a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, a Engenharia, a Mecânica – começaram a integrarem-se às equipes multidisciplinares com o objetivo de promover a reabilitação da pessoa com deficiência (PACHECO; ALVES, 2007, p. 245).

Com a meta de retomar as atividades econômicas e industriais, para minimizar a devassidão ocasionada pela guerra, foram empreendidos esforços para integrar os sobreviventes com deficiência ao mercado de trabalho. Já na década de 1950, houve aumento significativo no atendimento aos alunos com deficiência da rede pública de ensino, por meio da oferta de serviços em educação especial.

No período da ditadura militar, na busca de recursos humanos especializados e sob o lema da *instrução para o mercado de trabalho*, o ensino aos alunos com deficiência ganhou destaque no aprimoramento da prestação de serviços. Nesse histórico momento houve transformação na abordagem à pessoa com deficiência.

Percebemos, neste período, uma mudança fundamental na visão de atendimento à pessoa deficiente: declina o Paradigma da Institucionalização emerge o Paradigma de Serviços, privilegiando a visão pragmática de deficiência e buscando o desenvolvimento e o preparo desse seguimento populacional para a “normalidade”, para garantir a integração social (TEZANI, 2008, p. 64).

Nota-se que as ações públicas, versadas aos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, foram, por muito tempo, intentadas por meio de ações isoladas. Entretanto, a partir da década de 1960 foram propostas diversas ações para integrar essas pessoas, por meio de instituições que foram se aperfeiçoando neste tipo de atendimento, tais como: escolas especiais, centros de reabilitação, oficinas e

associações desportivas especiais. São ações que propõem a inclusão social, como assevera Sassaki (1997, p. 41),

Conceitua-se a inclusão social como processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

A pessoa com deficiência deve encontrar na sociedade os recursos necessários ao seu desenvolvimento, pela educação e pelo trabalho, haja vista sua respectiva adaptação social, de acordo com suas limitações. O Brasil tratou essa questão, por meio de iniciativas no âmbito nacional, sedimentadas na força trazida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a qual estabelece que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, especialmente o acesso à educação para todas as pessoas, sem distinções.

1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

A adoção de políticas públicas inclusivas é fundamental para a transformação dos sistemas e das práticas educacionais, fazendo com que a participação da família se torne mais atuante, e, em conjunto com a sociedade, resulte em concretas ações que permitam o amadurecimento de projetos e viabilizem, de fato, tanto a educação especial quanto a inclusão no ambiente escolar.

Para entender as normas vigentes sobre a educação inclusiva, mister se faz uma breve contextualização histórica da evolução do tema na normatização brasileira, a começar pela Constituição Federal de 1988. A partir dos grandes avanços trazidos pelo referido Diploma Legal, a discussão sobre o tema surgiu da articulação de diversos setores da sociedade, ainda na formulação da Assembleia Nacional Constituinte, ocorrida no ano de 1987 e mesmo antes da promulgação da Constituição Federal de 1988.

A contar desse debate, os princípios norteadores da educação constantes na Carta Magna foram estabelecidos, principalmente, aqueles em que o direito ao ensino público foi resguardado e posto em prática.

No texto constitucional, especialmente na Seção I, Capítulo III, estão dispostas as normas que tratam do direito à educação (Artigos 205 ao 214). A evolução histórica da educação e a forma como ela foi tratada na Constituição Federal são resultado das discussões realizadas desde o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito³.

Conforme os ensinamentos de Paulo Freire (2014), sobre a constante mudança da educação, bem como do homem, “os seres humanos são seres históricos e a educação é também um evento histórico. Isso quer dizer que a educação muda no tempo e no espaço”, resultando importantes transformações estruturadas e em evolução na sociedade brasileira.

Tendo em vista as constantes mudanças históricas e sociais e com o fito de assegurar um ensino de qualidade a todos, a gestão educacional deve lançar mão de atribuições que englobem a heterogeneidade das crianças que apresentem diferenças físicas, intelectuais, emocionais, sociais etc. A educação especial, bem como a gestão educacional participativa, é importante ferramenta para a aplicação da transversalidade que objetiva a democratização dos saberes, de modo a explorar as variadas habilidades dos alunos existentes no universo educacional.

Hoje, a vida em sociedade não pode excluir de seu convívio a diversidade. Igualmente, as políticas educacionais devem estar de acordo com a premissa de inclusão, direito assegurado pela Constituição Federal e pela norma vigente e que tem por objeto o acesso à educação em condições igualitárias para todos. Assim preconiza o artigo 205 e também o inciso I, do artigo 206, da Carta Magna:

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

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] (BRASIL, 1988).

A educação enquanto direito de todos exige um cuidado específico às necessidades dos alunos, especialmente os alunos com deficiência. Por ser um direito fundamental, é irrenunciável e pertencente a todo ser humano. Por outro lado,

³ O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP foi o movimento social educacional criado no ano de 1986 para contribuir com a formação da agenda das políticas públicas educacionais no Brasil.

a deficiência tem conquistado visibilidade e protagonizado relevantes aspectos de transformação, sob a ótica do poder público, conforme o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A necessidade de integração social deu espaço a uma maior participação das pessoas com deficiência, como sujeitos de sua própria história. Até então, a compreensão sobre essas pessoas se dava sob um ponto de vista que as colocava à margem do convívio social e suas habilidades escolares residualmente exploradas por ações e trabalhos lúdicos/manuais.

O tratamento dispensado às pessoas com deficiência demonstra como a sociedade e a legislação estavam pouco amadurecidas para tratar com a devida atenção o tema. Segundo Sueli Fernandes (2013, p. 35), “o modo como cada grupo social tratou a deficiência foi decorrente das possibilidades materiais de explicação desse fenômeno, em cada momento histórico”.

Nota-se que, no período anterior à década de 1990 as políticas de educação especial tinham como referência um caráter assistencialista e segregatório devido à ausência de uma Política Nacional de Educação Especial. A esse respeito, afirma Mazzotta (1999, p. 190) que “uma das principais tendências da educação especial no Brasil tem sido a ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas”.

Essa realidade foi modificada quando o governo federal assumiu a responsabilidade de promover campanhas voltadas para esse público:

[...] até 1990 as políticas de educação especial refletiram, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à educação especial do MEC. A partir de 1990, surgem indicadores da busca de interpretação da Educação Especial como modalidade de ensino (MAZZOTTA, 1999, p. 200).

A partir da década de 1990, o Brasil começou a aderir, por meio de legislação específica, aos movimentos mundiais pela educação inclusiva para que todos os estudantes tivessem o direito de aprender juntos, sem atitude discriminatória. Como

exemplo pode-se citar a Conferência Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, com a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO - e do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF.

Essa Conferência, a qual o Brasil também é signatário, foi realizada há mais de trinta anos e ratificou os preceitos constantes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), assegurando a toda pessoa o direito à educação e sua permanência no ambiente escolar, como advento de um desenvolvimento social mais justo, em contraposição aos elevados índices de crianças e adolescentes sem escolarização.

Percebe-se a evolução gradativa da legislação brasileira para contemplar as pessoas com deficiência no contexto escolar. Ora, estamos longe de circunstâncias ideais, contudo, para que estas sejam alcançáveis é importante caminhar rumo à evolução até o momento em que todas as instituições de ensino estejam preparadas para recepcionar e educar esses alunos.

Vale destacar que a Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991, que trata sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e outras providências, na Subseção II, Da habilitação e da reabilitação Profissional, inovou ao prever em caráter obrigatório as condições de habilitação e de readaptação de pessoa com deficiência no mercado de trabalho, conforme aduz o artigo 89:

Art. 89. A habilitação e a reabilitação profissional e social deverão proporcionar ao beneficiário incapacitado parcial ou totalmente para o trabalho, e às pessoas portadoras de deficiência, os meios para a (re) educação e de (re) adaptação profissional e social indicados para participar do mercado de trabalho e do contexto em que vive.

Parágrafo único. A reabilitação profissional compreende:

- a) o fornecimento de aparelho de prótese, órtese e instrumentos de auxílio para locomoção quando a perda ou redução da capacidade funcional puder ser atenuada por seu uso e dos equipamentos necessários à habilitação e reabilitação social e profissional;
- b) a reparação ou a substituição dos aparelhos mencionados no inciso anterior, desgastados pelo uso normal ou por ocorrência estranha à vontade do beneficiário;
- c) o transporte do acidentado do trabalho, quando necessário (BRASIL, 1991a).

Igualmente importante, a Declaração de Salamanca⁴, formulada no ano de 1994, em Salamanca, na Espanha, contribuiu para o mundo com um dos documentos mais importantes que abordam a inclusão social e vem consolidando a educação inclusiva como instrumento relevante para evitar a segregação das pessoas com deficiência.

Formulada em três eixos, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirma o direito de todas as pessoas à educação, ratificando os pressupostos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), defendendo garantias e direitos a todos, independentemente de suas diferenças individuais.

A Declaração de Salamanca influenciou transformações na educação nacional, porque abordou a educação inclusiva como preceito de educação para todos, especialmente para as pessoas com deficiência. É importante marco na luta por educação de qualidade a todos, sem distinções (UNESCO, 1994).

No Brasil, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei n.º 9.394/96, publicada em 20 de dezembro do mesmo ano, no Título III, em seu artigo 4º, inciso III que trata do direito à educação aos educandos com deficiência, aduz:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 58, Capítulo V - Da Educação Especial, a LDB n.º 9.394/96 define como educação especial a modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino a alunos com necessidades especiais.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996).

⁴ A Declaração de Salamanca (1994) é uma resolução das Nações Unidas que trata das diretrizes políticas e práticas em educação especial. É considerada um dos mais importantes documentos que objetivam a inclusão social.

Diante dos dispositivos regulamentadores, a educação especial assumiu papel singular na legislação brasileira no tocante às formas de sua implementação nas instituições de ensino. A LDB (1996) é importante referencial, porque trouxe definições, atribuições e situações em que a educação especial haveria de ser enfatizada, inclusive na preparação do aluno com deficiência para o mundo do trabalho e sua efetiva integração em sociedade.

O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) foi criado pelo Ministério da Justiça, no ano de 1999, por meio do Decreto de n.º 3.076, de 1º de junho de 1999 (BRASIL, 1999a), o qual foi revogado na íntegra pelo Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Este último decreto veio regulamentar os dispositivos constantes na Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, dos princípios, das diretrizes, instrumentos e outros.

O Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, dedicou sua segunda Seção (artigos 24 ao 29) à Educação e a trouxe como diretriz da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade (BRASIL, 1999b).

No ano seguinte, em 2000, foram sancionadas as Leis n.ºs 10.048 e 10.098 (BRASIL, 2000a; 2000b, respectivamente), as quais estabelecem normas e critérios gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. As sanções dessas leis foram passos importantes para a delimitação de critérios básicos no tratamento às pessoas com deficiência, quanto à acessibilidade arquitetônica, atitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica, programática e urbanística.

Além do Decreto n.º 3.298/99, o Brasil tornou-se signatário das disposições advindas da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências (BRASIL, 2001a). Dessa Convenção originou-se o Decreto Legislativo n.º 198/2001 e, posteriormente, o Decreto Executivo n.º 3.956⁵, promulgado em 8 de outubro de 2001. Esse último, recepcionou as deliberações dispostas na Convenção de Guatemala, à época, evidenciando termos hoje não utilizados, como, por exemplo, portador de deficiência (BRASIL, 2001b).

Sucessivamente, em 2001, no que concerne às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, observa-se a determinação da responsabilidade às instituições de ensino sobre a organização e a recepção dos educandos com necessidades educacionais especiais. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação – PNE, publicado em 9 de janeiro de 2001 (Lei n.º 10.172/2001), estabeleceu algumas importantes diretrizes à educação especial:

[...] A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for

⁵ Decretos Executivos são atos administrativos emitidos pelo Poder Executivo e que estão hierarquicamente abaixo das leis ordinárias, porém, possuem função complementar a elas. Diferem-se dos Decretos Legislativos pelo fato de esses serem emitidos pelo Congresso Nacional (Câmara e Senado = Poder Legislativo), tratando apenas de matérias relacionadas às suas competências exclusivas, como é o caso dos tratados internacionais.

recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o *âmbito social*, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o *âmbito educacional*, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração. [...] A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado (BRASIL, 2001c).

Com o propósito de oferecer melhor acesso aos alunos surdos, a Lei n.º 10.436 foi sancionada em 24 de abril de 2002. A referida lei foi sancionada para definir sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como forma de “comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos” (BRASIL, 2002) à comunidade de pessoas surdas do Brasil.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002).

A determinação de relevantes diretrizes sobre a educação inclusiva e o atendimento às pessoas com deficiência trouxe a implementação do Programa Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação em 2003. Esse programa abordou o direito à diversidade, relacionando-o com as necessárias transformações do sistema de ensino para garantir o acesso à escolarização de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Em decorrência das implementações de ações afirmativas, os debates sobre o universo da inclusão e da diversidade tomaram novos rumos, ao passo que estudos foram embasando a publicação de normas inéditas e tornou possível o estabelecimento de critérios de promoção da acessibilidade ao público em questão.

Foi o caso do Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, o qual regulamentou as Leis n.º 10.048 e 10.098, sancionadas em 8 de novembro de 2000a e 19 de dezembro de 2000b, respectivamente.

Essas leis estabeleceram como prioritário o atendimento às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e determinaram condições gerais de acessibilidade arquitetônica e urbanística, de habitação, a bens culturais imóveis, de transportes coletivos, dentre outros aspectos, sob a perspectiva inclusiva, também abordada no contexto do mencionado decreto, como assim dispõe seu décimo artigo:

Art. 10. A concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a legislação específica e as regras contidas neste Decreto.
§ 1º Caberá ao Poder Público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal **nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior dos cursos de Engenharia, Arquitetura e correlatos** (BRASIL, 2004a, grifo nosso).

Em atenção às evoluções das diretrizes sob a ótica da educação inclusiva, observa-se que a legislação nacional se aprimorou ao longo do tempo ao tratar a questão. Por exemplo, a publicação do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamentou a Lei n.º 10.436/02, trouxe a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como disciplina curricular e a formação e a certificação do professor, instrutor e intérprete de Libras e o ensino da Língua Portuguesa na qualidade de segunda língua para alunos surdos no ensino regular.

Não obstante o enriquecimento das normas nacionais referentes ao trato às pessoas com deficiência, o Brasil tornou-se signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, organizado e aprovado pela Organização das Nações Unidas – ONU, no dia 13 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2007a). Pelos Estados-Partes foram reconhecidos os direitos das pessoas com deficiência e estabelecidos os objetivos:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
 - a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
 - b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
 - c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2007a).

Nesta convenção foi determinada aos Estados-Partes a garantia de um sistema de educação inclusiva, em todos os níveis de ensino e em ambientes educacionais preparados para o desenvolvimento acadêmico, por meio de estratégias de inclusão.

Já no ano de 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, instituído pelo Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, cuja abordagem principal se relacionou à formação de professores para a Educação Especial (BRASIL, 2007b). O decreto tratou sobre a disposição de recursos multifuncionais e de acessibilidade urbanística e arquitetônica nos prédios escolares, além de prever questões voltadas para o acesso e a permanência desse alunado no ensino superior.

Vê-se o disposto no segundo artigo do citado decreto:

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:
[...]
IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas [...] (BRASIL, 2007b).

Ainda no ano de 2007 foi divulgado um documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007c). Esse documento foi elaborado como resultado de pesquisas empregadas por um Grupo de Trabalho nomeado por meio de Portaria Ministerial (MEC). O mesmo documento englobou os temas: evolução histórica, diagnóstico da educação especial no Brasil, objetivos, como o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, definição de conceitos e discussão sobre o alunado especial.

A respeito do resultado do citado estudo, pode-se destacar:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2007c).

O referido documento trouxe ao conhecimento da sociedade brasileira as diretrizes da Política de Educação Especial, sob o viés da educação inclusiva⁶, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação (BRASIL, 2008a). A partir desse estudo, foram relacionados recursos e serviços indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem às pessoas com deficiência.

Em 9 de julho de 2008 foi aprovado o Decreto Legislativo n.º 186/2008 (BRASIL, 2008b). O mesmo formalizou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, organizada pela ONU, no ano de 2006, assinada na cidade de Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Essa convenção trouxe os princípios do respeito pela dignidade, a inclusão na sociedade, a igualdade de oportunidades e a acessibilidade, dentre outros.

Em ato contínuo, o mencionado Decreto Legislativo (186/2008b), promulgado pelo Decreto Executivo n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, ratificou as disposições

⁶ A educação inclusiva se difere da educação especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferenças como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Por sua vez, o mesmo documento aborda a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, pp. 5 e 16).

anteriormente previstas e advindas da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada na Cidade de Nova Iorque há anos antes (BRASIL, 2009a).

Ainda no ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução n.º 04/2009 (CNE/CEB) que, fundamentada no Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008c), orientou os estabelecimentos educacionais acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, com o objetivo de proporcionar recursos de acessibilidade e pedagógicos aos alunos do ensino regular. Determinou ainda a responsabilidade da União para dar suporte técnico e financeiro aos demais sistemas públicos de ensino quanto às medidas propostas.

A seu turno, a Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada no ano de 2010, reuniu representantes municipais e estaduais que discutiram a respeito das políticas públicas educacionais no Brasil. Tais discussões deram ensejo a uma versão mais atual do Plano Nacional de Educação (PNE), com a participação de pessoas com deficiência e seus respectivos representantes.

No ano de 2011, a Nota Técnica n.º 06/2011(MEC/SEESP/GAB), emitida pelo gabinete da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, esclareceu sobre a avaliação de estudante com deficiência intelectual, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Com base na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), os estudantes com deficiência devem estar matriculados nas classes comuns do ensino regular. Além disso, esses estudantes têm direito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, ofertado de forma complementar a escolarização, de acordo com o Decreto 6571/2008, que disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

A avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o projeto político pedagógico de uma escola inclusiva deve conceber a avaliação como um processo contínuo, por meio do qual, as estratégias pedagógicas são definidas, reorientadas ou aprimoradas, de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes. O processo de avaliação deve ser, assim, diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes. Cabe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2011a).

A citada Nota Técnica estabeleceu a incumbência do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na identificação das necessidades específicas de cada estudante com deficiência no ensino regular. Dessa forma, o professor ou pedagogo traçaria as propostas mais adequadas às necessidades,

conforme as especificidades de seus alunos em situação de atendimento especial ou especializado.

O Decreto n.º 6.571/2008 foi revogado na íntegra pelo Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, em ato que determinou novas diretrizes para o dever do Estado com relação à educação especial às pessoas com deficiência.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011b).

Contempla-se que o Decreto n.º 7.611/11 dispôs sobre a educação especial, o AEE, a inclusão em todos os níveis de ensino e a adaptação do ensino fundamental para atuar conforme as necessidades específicas do público-alvo da educação inclusiva, com vistas a propulsionar o desenvolvimento acadêmico e social deste alunado (BRASIL, 2011b).

Outro marco importante para a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência se firmou com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, por meio do Plano Viver sem Limite, emitido pelo Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011, determinando novas direções para a garantia de um sistema educacional inclusivo:

Art. 3º São diretrizes do Plano Viver sem Limite:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo;
- II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;
- III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;
- IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;
- V - prevenção das causas de deficiência;

VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;
 VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e
 VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva.

Art. 4º São eixos de atuação do Plano Viver sem Limite:

I - acesso à educação;
 II - atenção à saúde;
 III - inclusão social; e
 IV - acessibilidade. [...] (BRASIL, 2011c).

Esse decreto mirou a promoção da integração e a articulação de políticas para propiciar o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência. No ano seguinte, foi publicado o Decreto n.º 7.750, de 8 de junho de 2012, regulamentando o Programa um computador por aluno (PROUCA) e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para uso Educacional (REICOMP) (BRASIL, 2012a):

Art. 1º Este Decreto regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional - REICOMP.

§ 1º O PROUCA tem o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador – *software* - neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento. [...]

§ 3º Para efeito de inclusão no REICOMP, terão prioridade as Soluções de *Software* Livre e de Código Aberto e sem custos de licenças, conforme as diretrizes das políticas educacionais do Ministério da Educação.

Sob o viés da inclusão digital, o referido decreto abordou tanto a aquisição quanto a utilização de soluções de informática para promover a inclusão digital nas escolas de todas as redes de ensino e também nos estabelecimentos de atendimento a pessoas com deficiência.

De igual sorte, a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, foi sancionada para instituir a Política Nacional de Proteção aos Direitos à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo a esse grupo de pessoas a acessibilidade à educação, como se observa em seu 3º artigo: “São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante” (BRASIL, 2012b).

Verifica-se que a legislação brasileira foi paulatinamente se adequando às necessidades das pessoas com deficiência para lhes dar melhores condições de

desenvolvimento e interação social. A esse respeito, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CEB n.º 02/2013, com o objetivo de discutir a aplicação do estatuto da terminalidade específica (Lei n.º 9.394/1996 – LDB, artigo 59, inciso IV), nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (BRASIL, 2013a).

Consoante ao tema, o artigo 59 da LDB (Lei n.º 9.394/96), inciso II, refere-se à possibilidade do instituto da terminalidade específica, o qual prevê métodos específicos àqueles alunos com deficiência que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental ou aceleração para concluí-lo em menor tempo para os superdotados.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

O referido artigo demonstra os recursos dados aos docentes em ambiente escolar para incentivar a permanência e o desenvolvimento do alunado com necessidades específicas. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação de 2014 definiu as bases e as metas para a política da educação nos 10 anos seguintes. Este PNE trouxe, na meta 4, a referência polêmica que determinou a oferta da educação especial, preferencialmente pelo poder público, na rede regular de ensino.

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a).

A celeuma originada em torno da palavra preferencialmente, utilizada na meta 4 do PNE de 2014, se fundou no fato de configurar um entrave à inclusão originada na palavra preferencialmente que, neste contexto, poderia indicar a permanência de crianças com deficiência somente em instituições de ensino especiais.

Emitida no ano de 2014, a Portaria Interministerial n.º 5, de 25 de abril de 2014, dispôs sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede CERTIFIC (BRASIL, 2014b), e trouxe como principal avanço, no capítulo III, que trata da certificação profissional, especialmente na seção I, que aborda os princípios (artigo 18, inciso VII), a denominação de especificidades quando da certificação profissional dos trabalhadores e das ocupações laborais, em todas as etapas de certificação.

Art. 18. A certificação profissional tem como princípios:

[...]

VII - Diversidade: respeito às especificidades dos trabalhadores e das ocupações laborais no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional, com assunção de avaliação de caráter diagnóstico-formativa em todas as etapas do processo de certificação profissional; [...] (BRASIL, 2014b).

O respeito de que trata o referido artigo configura o aperfeiçoamento no tratamento aos trabalhadores durante seu processo de concepção e desenvolvimento, tendo em vista suas especificidades para o alcance da certificação profissional.

Em 2015, na Coreia do Sul, a realização do Fórum Mundial de Educação pôs em discussão a Declaração de Incheon, aprovada em 2017 (UNESCO, 2015), resultado dos debates ocorridos em Jomtien (1990) e Dakar (2000), a qual trouxe o tema “Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos”. Esse legado histórico, reafirmou os compromissos sobre a educação inclusiva, a fim de promover progressos definitivos para a educação. Eis a visão para a Educação 2030:

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e suas metas correspondentes. Com essa visão,

transformadora e universal, percebem-se as “questões inacabadas” da agenda de EPT e ODM relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (UNESCO, 2015, p. 1).

Na Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), o Brasil também firmou compromisso para promover uma educação de qualidade e inclusiva, recepcionando os termos e metas por ela trazidos. No ano de 2015, também houve importante alteração da Lei n.º 10.098/00. Essa Lei foi alterada pela Lei n.º 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência – LBI (BRASIL, 2015), a qual foi sancionada em 6 de julho de 2015, e assim definiu acessibilidade em seu 3º artigo:

Art. 3º Para fins de aplicação desta lei, consideram-se:

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

Então, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é vinculada a esse contexto. Nesse documento, a pessoa com deficiência é compreendida como aquela que enfrenta impasses/impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, que, em interação com diferentes barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Com relação aos estudantes com transtornos globais de desenvolvimento, são considerados aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

O mencionado documento “A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008), pode ser identificado como reflexo do

movimento mundial pela educação inclusiva, que predispõe um paradigma educacional pautado pela concepção de direitos humanos, pela indissociabilidade entre igualdade/diferença e pela superação da exclusão.

O conteúdo desse documento prevê ruptura em relação ao padrão integracionista, a partir da apresentação de um conjunto de metas e diretrizes. Entre essas, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um elemento cogente para o processo de inclusão de qualidade nas escolas regulares.

O AEE alude às ações complementares (no caso dos estudantes com deficiências e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento) e suplementares (no caso dos estudantes com altas habilidades/superdotação) realizadas fora da sala de aula comum, considerando as necessidades específicas do público-alvo da educação especial.

Outro marco importante para a educação inclusiva foi alcançado no ano de 2016, em que foi sancionada a Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Essa lei alterou a Lei n.º 12.711/12 e dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Art. 1º Os arts. 3º, 5º e 7º da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2016b).

As determinações alcançadas pelo advento dessa lei implicaram na inclusão das pessoas com deficiência no programa de cotas das instituições públicas e

federais de ensino superior e com cálculos proporcionais a serem balizados pelo censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Sobre as políticas públicas de inclusão, também cabe mencionar a criação da Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação, no ano de 2019, em substituição à antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Criada em 2019, pelo Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), a referida Secretaria pertence a uma nova ordem de estrutura organizacional do Ministério da Educação. O citado decreto determinou as competências da atual Secretaria:

Art. 33. À Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação compete:

- I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e demais agentes, a implementação de políticas para a educação do campo, para a educação especial, para a educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos;
- II - viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, voltadas à educação do campo e à educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos;
- III - coordenar ações educacionais voltadas à valorização das tradições culturais brasileiras e à inclusão, visando à efetivação de políticas públicas em todos os níveis, etapas e modalidades;
- IV - desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos; e
- V - atuar de forma coordenada com o Gabinete do Ministro de Estado para propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos (BRASIL, 2019).

A Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação é composta por três diretorias: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue para Surdos e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

A respeito das últimas ações direcionadas às políticas de acessibilidade e de inclusão, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, pelo Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Por meio desse decreto, restou, a encargo da União, Estados, Municípios e Distrito Federal, a implementação de programas e ações que garantam os direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020):

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;

III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;

IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;

V - assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializada;

VI - valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida; e

VII - assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais.

A legislação brasileira é uma das melhores das Américas, entretanto, sua execução deixa aquém aqueles dispositivos legais. Para dirimir essa situação, o Governo e as instituições ligadas à proteção dos direitos de pessoas com deficiência buscam soluções no desenvolvimento de políticas inclusivas, por meio do alinhamento da legislação vigente para buscar a efetividade, conscientizar a sociedade, promovendo o despertar para suas responsabilidades civis tanto no âmbito público quanto no privado.

No duto ensinamento de Sasaki (1997), a verdadeira inclusão social começa pela sociedade, que se modifica para atender seus membros e assim incluir todas as pessoas. A inclusão é, antes de tudo, um processo em que a sociedade contribui ativamente, seja para conferir oportunidades igualitárias, pelo fortalecimento do respeito às diferenças ou pela valorização da diversidade humana. Este seria o contexto social ideal.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE FEDERAL TECNOLÓGICA

Os pilares da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) estão presentes em sua atuação nas áreas da educação, do trabalho e emprego, bem como da Ciência e Tecnologia. Para entender a construção dos fundamentos da EPT é importante revisitar seu passado histórico e observar os princípios pedagógicos delineados e elaborados com base nos reflexos determinados pelas políticas públicas ao longo do seu desenvolvimento enquanto modalidade de ensino.

Desse modo, o segundo capítulo está estruturado em dois itens e um subitem que dialogam entre si ao abordar os fundamentos históricos e pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Tal abordagem trouxe à baila o trabalho como princípio educativo e as transformações dos processos de ensino-aprendizagem principiadas no sistema dual de ensino e atribuídas às escolas e às classes produtivas em decorrência das influências mercadológicas.

Enfim, este capítulo oportuniza a análise da educação especial, sob a perspectiva inclusiva na Rede Federal e Tecnológica, desde os seus percalços vivenciados durante o século XX até os avanços ensejados pelo Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP). Esse programa evidenciou a educação inclusiva, por meio do acesso e da estruturação voltados ao aluno com deficiência.

2.1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil, a partir do século XX, é balizado por significativas transformações do ponto de vista didático-pedagógico e político, oriundas de diferentes estratégias das políticas públicas implementadas no campo educacional, conforme a perspectiva de gestão de cada período governamental.

Moura (2007) aponta a existência de um processo de dualidade estrutural entre a formação propedêutica e a formação profissional, pois se observa, ao longo da história, a execução de tipos desiguais de escolas propostas para classes sociais distintas, sendo: a educação básica, de natureza mais acadêmica, endereçada à formação das elites, os mais ricos, e o ensino profissionalizante, em regra, de

natureza mais prática e operacional, pensada para aqueles com baixa renda, ou seja, para os mais pobres. A esse respeito, Moura (2007, p. 5) esclarece:

Até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas com pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes.

A dualidade presente na educação básica e profissional teve início formalizado por volta do século XIX, em que as iniciativas intentadas para a educação propedêutica⁷ eram totalmente direcionadas às elites, no sentido de favorecer a formação dos futuros dirigentes da sociedade. Portanto, a educação profissional assumia um caráter assistencialista, com o intuito de atender às classes menos favorecidas.

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista, com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes (MOURA, 2007, p. 6).

De fato, a partir do século XX, com a nascente primeira República brasileira (1889 a 1930)⁸, surge oficialmente a educação profissional no Brasil. Nesse período, são criadas inúmeras empresas no Brasil, decorrentes das lentas transformações de capitais do setor agroexportador para a indústria incipiente, acarretando alterações nas opções da política educacional, com vistas a atender as novas demandas do mercado econômico.

No ano de 1909, Nilo Peçanha, após assumir a Presidência da República, em razão do falecimento de Afonso Pena, deu início à criação das Escolas de Aprendizes Artífices, instalando dezenove delas no ano de 1910, em todas as unidades da Federação. Essas escolas eram destinadas ao ensino de técnicas industriais às classes pobres e humildes, posteriormente, ampliando seu campo de atuação para o ensino agrícola.

⁷ Educação propedêutica refere-se à educação inicial, ou seja, a preparação básica e geral, a qual enseja uma posterior especialização em determinada área de conhecimento.

⁸ Também conhecida como República Velha, a primeira República do Brasil foi um ato político organizado por militares liderados pelo Marechal Deodoro da Fonseca e apoiado por uma parcela da população para a derrubada da Monarquia. Tal ato culminou na derrocada do poder para o Visconde de Ouro Preto e compreendeu o período entre a sua proclamação, ocorrida em 15 de novembro de 1889 por José do Patrocínio, até o seu fim, com a deposição de Washington Luís, na Revolução de 1930.

Dessa forma, a elite brasileira, fundamentada em princípios europeus, empreendeu medidas de reorganização e reestruturação educacional, sobretudo, por meio da perspectiva positivista em oferecer ocupação para preparar operários ao exercício profissional, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências funcionais aos menos favorecidos. Para tanto, por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, justificou-se a criação das Escolas de Aprendizes Artífices naquele ano:

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, com fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. É um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação (BRASIL, 1909).

Assim, as Escolas de Aprendizes Artífices organizavam suas atividades em duas partes distintas: uma de caráter teórico, em que se ofertavam cursos de letras e de desenho, primeiramente noturnos, e o exercício prático nas oficinas. As referidas escolas tinham como finalidade aparelhar as novas gerações oriundas das classes mais pobres para suprir as necessidades do mercado produtivo.

Entretanto, de acordo com Gomes (2006), a implementação das Escolas de Aprendizes Artífices não promoveu uma conexão benéfica entre o trabalho e a educação, pois prevalecia a lógica dual, segundo a qual, por um lado, a educação propedêutica tinha caráter intelectual-acadêmico, destinada às classes nobres; e, por outro lado, o ensino profissional tinha caráter prático e era destinado às classes populares.

Às Escolas de Aprendizes Artífices coube a representação de uma revolução na estrutura de ensino, porque constituiu o primeiro sistema educacional de abrangência nacional do país e contribuiu para o seu desenvolvimento industrial, sobretudo, com a origem do ensino industrial e de ofícios em resposta ao processo de industrialização.

Com relação ao funcionamento dessas escolas, além de seu objetivo específico de criação, ou seja, a formação de artífices para as profissões elementares restou evidente a inadequação dos locais, a precariedade no

planejamento e na execução das oficinas, a falta de professores preparados, dentre outras dificuldades observadas relativas à execução do ensino profissional industrial.

Ao mesmo tempo, a frequência e a permanência dos alunos mostraram séria ameaça pelo alto número de desistências. Essa realidade se somou ao crescimento das indústrias pelo país, especialmente notada na região centro-sul, em rota contrária à expansão das escolas implantadas nas dezenove unidades da federação, fator este que contribuiu com a extinção das Escolas de Aprendizes Artífices.

Na concepção de Cunha (2005) e Manfredi (2002) é possível observar que até o começo da década de 1930, no que tange à formação profissional, grosso modo, objetivou com a educação profissional auxiliar os órfãos e desvalidos da sorte, evidenciando seu caráter assistencialista. Isso porque até então não era identificada a necessidade de se investir na formação escolar técnica para o trabalho.

A década de 1930 foi marcada pela crise econômica mundial e, no Brasil foi ocasionada pela significativa mudança no cenário nacional relativa à exportação do café. Nesse contexto, Getúlio Vargas chegou ao poder com a promessa de transformações, aplicando novas estruturas de Estado. A “Era Vargas” trouxe uma série de inovações para a estruturação de um projeto de centralização político-administrativa, inclusive na seara educacional.

Em 1931, houve uma reforma educacional liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Francisco de Campos, para dar nova formatação ao ensino fundamental e complementar, no sentido de atribuir ao ensino um caráter nacional e centralizador. A “Reforma Francisco de Campos”, como ficou conhecida a reforma do ensino secundário, foi articulada com base nos ideários de “Estado Novo” de Getúlio Vargas e teve como principal objetivo a reformulação da “formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional” (MENEZES, 2001, s/p).

Para Cunha (2005), a “Revolução de 1930”⁹ foi um referencial do desenvolvimento capitalista no Brasil e sinaliza um período de realinhamento dos

⁹ A partir da quebra da bolsa de valores de Nova Iorque em outubro de 1929, iniciou-se uma crise econômica em escala mundial refletindo em todas as economias exportadoras do mundo, no Brasil caracterizada pela exportação cafeeira. Nesse contexto, a oligarquia paulista rompeu relações com as lideranças mineiras (política do café com leite) e indicou o paulista Júlio Prestes como candidato à Presidência da República. Em resposta, o mineiro Antônio Carlos Ribeiro de Andrada apoiou a

interesses dominantes com a substituição do modelo capitalista dependente agrário-exportador pelo modelo, também capitalista e dependente, urbano-industrial, que se tornou hegemônico a partir de 1945. Nesse quadro, as iniciativas do Estado foram voltadas para a organização das estruturas de um “Estado-nação” e de um “Estado-capitalista” no país, por meio de intervenções que primavam pela conciliação como categoria de sua existência e progresso.

Assim, o governo de Vargas instituiu a Reforma Francisco de Campos, promulgada pelo Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, a qual foi consolidada pelo Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932, a qual dispôs sobre as normas referentes à organização do ensino secundário. Para Saviani (2007), essa reforma caracterizou-se por adjudicar, em âmbito legal, a organicidade à dinâmica escolar do ensino secundário que visava transpor o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados.

Essa Reforma também homogeneizou a lógica escolar do ensino secundário brasileiro e instituiu oficialmente procedimentos administrativos e didático-pedagógicos na totalidade do território nacional. A referida Reforma também expandiu a duração do ensino secundário de cinco para sete anos, organizados em dois ciclos.

Outrossim, a segunda etapa do ensino secundário, o “ciclo complementar”, com duração de dois anos, assume o caráter propedêutico de preparação superior abrangendo os cursos: Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia e/ou Arquitetura. Nesses termos, a frequência às aulas torna-se obrigatória e o sistema regular de avaliação articula-se à lógica da seriação anual das disciplinas a serem trabalhadas nos ciclos do ensino secundário (ROMANELLI, 1986).

Em 1930, as escolas de aprendizes são desvinculadas do Ministério da Agricultura e atreladas ao Ministério da Educação e Saúde, e também é instituída a Superintendência para a Supervisão do Ensino Técnico. Mais tarde, no ano de 1937, a Constituição Brasileira é outorgada e faz menção ao ensino técnico, profissional e industrial pela primeira vez, em seu artigo 129, referenciando a incumbência estatal acerca da responsabilidade conjunta com as indústrias.

indicação oposicionista de Getúlio Vargas ao poder. A “Revolução de 1930” foi o ápice de vários movimentos armados iniciados no Rio Grande do Sul e com a participação de Minas Gerais e da Paraíba, em ações que culminaram no “Golpe de Estado” que destituiu Washington Luís da Presidência da República e impediu a posse de Júlio Prestes, presidente eleito, para empossar o candidato da oposição, Getúlio Vargas, promovendo vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem oligárquica (República Velha).

Por conseguinte, a Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, editada para atribuir uma nova organização do Ministério da Educação e Saúde Pública, sob a gestão de Gustavo Capanema, originou os Liceus Profissionais/Industriais, criados a fim de que a indústria e os sindicatos econômicos especializassem suas próprias escolas, destinadas ao ensino profissional em todos os graus e ramos (CUNHA, 2005).

Estruturados no governo Vargas, os Liceus Industriais surgiram como planejamento do ensino técnico industrial no país, por meio de iniciativas destinadas à preparação de ofícios e o aprendizado de técnicas relacionadas às necessidades mercadológicas da época, contextualizando, assim, as ações em educação profissional:

As Escolas de Aprendizes Artífices se estenderam até o ano de 1937, quando a Lei n.º 378, de 13 de janeiro, em seu artigo 37, as transformou em Liceus Industriais. Entre as várias medidas no âmbito da educação advindas a partir daí, o Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial marca uma mudança de paradigma no que se refere ao ensino profissionalizante no Brasil, elevando o ensino industrial ao nível do ensino secundário, o que possibilitou sua articulação com outros graus de ensino. Isso possibilitou que o ensino industrial deixasse de ser visto como uma medida assistencialista, voltada a tirar o pobre da ociosidade, estigma que carregava até então (MOREIRA, 2009, p. 31).

Destarte, o ensino técnico passou a ser tomado como instrumento estratégico para o desenvolvimento da economia, com vistas à melhoria das condições de vida da população brasileira. A esse respeito, destaca-se que tais proposições coadunavam com os interesses do capital industrial, conforme o novo modelo de desenvolvimento do país.

A permanência da cultura escolar tradicional tinha como finalidade maior a produção da autorregulação entre os estudantes que deveriam atuar para a consolidação de um modelo de sociedade capitalista, disciplinar e meritocrática. Sob esse aspecto, a organização estrutural prevista na Reforma Francisco de Campos (1931) foi restabelecida com a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 - Reforma Capanema¹⁰- na qual o ciclo ginásial é posto em quatro anos e o ciclo colegial, com duração de três anos.

¹⁰ A Reforma Capanema foi a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, pelo Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942a), durante a gestão de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e da Saúde Pública. Essa lei permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Essa classificação se conservou na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi fundada a ideia da existência de um 1º grau, em decorrência da fusão do curso primário com a etapa ginasial, e o 2º grau, constituído pela etapa do colegial.

Assim, o ensino técnico-profissional, voltado à formação de trabalhadores, foi implementado por três Decretos-Leis: Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial); Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial) e Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola).

Nesta conjuntura, por meio do Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, foram estabelecidas as bases da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, assim, instituídas as Escolas Industriais e Técnicas, com a finalidade de promover a formação profissional em nível análogo ao do ensino secundário (BRASIL, 1942c).

De igual forma, por meio do Decreto-Lei n.º 8.622, de 10 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946b), foram instituídas normas sobre a aprendizagem de comerciários ao mesmo tempo em que foram estabelecidos os deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores, sob a incumbência da aprendizagem prática de formação profissional.

Principiou-se, formalmente, o processo de articulação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, vez que os discentes formados nos cursos técnicos ficaram autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à de sua formação.

Com a Reforma Capanema, sobreveio a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), instituições de ensino eminentemente industriais, com ênfase na cooperação público-privado.

Para Kuenzer (2006), essa criação compõe uma gama de reformas estabelecidas no campo da educação profissional “como forma de atender as demandas por mão de obra qualificada” e de “suprir as carências do mercado de trabalho, além de ter o controle sobre quem estavam formando” (KUENZER, 2006, p. 14), de modo rápido e objetivo. Assim, sob a lógica da política desenvolvimentista,

com o objetivo de atender aos interesses dos empresários, buscou-se o controle do ensino profissional de caráter industrial.

No ano de 1959 foi implementada a transformação do ensino profissional, a qual as Escolas Industriais e Técnicas adquiriram o *status* de autarquias e passaram a se chamar Escolas Técnicas Federais. Com a mudança, as instituições ganharam autonomia de gestão e também didática, ocasião em que se intensificou a formação de técnicos, ou seja, mão de obra especializada diante das consequentes exigências advindas do processo de industrialização.

Já no ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), abordou a formação profissional sob uma perspectiva diferenciada, posto que permitiu aos concluintes dos cursos de educação profissional a possibilidade de continuação dos estudos em nível superior, regidos pelas Leis Orgânicas do Ensino Profissional (CUNHA, 2005).

Por sua vez, no ano de 1968, a Lei Federal n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, trouxe a articulação de cursos em nível superior com a escola média. Pela edição dessa lei foi permitida a oferta de cursos superiores para a formação de tecnólogos.

Outro marco legal que merece destaque na história da Educação Profissional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, editada no ano de 1971, que, pela Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, enfatizou a mão de obra e mudou a organização do ensino no Brasil, estabelecendo que todo ensino de segundo grau (Ensino Médio) deveria levar o educando a conclusão de uma habilitação profissional.

Em 1978, as Escolas Técnicas Federais dos Estados: Paraná, Minas Gerais e Celso Suckow da Fonseca¹¹ foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, por meio da promulgação da Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978. Nessa ocasião, essas instituições de ensino foram autorizadas a organizar e ministrar cursos para formar engenheiros de operação e tecnólogos (MOREIRA, 2009).

¹¹ Celso Suckow da Fonseca foi um carioca cujo pensamento pedagógico originou a clássica obra do historicismo brasileiro: *A História do ensino industrial no Brasil* (1961). O Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro – CEFET/RJ, Câmpus Maracanã, leva seu nome como forma de homenagem.

No ano de 1982, a Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, revogou os dispositivos da Lei n.º 5.692/71, que tornava obrigatória a habilitação em educação profissional no segundo grau.

Importa ressaltar que o crescimento das indústrias de base propulsionou o processo de industrialização, momento vivido com intensidade até a ditadura militar, circunstância em que a formação da classe trabalhadora figurou verdadeira estratégia para o país, sob o viés técnico e ideológico até a chegada da redemocratização do país, no governo do presidente José Sarney, na década de 1980, período considerado inócuo ante a crise econômica mundial e o contexto político da época (CUNHA, 2005).

As escolas técnicas representavam ensino público de qualidade, por esta razão, mantendo-se incólumes diante das tentativas de dissolução presentes nos vários governos brasileiros. Sobre o tema, Cunha (2005, p. 147) afirma:

As razões de sua sobrevivência são ainda pouco conhecidas, mas suponho que elas podem ser encontradas, embora não exclusivamente, na presença de um *ethos*, uma mentalidade forjada ao longo dos anos e orientada para uma valorização do ensino técnico. Em poucos segmentos da educação brasileira encontrei professores dotados de tamanho orgulho de pertencimento a um tipo de escola; ciosos da competência acumulada; cientes das novidades em seu campo de conhecimento e conhecedores das condições de mercado que esperavam por seus alunos. O desempenho e o prestígio do ensino técnico, notadamente do ensino técnico industrial – no que a rede federal sempre teve grande responsabilidade – atraíram frequentemente os simulacros, inclusive do presidente José Sarney (1985-1990).

Já na década de 1990, e sob influências neoliberais¹², a educação profissional e tecnológica ganhou força no governo de Fernando Collor, por meio do aumento das funções inerentes às Instituições Federais. No ano de 1991, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar, pela Lei n.º 8.315, de 23 de dezembro de 1991 (BRASIL, 1991a), que, semelhante ao Senac e ao Senai, objetivou a organização, administração e execução do ensino profissional rural em todo o país.

Mais tarde, houve a aprovação da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica que viabilizou uma transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), de acordo com

¹² Neoliberalismo é um termo socioeconômico utilizado especificamente no fim da década de 1980 e que retoma os ideais do liberalismo clássico, em que se preconiza a mínima intervenção estatal na economia com a intenção de autorregulação, inclusive da ordem econômica.

a estrutura física e organizacional de cada instituição integrante, conforme art. 3º da referida lei:

Art. 3º. As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei n.º 8.670, de 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei n.º 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto n.º 87.310, de 21 de junho de 1982.

§ 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

§ 2º A complementação do quadro de cargos e funções, quando necessária, decorrentes da transformação de Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica, será efetivada mediante lei específica.

§ 3º Os critérios para a transformação a que se refere o caput levarão em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada Centro.

§ 4º As Escolas Agrotécnicas, integrantes do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, poderão ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto.

Art. 4º. Os Centros Federais de Educação Tecnológica terão estrutura organizacional e funcional estabelecidas em estatuto e regimento próprios, aprovados nos termos da legislação em vigor, ficando sua supervisão a cargo do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1994).

Em que pese à reestruturação do ensino profissional e tecnológico, ressalta-se que as influências neoliberais, impulsionadas pelo sistema capitalista, provocaram o que Karl Marx denominou de *fetichização da mercadoria*¹³, visto que sua produção, atrelada às relações sociais e notada pela exploração do trabalho, resvalou no campo educacional e culminou na própria educação tratada como mercadoria.

Ao tempo em que a lógica do mercado passou a ditar os rumos da organização educacional e com vistas ao atendimento das necessidades mercadológicas, os interesses antagônicos determinados pela exploração capitalista acarretaram a influência dos órgãos econômicos mundiais para efetivar a centralidade da educação, cada vez mais inspirada nos processos empresariais de organização.

¹³ O termo *fetichização da mercadoria* reporta à denominação de Karl Marx, citada em sua clássica obra *O Capital* (1867), a qual referencia sua teoria do valor para explicar o sentido que a mercadoria adquiriu a partir da reificação do sistema capitalista e em decorrência do próprio caráter social do trabalho, evidenciando a alienação e a ocultação da exploração nas relações de trabalho.

Dessa forma, a busca pela eficiência e produtividade imperou nas transformações do sistema educacional, de modo a formar indivíduos para atuarem neste ciclo. A privatização da educação transformou o que seria a “educação do futuro”, que, na verdade, sofreu consequências da desregulamentação estatal em detrimento dos interesses mercadológicos cuja exploração da mais-valia¹⁴ trouxe a educação como mercadoria.

Assim, a educação como mercadoria buscou atender as exigências de desempenho dos indivíduos na atuação dos processos produtivos, em prejuízo à emancipação social e política desses mesmos indivíduos com relação ao seu papel social, sua capacidade crítica e livre opinião.

Com base no ideário neoliberal, Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2003), de modo arbitrário, estabeleceu o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997a), regulamentando o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP – cuja finalidade se destinou em separar o Ensino Médio da Educação Profissional.

A partir do citado decreto, o Ensino Médio passou a ser totalmente propedêutico, enquanto que o Ensino Técnico passou a ser ofertado de modo concomitante, com matrícula e currículos separados, podendo ser cursados na mesma instituição (concomitância interna), ou em diferentes instituições (concomitância externa). Ademais, os cursos subsequentes eram oferecidos àqueles que haviam concluído o Ensino Médio.

O PROEP foi um programa de investimento financeiro que teve por objetivo colocar em prática os novos dispositivos legais da reforma da Educação Profissional – Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/1996, Decreto n.º 2.208/1997 e Portaria MEC n.º 646/1997 (BRASIL, 1997b) – por meio do financiamento na infraestrutura das escolas, na gestão da educação profissional e no desenvolvimento técnico-pedagógico das instituições.

Por meio do programa, buscou-se fomentar ações integradoras entre a educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia, para oportunizar um novo modelo de

¹⁴ Mais-valia é o termo utilizado por Karl Marx para designar a diferença entre o valor final da mercadoria produzida com relação aos valores empregados pelos meios de produção, mais o valor do trabalho, que se resumem ao lucro capitalista. Também denominado mais-valor, representa a diferença entre o salário pago e o valor produzido através do trabalho. Pela teoria marxista, a alienação é fundamental para que a exploração da mais-valia se concretize no trabalho das horas não pagas aos trabalhadores, responsáveis pela origem da riqueza no sistema capitalista.

educação profissional em que a ampliação de vagas e a oferta de cursos estivessem próximo às necessidades do mundo do trabalho e do mercado.

Entretanto, almejando apenas a formação de trabalhadores com aptidão para as inovações tecnológicas, e tendo como consequência a influência do governo neoliberal, o Ensino Técnico foi tratado de forma residual, ou seja, sem investimentos, planejamento ou gestão.

Por sua vez, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996), houve a incorporação da educação profissional como processo educacional específico, com vistas ao desenvolvimento de habilidades para a vida produtiva.

Dessa forma, a tecnologia ganhou destaque na vida social e passou a protagonizar importante mecanismo de desenvolvimento no processo de industrialização. Assim, no artigo 39, considera-se “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

Com a publicação do Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004b), no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, regulamentaram-se o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB (Lei n.º 9.394/1996) e revogou-se o Decreto n.º 2.208/1997. Mediante o Decreto n.º 5.154/04, o Ensino Médio integrado foi restabelecido como modalidade. A partir desse momento, o Conselho Nacional de Educação – CNE – ratifica as diretrizes curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, anteriores à publicização desse decreto.

Um marco relevante para a educação profissional e tecnológica foi a edição da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a sequente criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) do país. A partir da publicação da Lei n.º 11.892/08 (BRASIL, 2008d) foi possível vislumbrar a escola conforme a concepção fundada nos preceitos de *politecnia* e *formação omnilateral* e cujas diretrizes se aproximam das idealizações de Karl Marx e Antonio Gramsci.

Gramsci, italiano de Sardenha (1891-1937), filósofo marxista, jornalista, historiador, cofundador do Partido Comunista Italiano, dentre outros ofícios, acreditava que as mudanças sociais somente aconteceriam com a transformação das mentalidades, promovidas pelos intelectuais e pela escola. Para Gramsci, as

discussões pedagógicas sobre o conceito de cidadania deveriam acontecer na escola, tal como objetivo universal, a fim de proporcionar a elevação cultural das massas e a consequente libertação de uma visão de mundo limitada e sem críticas às classes dominantes, em destaque o pensamento hegemônico.

A concepção de hegemonia foi criada no legado marxista e aprimorada por Gramsci, na elaboração de adequados conceitos sobre as ligações sociais, ao apontar nova relação entre a estrutura e a superestrutura das sociedades avançadas. Em sua obra, *Cadernos do Cárcere*, Gramsci (2001, p. 9) destaca:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc.

Nessa direção, Gramsci (2001) contribuiu significativamente no campo da educação justamente por entender que, para alcançar a hegemonia do proletariado, seria preciso uma elaboração intelectual com essa capacidade e conseguinte transformação política. Assim, assevera o autor:

O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. (A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2001, p. 19).

A necessidade da construção de conteúdos escolares que não se restringissem ao mundo do trabalho, mas que objetivassem a liberdade de pensamento, e a formação de indivíduos aptos a se posicionarem socialmente e no mundo do trabalho seriam medidas fundamentais para tornar esses cidadãos plenos e capazes de caminhar em direção da criação intelectual, por meio do desenvolvimento de suas potencialidades.

O desafio era o de pensar uma escola socialista unitária, que articulasse o ensino técnico-científico ao saber humanista. Essa seria uma chave para que os trabalhadores pudessem perseguir a sua autonomia e desenvolver uma nova cultura, antagônica àquela da burguesia. A luta dos trabalhadores para garantir e aprofundar a cultura, para se apropriar do conhecimento, traria consigo o esforço e o empenho para assegurar a sua autonomia em relação aos intelectuais da classe dominante e ao seu poder despótico (DEL ROIO, 2006, p. 312).

A educação emancipatória deve fazer sentido para as classes operárias, visto que o processo educativo possui a faculdade de acurar conhecimentos e transformar realidades. Gramsci (2001) leciona que a educação possui uma ampla acepção e o trabalho como princípio educativo é sua base para a formação de intelectuais atuantes e defensores das causas classistas e trabalhadoras.

Assim, ao passo que a escola unitária proporciona ao cidadão uma instrução que lhe forneça autonomia e emancipação humana, o poder transformador é sedimentado na luta de classes, por meio da maturidade intelectual, externalizada pela liberdade da ação política e cultural.

Depreende-se que a sociedade moderna encontrou necessidade na promoção do acesso à escola em razão da urbanização e do desenvolvimento de produção industrial. Ora, o domínio da leitura e da escrita era imprescindível para a expansão do processo industrial e a educação escolar desempenhou importante papel com relação à evolução dos hábitos, sendo imperiosa a prática da educação *politécnica* e da *formação omnilateral*.

Saviani (2007) assevera que o trabalho manual foi sendo substituído pela maquinaria. Assim, na Revolução Industrial, o trabalho se tornou abstrato e organizado no processo produtivo, conforme os princípios científicos elaborados pela inteligência humana e responsável pela reorganização das relações sociais, o que também correspondeu a uma Revolução Educacional.

[...] o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo. [...] A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (SAVIANI, 2007, p. 160).

Dessa forma, a escola concorre para a construção de um currículo escolar, conforme as exigências sociais da época e o conhecimento se torna a ferramenta para a incorporação no trabalho pelos conhecimentos científicos. O Ensino Médio assume o papel de capacitar alunos aprendizes para manipular os processos produtivos, por meio de uma formação técnica completa, aplicada no mundo do trabalho. Nesse contexto, surge a politecnia para a formação de técnicos especializados nas diferentes áreas e técnicas utilizadas na produção moderna.

De maneira diferente como foi articulado o Ensino Médio, a Escola Politécnica tinha por objetivo uma formação integral, longe das meras técnicas de *adestramento* das habilidades anteriormente impostas. Saviani explica, ainda, que a ciência incorporada nos recursos produtivos resulta em conhecimento e gera uma força produtiva eficaz, além de aprimorar o meio de produção, vez que os trabalhadores com tal conhecimento acrescentam valor ao capital.

A função de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios. [...] Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência (SAVIANI, 1989, p. 17).

Tendo em vista que as necessidades do capital transformaram o conhecimento em propriedade privada dos donos dos meios de produção (Taylorismo), a concepção da profissionalização se destacou no tocante à divisão do trabalho voltado para os meios de produção na organização da sociedade moderna.

Por esta razão, a politecnia surgiu como múltiplas técnicas para formar trabalhadores hábeis que se encaixassem no mercado de trabalho da sociedade, capazes de desenvolver multilateralmente qualquer tipo de habilidade, por meio do domínio da ciência moderna, seus princípios e fundamentos.

De outro ângulo, ao analisar a politecnia, o autor Paolo Nosella, ao estudar sobre o professor, pesquisador e marxista Mario Alighiero Manacorda, extrai seus principais pensamentos acerca da educação no século XX. Citando Manacorda, Paolo Nosella (2013) evidencia que o mencionado professor era um “homem da ordem” e que enalteceu, por diversas ocasiões, a profissão de educador justamente por se *tratar de ajudar a nascer o homem do futuro*.

Mario concebia a escola voltada à formação onilateral que garantisse “com firme doçura” (MANACORDA, DVD, 2007) os ensinamentos rigorosos necessários ao homem para ser um homem moderno [...] Ou seja, a escola, para ele, deveria ser um centro difusor de elevada cultura para todos. Uma vez que, obviamente, a escola não poderia especializar cada aluno nos vários ramos da cultura, das artes, da ciência, da literatura e da tecnologia, deveria ensinar “como desfrutar de todas as contribuições da civilização” (NOSELLA, 2013, p. 20).

Para Manacorda, a escola deve ser um espaço aberto a receber jovens e adultos com recursos bastantes para estimulá-los a buscar o saber. Para ele, o desafio maior consiste na superação de velhas práticas, em que a concepção liberal se volte para a integralização das metodologias de ensino-aprendizagem.

O maior desafio didático da escola moderna, para Manacorda, é superar as velhas concepções autoritárias e doutrinárias da pedagogia tradicional, mas, também, a concepção liberal idealista que destina uma escola de elevada cultura para os dirigentes e outra de abstrata cultura instrumental para as classes trabalhadoras (NOSELLA, 2013, p. 20).

Assim, admitindo uma concepção liberal e libertadora, Manacorda definia a escola do século como um espaço formal de ensino em que seriam possíveis experiências embasadas no livre pensamento, com condições materiais, políticas e ideológicas que agregassem valores materiais e intelectuais à vivência humana.

Também a respeito da formação integrada, Ciavatta (2014) remete o conceito ao termo politecnia e o relaciona à forma de pensar a educação articulada ao trabalho, especialmente como instrumento de independência na sociedade capitalista.

[...] Marx (1980), a exemplo de um dos poucos textos que deixou sobre a questão, fala nas “escolas politécnicas” e no “ensino tecnológico” e lhe dá o sentido da união estudo e trabalho, do conhecimento e da prática para uma outra sociedade, para a superação da divisão social do trabalho. Etimologicamente, politecnia significa “muitas técnicas”. No Brasil, o termo, com esse sentido, deu nome a instituições educacionais como escolas de engenharia (a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo); e com o sentido voltado para a formação humana em todos os aspectos, a educação *omnilateral*, humanista e científica (CIAVATTA, 2014, p. 189).

A politecnia atua enquanto mecanismo de articulação entre o fazer e o pensar. Em sua concepção, se apodera da condição em formação humana integral e alcança a formação em suas diferentes formas: intelectual, física e tecnológica. Em

razão das transformações socioeconômicas e das políticas educacionais, a acepção do termo politecnia foi preservada para realizar a educação embasada na formação integrada entre Educação Profissional e Ensino Médio.

Mas, preservou-se no âmbito do convencimento e da luta política, o denso significado da “educação politécnica” como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional (CIAVATTA, 2014, p. 191).

Há que se ressaltar que a educação profissional deve consolidar-se em diretrizes cuja organização e desenvolvimento curricular estejam voltados para a edição de um projeto político-pedagógico integrado e oriundo das discussões coletivas oportunizadas nos ambientes escolares. A esse respeito, leciona Ramos (2014, p. 97):

[...] apresentando os demais fundamentos para a construção do projeto político-pedagógico, dentre os quais: não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho; construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral; articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral; considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores; transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente; resgatar a escola como um lugar de memória.

A proposta de uma formação com base no currículo integrado agregou à formação acadêmica a preparação para o mercado de trabalho ao mesmo tempo em que buscou superar a disputa de classes, em que a universidade era destinada à elite e a escola técnica para os trabalhadores. Assim destaca Pacheco (2015, p. 14):

O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, de princípios e de valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e as licenciaturas.

É de suma importância a construção de um currículo integrado e a sua aplicação ao alunado. Esta ação garante a busca plena do exercício da cidadania e garante o acesso à informação, diante do compartilhamento de conhecimentos que têm o condão de mudar a postura dialética e reestruturar as relações sociais por elementos como a transversalidade e a verticalização.

Nesse sentido, a transversalidade dialoga entre educação e tecnologia, aliando ensino, pesquisa e extensão e ampliando seus vieses culturais e socioeconômicos, enquanto que a verticalização reconhece a construção de fluxos e currículos de formação entre os diferentes cursos de educação profissional e tecnológica.

A partir da compreensão e da assunção dessa forma de organização da educação profissional e tecnológica, observa-se que o espaço estabelecido pela oferta múltipla de formação proporciona uma ambiência em que as multifacetadas do processo educativo se evidenciam e trazem a possibilidade de se estabelecerem nexos internos e promover a inter-relação de saberes. Isso concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência, que é multi e interdisciplinar (PACHECO, 2015, p. 22).

Diante das múltiplas ofertas de formação sedimentadas na educação profissional e tecnológica, tem-se que o processo educativo proporcionado neste específico ambiente educacional propicia uma formação multicurricular, em que os conhecimentos convergem para a construção de saberes que se relacionam numa rede multilateral, heterogênea e dinâmica.

Do ponto de vista educativo, a tecnologia proporciona ao campo da educação meio de se fazer uma análise crítica sobre os seus domínios, nas diversas áreas da atuação humana. Por meio da tecnologia, os hábitos, ritmos da vida moderna, processos de trabalho e educação, ganharam novos enfoques e, por essa razão, sua análise crítica é importante para se observar esses novos horizontes que se desenham frente às mudanças impostas à vida social.

Aqueles que detêm o poder tecnológico detêm o poder do conhecimento, da *expertise* necessária para o domínio do sistema técnico. A esse fenômeno estão submetidas as novas gerações, que devem saber exatamente qual lugar a tecnologia ocupará na vida humana. Sobre o termo tecnologia, ensina Silva (2013, p. 844),

[...] a tecnologia apresenta-se como algo que nomeia a reflexão sobre a técnica, ou seja, como a discussão sobre os modos de produzir alguma coisa. [...] Com o título de tecnologia, a constituição de uma ciência da técnica possibilita estabelecer foco para os estudos sobre esta em um campo específico, eliminando, assim, a fragmentação existente que caracterizaria os atuais estudos do tema. Nesse processo, a técnica apresenta-se como objeto definido de pesquisa filosófica. Além disso, a delimitação do objeto da tecnologia poderá permitir contornos mais definidos a um dado objetivo que carece de elucidação filosófica.

Mediante a importância do uso das tecnologias no cotidiano, analisa-se seu papel frente a necessidade humana: o trabalho. Isso porque a educação profissional e tecnológica visa garantir aos alunos a aquisição de competências profissionais que os transformem em cidadãos aptos a se posicionarem de forma autônoma em qualquer ramo do mercado que utilize tecnologias.

Com a finalidade de proporcionar aos seus alunos uma formação humana completa, a educação profissional e tecnológica deve incluir a educação superior, básica e profissional, englobando a educação de jovens e adultos até o doutorado, de forma acessível. Nesse sentido,

[...] busca-se atuar de forma integrada, alicerçando suas ações no tripé trabalho, cultura e ciência como forma de assegurar a emancipação humana. Nessa perspectiva, a formação profissional é concebida como espaço para o aprofundamento de saberes e, simultaneamente, para a refutação de tônicas sociais excludentes (SANTOS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2019, p. 116).

Depreende-se que a educação profissional foi articulada para oportunizar o ingresso do aluno do ensino profissionalizante ao ensino superior. Entretanto, a dualidade presente no sistema educacional brasileiro sofreu fortes influências pela reestruturação do sistema capitalista.

Como o trabalho é primordial na formação do ser humano e foi contemplado como processo educativo pela LDB n.º 9.394, em seu artigo 1º, o conjunto educação, trabalho, família é fator fundamental no desenvolvimento da convivência humana que se reflete na vida social do indivíduo.

Tendo em vista que a escola teve sua formação inicial marcada a partir da divisão do trabalho e a consequente divisão de classes, às classes dominantes cabia o lugar nas escolas voltadas para os conhecimentos intelectuais, às classes operárias restava o aprendizado de técnicas para se posicionarem no mundo do trabalho.

Marx e Engels, no clássico *A Ideologia Alemã* (2001) afirmam que a divisão do trabalho é enfatizada no desenvolvimento histórico, primeiro baseada na diferença dos sexos (comunidade tribal), depois nas diferenças acentuadas pelas forças físicas entre indivíduos do mesmo sexo. Então, quando essa divisão se efetiva em cenários como a cidade e o campo, as condições sociais dos indivíduos indicam outros parâmetros de distinção. A esse respeito, os autores destacam:

A divisão do trabalho alcança um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual. Este último passa a ser função privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. A tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas (MARX; ENGELS, 2001, p. 28).

Assim, a tarefa de pensar ficou adstrita a um grupo privilegiados de indivíduos, isentos da obrigação do trabalho produtivo. Tais divisões resvalam inclusive em situações separatistas, nas quais nem mesmo a classe dominante sai ilesa, posto que seus membros se alternam em atividades de domínio e de intelectualidade, perceptíveis num conjunto de ilusões.

Com a divisão do trabalho, dá-se uma separação entre o interesse particular e o interesse comum. Os atos próprios dos indivíduos se erguem diante deles como poder alheio e hostil, que os subjuga. O interesse comum se erige encarnado no Estado. Autonomizado e separado dos reais interesses particulares e coletivos, o Estado se impõe na condição de comunidade dos homens. Mas é uma comunidade ilusória, pois o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui o seu órgão de dominação (MARX; ENGELS, 2001, p. 30).

Sobre o trabalho e as sociedades de classe, Frigotto (2009) propôs uma dialética visando o debate sobre a relação de trabalho, classe social e educação. Aduz o autor que trabalho é um termo polissêmico e, por esta razão, assume várias significações. Frigotto assevera que o significado de trabalho é construído historicamente na sociedade e que somente se pode analisá-lo no campo real da *práxis*¹⁵.

A partir da contextualização do conceito de trabalho no campo materialista-histórico, fundamentado nos preceitos de Karl Marx, Frigotto faz um apanhado geral e histórico para se vislumbrar além de Marx e através de uma análise crítica das

¹⁵ *Práxis* - Ação concreta do homem no meio.

classes trabalhadoras. Fala então sobre a falta da consciência de classes e como essa ausência fortalece as classes dominantes.

Frigotto esclarece que a ideia de trabalho foi reduzida à ideia de emprego e que os processos produtivos se resumem às atividades do que o homem produz, pré-determinados pelas classes dominantes e pelo materialismo cultural. O autor evidencia que a compreensão do trabalho não pode estar atrelada à mera ideia de emprego.

Para ele, a análise do trabalho, da classe proletária e do sujeito revolucionário é estrutural e conjuntural, cuja compreensão é primordial para a superação das relações sociais capitalistas, de acordo com os pesquisadores que pensam com Marx e para além de Marx.

[...] o objetivo fundamental é a crítica das relações sociais e dos processos formativos e educativos que reproduzem o sistema do capital e todas as suas formas de alienação. Mas, concomitantemente, na luta contra-hegemônica (sic) e no terreno contraditório que a realidade histórica (realidade rebelde, na expressão de Gramsci) nos coloca para a travessia, onde a disputa cultural e do sentido da ciência, tecnologia e dos processos educativos na sociedade e na escola se constituem em mediações cruciais na possibilidade de superação do sistema do capital (FRIGOTTO, 2009, p. 172).

De acordo com Frigotto (2009), a identidade de classe está diretamente relacionada com a consciência de classe e as relações entre essas são mutáveis. Nesse cenário, as forças produtivas de trabalho não dependem mais de tempo e da quantidade para exprimir o seu valor, pois a ciência e a tecnologia se tornam essa força e assumem papel antagônico contra a classe trabalhadora, a favor do capital.

Em contrapartida a essa realidade, encontra-se a educação profissional e tecnológica, permitindo a formação continuada do estudante, proporcionando atualização e capacitação profissional em níveis mais avançados, para que sejam capazes de suprir as necessidades mercadológicas e se posicionar criticamente, exercendo um ofício autônomo, conquistado por meio de um ensino de excelência. Assim estabelece o artigo 2º, da Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021:

A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação

profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (BRASIL, 2021).

Nota-se que a educação profissional e tecnológica abrange várias dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, e, organizadas por eixos tecnológicos, proporcionam ao aluno uma educação completa visando não somente à formação escolar, como também à formação humana para se posicionar no mundo do trabalho. O aluno da rede profissional e tecnológica é, portanto, um aluno completo em saberes e experiência.

O Capítulo II, artigo 3º, da Resolução CNE/CP n.º 1/2021, em seus 16 incisos, elenca os princípios ou fundamentos norteadores da educação profissional tecnológica no país:

Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica:

I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;

II - respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;

V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;

VI - a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;

VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;

VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;

X - articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais;

XI - observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação,

gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade;

XII - observância da condição das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, de maneira que possam ter acesso às ofertas educacionais, para o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho;

XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes;

XIV - reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas;

XV - autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos;

XVI - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino;

XVIII - fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos; e

XIX - promoção da inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa (BRASIL, 2021).

Algumas áreas de formação são mais ligadas à tecnologia, já outras, às áreas científicas. A formação do tecnólogo deve corresponder às expectativas do mercado e da sociedade; o currículo profissional e tecnológico traz uma educação mais condensada em tecnologia, sendo seu principal foco.

Para que os profissionais da educação profissional e tecnológica sejam bem-sucedidos é preciso que as bases curriculares estejam atualizadas para uma melhor formação do tecnólogo. Assim, os princípios norteadores da educação profissional e tecnológica atuam como balizadores das diretrizes adotadas pela educação tecnológica na formação *omnilateral*, integral, de seus alunos.

Salienta-se que a formação *omnilateral* faz-se em oposição à formação unilateral originada no trabalho alienado, na divisão social do trabalho, na reificação, nas relações burguesas. De acordo com Ramos (2007, p. 3-4), o primeiro sentido dessa integração é filosófico, visto que se manifesta na

[...] concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. O primeiro sentido da integração pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade [...] (RAMOS, 2007, p. 3-4).

Importa ressaltar que a educação *omnilateral* é responsável pela formação de senso crítico do cidadão. Sabe-se que a educação profissional e tecnológica possui estreita relação com a sociedade produtiva e dispor de um projeto político pedagógico arrojado, que contribua para a construção de sujeitos aptos a se inserirem no mundo do trabalho, é transformar a realidade e restabelecer novos parâmetros de características sociais ideais como modo de superação das práticas neoliberais determinadas pelo capital.

2.1.1 O trabalho como princípio educativo

A educação pública é um direito conquistado, proveniente da luta de classes, e a sua padronização culminou na perda de qualidade como fim destinado ao processo de ensino-aprendizagem dispensado à instrução dos trabalhadores. O conhecimento sistematizado, herança de vários processos históricos acumulados pela humanidade, absorveu formas distintas de transmissão e dissociou a realidade do ensino entre alunos e professores.

As transformações do processo de ensino-aprendizagem trouxeram restrições às funções maiores da escola, cujas transmissões de conhecimentos vão além das articulações conteudistas dispostas em sala de aula, as quais não podem ficar adstritas, como afirma Franco (1988, p. 57):

Os conhecimentos devem ser antes de tudo, reflexão sobre o próprio modo de vida social e não mera assimilação, por parte do aluno, de conhecimentos concebidos como autônomos e colocados como culturais em si mesmos. Os conhecimentos transmitidos pela escola devem estar, assim, diretamente articulados com os comportamentos humanos e as formas como as sociedades concretas se organizam e, particularmente, devem estar articulados com a experiência de vida dos alunos.

Nesse sentido, os processos de ensino-aprendizagem figuraram importantes papéis na escola destinada às classes produtivas, que desde as suas primeiras concepções foi destinada à formação comum do homem.

Ora, a proximidade entre a escola como oficina do conhecimento racional e a oficina como a escola do conhecimento prático resultou em transformação, a partir do surgimento da ciência experimental, cujo objetivo assumiu a produção de outros conhecimentos dela derivados. A esse respeito, Anísio Teixeira leciona que “o encontro do conhecimento racional com o mundo das oficinas constituiu fato muito mais significativo do que a descoberta do movimento da terra em torno do sol” (TEIXEIRA, 1957, p. 15).

Com efeito, o estreitamento entre o conhecimento racional e o conhecimento do mundo das oficinas influenciou a realidade racional, a partir de sua comprovação experimental

Porque deste encontro entre o “intelecto” e a oficina é que partiu todo o sistema de conhecimento científico moderno, que nada mais é que o conhecimento racional tornado fértil e fecundo, pela sua ligação com a realidade concreta do mundo e da existência. Tôda (sic) uma nova filosofia do conhecimento se estabeleceu em oposição à fórmula grega de dualismo entre o racional e o empírico (TEIXEIRA, 1957, p. 15).

Conforme ocorreu a evolução humana, observa-se que sua natureza é relacionada ao trabalho. A partir da histórica divisão social do trabalho, o homem ficou dividido entre as tarefas de executar ou de planejar, características inerentes à condição humana. Como ensina Borges (2017, p. 103), “o trabalho é a forma específica e determinada pela qual os homens respondem as suas necessidades individuais e coletivas”.

Nesse contexto, a educação profissional e tecnológica está relacionada ao trabalho como princípio educativo e às conseqüentes questões mercadológicas. É hoje um desafio para as políticas públicas, tendo em vista o planejamento diante do crescente nível de exigência na qualificação profissional. Sobre o tema, Ramos (2014, p. 84) destaca:

O conceito de tecnologia é discutido, destacando-se que ter o trabalho como princípio educativo implica necessariamente a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica e do entendimento de como tem se dado a apropriação social desses conhecimentos para a

transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades e potencialidades e dos sentidos humanos. Esta forma de estruturação do currículo requer a identificação das tecnologias que se encontram associadas na produção de um bem ou um serviço sem reter-se na especificidade de sua aplicação nos respectivos setores.

Considerando a evolução do conceito de escola, a educação profissional tem por objetivo a formação completa do ser humano, ou seja, a formação humana *omnilateral*, notada pelo comprometimento com a construção de uma base curricular completa. Ainda sobre o tema, explica Ramos (2014, p. 97),

[...] discutimos primeiro sentido do conceito e da prática que tem sido designada como *integração*, para definir uma forma de oferta da educação profissional articulada com o ensino médio, qual seja, o de natureza filosófica. Este expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação *omnilateral* dos sujeitos. Em seguida, discutimos os conceitos de Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como uma unidade, considerando-os indissociáveis da formação humana. Discutimos, então, o trabalho nos seus sentidos ontológico e histórico, como processo de formação do ser humano e de apreensão da realidade a fim de adaptá-la a si e a transformá-la; processo esse que se especifica historicamente nas diversas formas adquiridas pelo trabalho frente às relações sociais de produção.

É evidente que o trabalho como princípio educativo não pode ser julgado qualquer tipo de trabalho, visto que a educação deve ser integral, *omnilateral*. Portanto, qualquer tipo de trabalho que tenha como objetivo subestimar a natureza humana ou aliená-la não pode ser considerado como princípio educativo.

O trabalho deixa de ser vivo e útil a partir do momento em que passa a ser considerado uma mercadoria. Essa mudança de valores, trazida pelo capital e suas exigências, implica uma desvalorização, a qual o trabalho e o homem estão subordinados. Dessa forma, explica Franco (1988, p. 82): “A escola, assim, não pode se subordinar às exigências efêmeras dos setores produtivos, à preparação profissional imediata e à competição e ao individualismo da sociedade capitalista”.

O trabalho como condição fundamental para a vida é também princípio educativo e deve ser transformador. Assim diz Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 76),

Do ponto de vista educativo, o esforço das forças progressistas deve caminhar no sentido da escola unitária, onde se possa pensar o trabalho de modo que o sujeito não seja o mercado e, sim, o mercado seja uma dimensão da realidade social. Trata-se de pensar o trabalho em outro

contexto social, no qual o trabalhador produza para si, e onde o produto do trabalho coletivo se redistribua igualmente.

Há que se reconhecer que o pensamento capitalista se disseminou na sociedade, de forma que todas as tentativas de se formular uma educação diferenciada resultaria em um processo de ensino/aprendizagem em que o próprio capitalismo se beneficiaria.

Como consequência do capitalismo e da globalização, o neoliberalismo trouxe uma abordagem de intervenção mínima estatal na economia, por meio de privatizações de empresas estatais, livre circulação de capitais internacionais e abertura econômica para entrada de empresas multinacionais.

Visto que o centro de toda prática neoliberal é o mercado, na educação seus impactos foram percebidos por meio de uma iniciativa que sempre priorizou a preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ficou restringida aos imperativos deste mercado e à livre iniciativa. Sobre o tema, esclarece Gentili (1995, p. 193):

As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho.

Sob a realidade de expansão do mercado, a educação era uma promessa de acessibilidade a todos, já que o número de empregos crescia e a educação era considerada um investimento individual, com vistas a tornar o capital humano viável. Esses mecanismos de transferência de responsabilidade da gestão dos programas sociais e a privatização dos subsídios que poderiam financiar esses programas trouxeram a ineficiência e a improdutividade, deixando ao próprio mercado as decisões de onde se dariam esses investimentos.

Sendo assim, descartar a centralidade do Estado nas políticas sociais e manter imune o caráter econômico que justifica o investimento educativo implicou transferir para a esfera do mercado as decisões de investimento e os conflitos vinculados a estas últimas. Tal questão constituirá uma das grandes operações políticas do neoliberalismo (e nisto radicará parte de sua originalidade): a educação somente se justifica em termos econômicos, mas a decisão do investimento em educação é uma opção individual que se dirime no mercado (GENTILI, 1995, p. 196).

No que tange à qualificação, a escola assume o protagonismo no ambiente formal de desenvolvimento intelectual do indivíduo. Entretanto, a escola é um campo de transmissão das premissas que norteiam o neoliberalismo, especialmente quando ela passa a figurar como ambiente de consumo para os produtos da indústria cultural e da informática.

A esse respeito, Ciavatta (2005), baseada na teoria gramsciana, considera que priorizar o trabalho como princípio educativo implica “superar a dicotomia trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadão” (GRAMSCI, Apud CIAVATTA, 2005, p. 6). Nesse sentido, entende-se que o ser humano produz e transforma sua própria realidade, sendo sujeito de sua própria existência.

Com efeito, reconhece-se que o trabalho na sua dimensão ontológica se constitui como prática econômica, de subsistência, produzindo bens materiais para atender às necessidades humanas, englobando a realidade social e material.

Superar a ideia de relação econômica é fundamento da profissionalização. Porém, tal proposição é hoje um desafio para as políticas públicas, tendo em vista o movimento neoliberal em prol da redução da educação em instrumento de preparo para inserção imediata no mercado de trabalho, de modo que a atividade humana passa a ser rebaixada ao estranhamento a si mesmo.

Sob esse prisma, a adequação entre profissionais preparados e sua inserção num mercado cada vez mais exigente faz com que um abismo cresça entre oferta e demanda, restando a cargo das políticas públicas a adoção de medidas capazes de diminuir a disparidade existente entre as necessidades do mercado e a busca por cursos profissionais tecnológicos.

Para a educação profissional e tecnológica, a orientação de um projeto de educação que contribua qualitativamente para a formação humana é fundamental e, nos dizeres de Ramos (2014), não se abstém à seara do saber ensinar e saber fazer:

[...] não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2014, p. 85).

Ainda que o neoliberalismo promettesse qualidade derivada da lógica mercantil, essa não é uma realidade absoluta. Há, no liberalismo, uma premissa de concorrência e essa premissa não coaduna com a competência meritocrática, visto que a dinâmica requerida pelas necessidades mercadológicas não é receptiva a uma educação diferenciada e segmentada, ofertada a todos.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE FEDERAL SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA

É imperioso destacar que educação inclusiva e educação especial não se tratam da mesma ação. A educação especial objetiva o desenvolvimento de habilidades das pessoas com deficiência enquanto que a educação inclusiva, como modalidade de ensino, abrange um processo de inclusão social em que todos participam da escolarização.

Dessa maneira, a educação inclusiva é prática efetiva na busca da promoção do acesso à educação, por meio do respeito à diversidade e à igualdade de oportunidades. Nesta modalidade de ensino, a educação especial se insere dentro da escola regular, tornando-a um espaço de convívio capaz de atender a todos os alunos.

A educação inclusiva sempre enfrentou diversos obstáculos durante o século XX, muitos destes em razão do descaso direcionado às Pessoas com Deficiência (PcD's), a quem o tratamento se restringiu a ações fundamentadas em concepções médico-pedagógicas ou meramente lúdicas. Este sistema de educação obedecia ao dualismo que destinava privilégios às classes mais abastadas em tempo que mantinha aquele sistema social.

Entretanto, a partir da edição de legislações nacionais e internacionais que visavam tratar as pessoas com deficiência de maneira mais igualitária e na perspectiva de dirimir os aspectos segregatícios, houve maior compreensão da importância da educação com vistas ao aprimoramento no trabalho como mecanismo de inclusão social.

Em sua perspectiva ontológica, o trabalho é o que define o homem. Ora, pertence à natureza humana a necessidade de trabalhar e de ter o acesso a uma ocupação, seja para o seu desenvolvimento social ou intelectual, o que está intimamente ligado à dignidade da pessoa, deficiente ou não.

Sob esse aspecto, as pessoas com deficiência carecem de especial atenção e de políticas públicas que sejam capazes de transpor as dificuldades estipuladas pelo arquétipo de que os cidadãos com deficiência seriam incapazes de exercer alguma atividade produtiva ou merecedores da exclusão no convívio social.

A partir da democratização do ensino público de qualidade ofertado nas Instituições Federais de ensino, o desenvolvimento de currículos que atendam às especificidades dos alunos com deficiência articulou ações didáticas, em que a formação geral básica (sistematização de competências) e os itinerários formativos (aprofundamento das áreas de conhecimento) integraram a reforma do Ensino Médio formulada pela Lei n.º 13.415, de 16 de janeiro de 2017 (BRASIL, 2017), que estabeleceu novas diretrizes para a educação nacional.

A reforma do Ensino Médio viabilizou sistemas de ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades, conforme a relevância para o contexto local. A oferta do ensino público, então, se firmou em parceria com o setor produtivo e com vistas à formação técnica e profissional, como se verifica no parágrafo 6º, do artigo 4º da mencionada lei:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017).

A formação técnica e profissional figurou preocupação referente aos objetivos da educação dispensada durante o Ensino Médio e por isso passou a integrar os itinerários formativos ofertados nas escolas. Assim sendo, a educação pública passou a se preocupar com o aspecto do desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho e do ponto de vista inclusivo procurou dar às pessoas com deficiência maior dignidade e autonomia.

Sobre o tema, afirma Martins (2013, p. 25):

Podemos considerar que o acesso ao trabalho, nos dias atuais, é um dos elementos que estão inseridos dentro dos direitos fundamentais e das necessidades humanas, portanto este é considerado essencial para que se efetive a dignidade humana da pessoa com deficiência, para que ela não se sinta um inútil, um peso para a família. Cabe ao Estado aparecer como um

garantidor dessa necessidade básica, promovendo políticas públicas que possibilitem o acesso ao mercado de trabalho e sua permanência. Esta ação deve estar alicerçada em um princípio consagrado no século XVIII pelos iluministas e aperfeiçoado com o desenvolvimento da humanidade: o princípio da igualdade [...]

Tendo em vista a dificuldade do acesso à educação, especialmente dos alunos com deficiência, daqueles alunos que empreendem cursar o Ensino Médio, o Ensino Médio Profissionalizante ou mesmo o Ensino Superior detêm maiores oportunidades com relação ao mercado de trabalho. Quando o acesso à formação escolar específica e de qualidade é viável, por meio de ações afirmativas, a qualificação se faz presente na inclusão desses alunos, independentemente do nível de escolaridade.

É nesta seara que entram as políticas afirmativas, como ação do Estado no intuito de proporcionar a igualdade material para os que, durante muito tempo, foram excluídos, os chamado (sic) grupos vulneráveis. As pessoas com deficiência estão incluídas dentro desses grupos vulneráveis, ao lado dos negros, índios, homossexuais, entre outros. As pessoas com deficiência sempre foram vistas como incapazes e a elas nunca foram dadas oportunidades de estarem integradas plenamente à sociedade seja por meio do esporte, da educação ou mesmo do trabalho (MARTINS, 2013, p. 26).

Para que todos os alunos com deficiência sejam contemplados em suas necessidades específicas é de suma importância o planejamento de práticas pedagógicas que visem traçar estratégias para alcançar o pleno desenvolvimento desse alunado.

A esse respeito, a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica buscou democratizar o acesso ao ensino público, de modo a atender regionalmente o país, respeitando a diversidade étnica, social, cultural, inclusive, proporcionando a convivência de profissionais pertencentes a diversas faixas etárias, um verdadeiro conjunto a enriquecer os espaços educativos formais e não formais.

Como mencionado anteriormente, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cuja finalidade precípua é referenciada em seu artigo 6º, no qual se destacam os incisos I e III:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

[...]

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008d).

Com o objetivo de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis de escolaridade, promovendo, dessa forma, a verticalização do ensino, os Institutos Federais e as Universidades Federais demonstraram adiantamento no quesito educação inclusiva, especialmente quanto a admissão do disposto na Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 – Lei de Cotas (BRASIL, 2012c) – que ofereceu cotas para o ingresso nas Universidades Federais e nos Institutos Federais.

Ao aderir os pressupostos legais constantes na Lei de Cotas houve a permissão para o ingresso de alunos oriundos da rede pública de ensino, bem como daqueles autodeclarados pretos, pardos e indígenas na rede federal de ensino. Dessa feita, a acessibilidade ao ensino público de qualidade se tornou possível porque a chamada “reserva de vagas” trouxe equidade aos alunos, até então, em condições díspares de concorrência no pleito da almejada vaga no ensino público federal. Sobre a inclusão social, leciona Sassaki (2005, p. 21):

[...] a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana. Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros.

Para além da adequação de sistemas na inclusão social, outra ação afirmativa a contribuir para a efetivação da educação inclusiva no ambiente formal de ensino é o desenvolvimento de estratégias que envolvam práticas pedagógicas específicas e o planejamento da estrutura organizacional dos espaços educativos, levando-se em consideração ações que englobem a inclusão e o respeito à diversidade.

A oferta de condições educacionais que contemplem as especificidades do alunado com deficiência é ação afirmativa a ser posta em prática, de modo a facilitar

a compreensão desses alunos no processo de construção do conhecimento. Além do mais, as adequações dos componentes curriculares são medidas capazes de propiciar a permanência e o êxito dos mesmos no ambiente escolar.

Outro avanço rumo à inclusão foi a estruturação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), nos Institutos Federais. O surgimento desta iniciativa, em 2000, originada do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica – TEC NEP (BRASIL, 2000c), foi institucionalizado pelo Ministério da Educação, com o objetivo de trazer a política de inclusão, por meio da profissionalização das pessoas com deficiência.

Sobre o Programa TEC NEP, Azevedo (2007, p. 41) esclarece:

A ação está direcionada às Escolas Técnicas, Agrotécnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e escolas vinculadas às Universidades, mobilizando parcerias: famílias, sistemas de ensino, empresários e órgãos empregatícios com vistas a ampliar as condições de acesso, permanência e saída com sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais em relação aos cursos de formação inicial e continuada, técnicos e tecnológicos, incluindo cursos que habilitem ou reabilitem esses alunos a atividades laborais que permitam acesso ao mundo produtivo e sua emancipação econômica.

Inicialmente, o programa governamental TEC NEP¹⁶ surgiu com o intuito de sensibilizar, conscientizar e consolidar a educação inclusiva na comunidade escolar. Contudo, o TEC NEP se consolidou como política educacional inclusiva na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e representou o elo entre a educação profissional e a educação especial, sob o viés da inclusão, priorizando a igualdade de oportunidades, a defesa de direitos sociais e o exercício da cidadania.

Suas ações compreenderam desde o desenvolvimento de tecnologias assistivas, formação de recursos humanos, produção de material didático adaptado às especificidades dos alunos, como a instalação de centenas de NAPNEs, situados nos Institutos Federais por todo o país.

Assim, os NAPNEs foram instalados com a finalidade de dar aos Institutos Federais melhor estrutura para o acolhimento dos alunos com deficiência e também como forma de implementar a educação inclusiva, além de contribuir com os

¹⁶ O programa TEC NEP, como política pública, oportunizou melhorias em relação à infraestrutura das escolas na eliminação de barreiras arquitetônicas e também de preconceitos, mudando culturas através da conscientização do trabalho inclusivo. Esse programa foi extinto no ano de 2011.

processos formativos em respeito à pluralidade de sujeitos, e propiciar o convívio salutar entre os mesmos.

Muito embora a implementação dos NAPNEs seja uma grande conquista para o universo da educação especial, não se pode olvidar que a inclusão é um processo contínuo e que depende de professores, de gestores, da família, enfim, da participação da sociedade como um todo, para que seja exitosa em vários aspectos e que alcance essa transformação no meio escolar. O envolvimento e a colaboração de todos é fundamental para que o planejamento de ações com vistas à inclusão seja real e efetivo.

2.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Conquanto a inclusão escolar seja uma determinação legal e passível de sanção, incorre em crime o professor ou gestor que se negar a receber uma criança com deficiência em uma classe regular, sendo-lhes atribuída uma pena de dois a cinco anos de reclusão, as dificuldades enfrentadas neste conjunto inclusivo resvalam diretamente no professor que recebe este aluno, investe tempo e planeja atividades específicas para inseri-lo no processo de ensino-aprendizagem.

Para que os alunos com deficiência sejam inseridos no contexto escolar é preciso atender suas especificidades, de modo que consigam participar e apreender o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as escolas necessitam de um núcleo de apoio, e em razão disso foi instituído o Atendimento Educacional Especializado – AEE, conforme disposto no artigo 208 da Constituição Federal (1988):

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]

O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispôs sobre a educação especial brasileira e o atendimento educacional especializado. No texto do referido decreto foram determinadas as garantias do AEE no ensino especial. Em destaque, seus objetivos de criação:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011b).

Igualmente contemplado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13. 146/15), o AEE encontra fundamento legal no artigo 28:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia [...] (BRASIL, 2015).

O AEE surgiu com o compromisso de assegurar às pessoas com deficiência um ambiente educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, e em atendimento às diretrizes da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). A inserção desses alunos na escola tem a função de potencializar o desenvolvimento acadêmico e social do indivíduo com necessidades específicas.

Nessa circunstância, as tecnologias assistivas (tecnologias de apoio), aliadas ao AEE, transformam a realidade educacional por meio de técnicas que promovem a

participação de pessoas com deficiência, com vistas à sua autonomia, qualidade de vida e inclusão social.

Não é, portanto, de se espantar, que a escola busque ansiosamente por soluções de Tecnologia Assistiva. Do ponto de vista organizacional, com base na Lei n.º 6.571/08, a viabilização do uso de Tecnologia Assistiva no ambiente escolar é uma das funções do que se denomina Atendimento Educacional Especializado (AEE). Um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, os quais eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Dependendo da situação individual, o AEE definirá o tipo de Tecnologia Assistiva, o que inclui programas de computador e equipamentos especializados (BORGES; DIAS; OLIVEIRA, 2021).

Oportunizar o AEE aos discentes com deficiência é oferecer-lhes melhores condições e equidade no ambiente educacional. Ora, o atendimento individualizado propicia o planejamento de propostas pedagógicas capazes de alcançar as desigualdades desses alunos. Assim, esse conjunto de ações tem a função de eliminar os entraves que se posicionam entre o aluno e o processo de aprendizagem.

Também contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), o AEE encontra fundamento no artigo 4º, inciso III - após redação atribuída pela Lei n.º 12. 796, de 4 de abril de 2013:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

[...] (BRASIL, 2013b).

No ano de 2010, o Ministério da Educação definiu orientações sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), verdadeiros espaços, equipados e mobiliados com recursos de diversas naturezas para promover a participação das pessoas com deficiência no âmbito escolar.

A implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado,

de forma não substitutiva à escolarização. A construção de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas regulares, superando o modelo de escolas e classes especiais. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando [...] a matrícula nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado, previsto no projeto político pedagógico da escola (MPPE, 2019, p. 29-30).

As chamadas SRM são aparelhadas com diversos itens de Tecnologia Assistiva. Nessas salas, ocorrem a preparação de materiais pedagógicos acessíveis, em que se lecionam *Braille* e a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e se disponibiliza o uso acessível do computador, além de diversas orientações sobre a mobilidade e a comunicação alternativa.

Diante disso, para o Atendimento Educacional Especializado é indispensável a organização de um ambiente adequado que auxilie os alunos a explorarem novas alternativas para produzirem conhecimento. É fundamental, pois, a implementação de práticas pedagógicas inovadoras que incluam o uso de recursos diversificados como disparadores de habilidades físicas, sensoriais, emocionais, cognitivas e sociais.

Nesse modo, o projeto desenvolvido com vistas ao atendimento necessita estimular e instigar os alunos, público-alvo da Educação Especial, a apropriarem-se de saberes essenciais a todo ser humano. Com isso, eles poderão exercer a sua cidadania, interagir, participar e ter acesso aos locais que almejam frequentar – entre eles a instituição de ensino – constituindo laços sociais e uma maneira de vida autônoma.

Para tanto, o Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição de ensino deve regular a organização das mencionadas salas de recursos multifuncionais, para que o Atendimento Educacional Especializado seja colocado em prática.

Todavia, em que pese a viabilidade dos recursos materiais presentes no ambiente educacional, o docente de AEE é o protagonista comprometido com a prática de ensino complementar ou suplementar às pessoas com deficiência, em razão da sua formação inicial e pelo desempenho de saberes especializados, compostos por múltiplas relações. Assim, o professor das SRM é o principal responsável no processo de inclusão desses alunos.

A multidimensionalidade do processo educacional requer decisões complexas e diversificadas, de natureza pedagógica e política, que, em grande parte, extrapolam o espaço escolar. Tais decisões expressam

culturas de inclusão como um conjunto de valores, modos de pensar, expressar concepções que terão influências diretas ou indiretas sobre políticas e práticas no cotidiano escolar. Nesse contexto os professores criam definições e identidades específicas no que se refere ao seu papel no Atendimento Educacional Especializado (SANTOS; SANTIAGO; MELO, 2015, p. 107-108).

A Resolução n.º 4/2009, do Conselho Nacional de Educação – CNE, instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, e de acordo com o artigo 12, para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009b).

Assim, considerando os limites e as possibilidades do professor dentro de uma sala de aula, é relevante identificar, em seus aspectos práticos, seus maiores desafios para que o sistema organizacional do ensino efetive a inclusão escolar, por meio de ações positivas e realmente eficazes, sobretudo, as referentes às pessoas com deficiência visual.

[...] uma pessoa desprovida da capacidade visual tem que lidar com uma gama de obstáculos que poderão afetar seu desenvolvimento psicomotor, intelectual e socioemocional, se não receber atendimento especializado tão logo seja detectado seu problema. A experiência educacional com as pessoas com deficiência visual tem mostrado o quanto eles se beneficiam de um trabalho bem planejado e consistente voltado para o desenvolvimento de áreas que são afetadas pela falta de visão. A educação especial dispõe de metodologias específicas que ajudam o aluno com deficiência visual a desenvolver-se e viver integrado no seu meio social (MIRANDA, 2010, p. 6).

Nesse sentido, a inclusão das pessoas com deficiência visual é tarefa difícil, porém, não impossível. À medida que a escola se adapta para receber esse aluno, todas as ações positivas e atuantes no sentido de dirimir as diferenças existentes no universo estudantil são validadas, por meio da convivência diária, claramente perceptível na apreensão do conhecimento.

De todo o exposto neste capítulo, observa-se que a educação profissional e tecnológica, por sua construção histórica, cujo sistema dual de ensino destinado ao aperfeiçoamento de habilidades voltadas para o mundo do trabalho, foi de encontro aos fundamentos pedagógicos intencionalmente alocados para a satisfação das exigências das classes sociais e do mercado.

Neste contexto, a educação especial conquistou seu lugar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de políticas públicas adotadas, a

partir da adequação na legislação brasileira e suas influências decorrentes de Convenções e Declarações realizadas em âmbito internacional, com o intuito de atender seus alunos com deficiência.

3 INCLUSÃO, ACESSIBILIDADES E O DIREITO À EDUCAÇÃO

O terceiro capítulo dessa dissertação foi construído para abordar a inclusão e a acessibilidade. Nesse contexto, se insere o direito à educação que, resguardado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e preconizado pela Constituição Federal Brasileira (1988), oferecem a premissa de um direito personalíssimo e fundamental.

Assim sendo, a educação especial, sob as diretrizes da inclusão, abrange o respeito à diversidade em seu aspecto multidimensional, praticada no campo educacional e em conjunto com a sociedade. A igualdade cultural entre os alunos independe de classe social e deve ser oferecida por meio de ações concretas que permitam aos alunos com deficiência a oportunidade do aprendizado, seja através da adequação dos espaços formais e não formais de ensino, da formação dos professores, do auxílio de recursos didáticos e tecnológicos, aqui compreendidas as tecnologias assistivas.

3.1 O CONCEITO DE DIVERSIDADE E A CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

No dicionário, diversidade significa pluralidade, variedade, diferença. Diversidade é, pois, o conjunto que representa múltiplos aspectos que se diferenciam entre si, como por exemplo, diversidade cultural, diversidade biológica, diversidade étnica, diversidade religiosa, diversidade política etc. Falar sobre diversidade refere-se ao modo como as pessoas diferem entre si, seja no âmbito pessoal ou em relação às características ligadas ao seu ambiente de convívio social.

O termo diversidade, segundo o Dicionário Aurélio, vem da palavra “*diversitate*”, de origem latina, e significa: diferente. Ao longo da história a “diferença” foi vista como algo desviante, negativo, pejorativo e/ou depreciativo. Muito da justificativa da prática social do preconceito e da discriminação encontra seu acento nessa visão distorcida em relação à pessoa “Diferente”. Todavia, na contemporaneidade, o termo “diversidade” e/ou “diferença” assume uma (sic) aspecto positivo, como luta em favor dos direitos de pessoas e/ou setores excluídos, marginalizados socialmente (BORGES, et. al., 2013, p. 419).

A diversidade adquire um conceito multidimensional que engloba diferenças visíveis ou invisíveis, admitindo perspectivas delimitadas em duas distintas linhas de

pensamento: uma que a define como fruto da inter-relação de grupos com histórico de segregação, como mulheres, imigrantes e pessoas de diferentes etnias; e outra, que admite a diversidade como o conjunto de pessoas com características de deficiência física ou mental, política, estado civil ou, ainda, outras características que exprimem a diferença entre as pessoas.

Pode-se dizer que ambas diretrizes se complementam. Isso porque diversidade não corresponde somente ao olhar as diferenças do outro, mas pensar em relação ao outro. No Brasil, a diversidade já integra a história e a formação cultural do país, muito embora não seja devidamente administrada, no âmbito legislativo e social.

Segundo Bourdieu (2007), a não compreensão das singularidades do outro se fundamenta pela homogeneização da condição humana. Com efeito, o igual, o correto, o belo, o que arresta poder, o que é superior cultural e economicamente se estabelecem padrões válidos a serem seguidos. Assim, a perspectiva da “padronização” e dos ditos “normais” prejudica o reconhecimento das particularidades e especificidades de cada sujeito.

A escola em sua função social passa a ratificar essa ideia ao não considerar, porque o sistema escolar pode perpetuar privilégios culturais “Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos” (BORDIEU, 2007, p. 59). Os estudantes, por mais singulares que sejam, são tratados de modo igual tanto em direito quanto em dever.

A partir de Bourdieu é importante atentar ao fato de que, embora os avanços no campo dos direitos humanos, algumas políticas na seara inclusiva podem estar tão somente tentando ajustar a estrutura social existente sem mudar a estrutura que causou as próprias desigualdades na escola.

Dessa forma, não basta a promulgação de leis e políticas, fazendo-se imprescindíveis, por parte do governo, investimentos adequados para a superação dessas desigualdades que historicamente marcam a sociedade brasileira e, conseqüentemente, a educação. É sabido, portanto, que o estabelecimento das políticas de igualdade e a preocupação com os índices de melhorias sociais não são capazes, por si, de transpor práticas e processos sociais ou educacionais excludentes.

É importante salientar que o conceito de diversidade envolve as diferenças de uma forma geral, tanto as que singularizam o sujeito humano quanto as identificadas

na sociedade e que estão associadas a questões de gênero e sexualidade, cultura, crenças, desigualdades sociais, relações étnico-raciais e as deficiências.

Logo, as práticas educativas inclusivas devem compreender a diversidade sob este aspecto. Assim, a educação inclusiva ressalta a relevância do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo em que favorece a defesa e o exercício dos direitos humanos, princípio basilar do respeito e da valorização da diversidade.

Sob esse prisma, a diversidade ganhou ascensão, a partir de discussões e abordagens nas políticas públicas brasileiras. No campo da educação, novas propostas pedagógicas assumiram o protagonismo que deu ensejo à educação inclusiva.

Diante da crescente afirmação das identidades, a ideia de diversidade tornou-se acontecimento significativo, especialmente em sociedades geradas pelo colonialismo europeu, em que grupos e indivíduos reafirmam seus particularismos locais e suas identidades étnicas, raciais, culturais ou religiosas, chamando a atenção dos organismos internacionais a atributos da globalização que não são apenas socioeconômicos e tecnológicos (RODRIGUES, ABRAMOWICZ, 2013, p. 17).

Discutir, gestar sobre diversidade é importante não somente para a compreensão da sociedade em si, mas, inclusive, para a promoção do diálogo entre os povos – diálogo intercultural (UNESCO, 2001, 2009).

Ao abordar a diversidade como elemento integrante da gestão pedagógica, a formação do cidadão que saberá posicionar-se numa sociedade pluralista, é uma estratégia de ensino e uma grande oportunidade para a educação inclusiva no Brasil, primeiro, pela evolução do conceito de cidadania, segundo, para o enfrentamento de diretrizes impostas pelas classes dominantes.

Lev Semionovitch Vygotski (1886-1934), bielorrusso, psicólogo proponente da psicologia histórico-cultural¹⁷, foi pioneiro em afirmar que o desenvolvimento psicológico das crianças decorre de suas relações sociais. Para ele, o ambiente social em que a criança nasceu é privilegiado e reconhece que, variando esse ambiente, o desenvolvimento dessa criança também sofrerá variação.

¹⁷ A Teoria Histórico-Cultural de Vygotski, composta de *constructos* teóricos (definição de ideias), compreende que o ser humano, enquanto sujeito da história, é ser histórico e cultural e desenvolver-se-á a partir da interação cultural, simultaneamente exercendo e sofrendo mudanças com o meio.

De acordo com Vygotski (1991), a criança, desde o seu nascimento, vai formando uma visão de mundo, por meio da cultura e da interação com outras crianças mais experientes e com adultos, dessa forma, quanto mais aprendizagem mais desenvolvimento. Assim, o funcionamento psicológico do ser humano é desenvolvido, a partir das relações sociais com o meio, tratando-se de um processo histórico.

Em Obras Escogidas – V – Fundamentos de Defectología – Os Fundamentos de Defectologia (1997), Vygotski tece considerações, a partir de estudos realizados para investigar o desenvolvimento de pessoas com deficiência, em busca de entendimento acerca do modo como vivem as pessoas com deficiência, seus pensamentos, dificuldades, a forma como interagem e as alternativas que lançam mão no convívio social.

Vygotski assevera que o fator social exerce suma importância no desenvolvimento e na formação da mente. Este fator é desencadeado pelo papel social, bastante afetado nas pessoas com deficiência. Ao possuir uma deficiência é ter tocado além do órgão biológico, o órgão social, haja vista que esta necessidade especial modifica a relação do sujeito com o mundo e, sobretudo, com outras pessoas.

[...] tanto psicológica como pedagógicamente, el problema solía platearse en un plano groseramente físico, al estilo de la medicina; la deficiencia física se estudiaba y compensaba como tal; la ceguera implicaba simplemente la falta de visión; la sordera; la ausencia de audición, como si se tratara de un perro ciego o de un chacal sordo. A la vez, ser perdía de vista que, a diferencia del animal, el defecto orgánico del hombre nunca puede manifestarse en la personalidad directamente, porque el ojo y el oído del ser humano no sólo son sus órganos físicos, sino también órganos sociales, porque entre el mundo y el hombre está, además, el medio social que refracta y orienta todo lo que parte del hombre hacia el mundo y del mundo hacia el hombre. Por eso la carencia de la vista o del oído implica, ante todo, la pérdida de las más importantes funciones sociales, la degeneración de los vínculos sociales y desplazamiento de todos los sistemas de conducta¹⁸ (VYGOTSKI, 1997, p. 103).

¹⁸ [...] tanto psicologicamente quanto pedagogicamente, o problema costumava ser abordado a partir de um plano grosseiramente físico, no estilo da medicina; a deficiência física era estudada e compensada como tal; a cegueira significava simplesmente falta de visão; a surdez, ausência de audição, como se fosse um cão cego ou um chacal surdo. Ao mesmo tempo, perdia-se de vista o fato de que, ao contrário do animal, o defeito orgânico do homem nunca pode se manifestar diretamente na personalidade, porque o olho e o ouvido do ser humano não são apenas seus órgãos físicos, mas também órgãos sociais: entre o mundo e o homem há também o ambiente social que refrata e orienta tudo o que sai do homem para o mundo e do mundo para o homem. É por isso que a falta de visão ou audição implica, acima de tudo, a perda das funções sociais mais importantes, a degeneração dos laços sociais e o deslocamento de todos os sistemas de comportamento (Tradução de Verônica Beatriz Colasanto).

A educação para as pessoas com deficiência está intrinsecamente ligada à compensação social das deficiências, por ações afirmativas para tornar possível a exploração produtiva do mundo. Esse público sempre foi alvo de discriminações ou ações segregatícias, deixando-o alijado da plena convivência. “Na visão de totalidade, o outro pode ser reflexo da ideia de um modelo ideal e de obliteração da possibilidade de outra subjetividade” (COSTA; DIÉZ, 2012, p. 172), e isso não colabora para a inclusão de todos e nem para a formação integral do sujeito.

É imperioso ressaltar que, independentemente do tipo de deficiência portada por alguém, é um desafio viver com limitações totais ou parciais em qualquer sentido. Por esta razão, faz-se necessário delinear as características relativas à cegueira ou à baixa visão para que alguns conceitos sejam trazidos ao conhecimento e provoquem o despertar crítico da sociedade.

Embora a integração social da criança cega na escola tenha tido início a partir do século XX, o desenvolvimento da produção do saber destinado às pessoas com deficiência visual ainda é pouco debatido e praticado nos ambientes educacionais. Tratar a inclusão social da pessoa com deficiência visual é diminuir a desigualdade existente na sociedade e deixar fluir a ascendência da pessoa cega, respeitando suas especificidades.

O planejamento das intervenções educativas que devem ser feitas com as crianças cegas e deficientes visuais baseia-se em suas necessidades específicas que decorrem, fundamentalmente, da falta ou deterioração do canal visual de coleta de informações. [...] Dessa forma poderão [os educadores] adaptar suas ações às peculiaridades de [cada] criança (OCHAITA; ESPINOSA, 2004, p. 162).

Tendo em vista que há no Brasil mais de 17 milhões de pessoas deficientes, e 3,4% dos brasileiros possuem deficiência visual¹⁹, para vencer o grande desafio que é a inclusão social da pessoa com deficiência visual é preciso garantir maior efetividade na inclusão deste grupo, por meio de ações afirmativas e participações ativas no âmbito escolar, a começar pela informação.

Em relação ao conceito de deficiência visual, entende-se a perda ou a redução da capacidade visual em ambos os olhos e de caráter definitivo. Cego é aquele que é privado da visão, ou seja, a perda é definitiva e não é passível de correção, por meio do uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico. Marta Gil

¹⁹ Dados de pesquisa realizada pelo IBGE no ano de 2021 e veiculado pela imprensa através do canal CNN Brasil, no dia 26/08/2021.

(BRASIL, 2000c), em organização de material didático utilizado pelo Ministério da Educação, explica:

Os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades: desde a cegueira total, até a visão perfeita, também total. A expressão “deficiência visual” se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal. Chama-se visão subnormal (ou baixa visão, como preferem alguns especialistas) a alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades (BRASIL, 2000c, p. 6).

A criança que enxerga é estimulada a observar o mundo e ao seu redor, já que possui faculdades físicas e habilidades das quais a criança que não pode ver é privada. De acordo com Sá, Campos e Silva (2007), “a visão reina soberana na hierarquia dos sentidos e ocupa uma função proeminente no que se refere à integração de formas, contornos, tamanhos, cores e imagens” e faz elo de ligação com os demais sentidos.

A cegueira é um termo utilizado para indicar a total condição de incapacidade de enxergar de uma pessoa ou, ainda, para designar aquelas pessoas que possuem visão residual. Sá, Campos e Silva (2007) definem o termo:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências. Muitas vezes, a perda da visão ocasiona a extirpação do globo ocular e a consequente necessidade de uso de próteses oculares em um dos olhos ou em ambos. Se a falta da visão afetar apenas um dos olhos (visão monocular), o outro assumirá as funções visuais sem causar transtornos significativos no que diz respeito ao uso satisfatório e eficiente da visão (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15).

A cegueira pode ser congênita ou adquirida. Ela será congênita quando detectada desde o desenvolvimento intrauterino e culmina no nascimento do feto cego, enquanto que a cegueira adquirida se verifica no momento em que o indivíduo passa por situações orgânicas, acidentais ou medicamentosas, em qualquer momento da vida.

A cegueira, ou perda total da visão, pode ser adquirida, ou congênita (desde o nascimento). O indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o

mais tarde, guarda memórias visuais, consegue se lembrar das imagens, luzes e cores que conheceu, e isso é muito útil para sua readaptação. Quem nasce sem a capacidade da visão, por outro lado, jamais pode formar uma memória visual, possuir lembranças visuais. Para quem enxerga, é impossível imaginar a vida sem qualquer forma visual ou sem cor, porque as imagens e as cores fazem parte de nosso pensamento. Não basta fechar os olhos e tentar reproduzir o comportamento de um cego, pois, tendo memória visual, a pessoa tem consciência do que não está vendo (BRASIL, 2000c, p. 8).

Os reflexos da deficiência visual (congenita ou adquirida) variam de acordo com o indivíduo, o grau da deficiência, idade em que ocorre, das intervenções verificadas, do contexto familiar o qual está inserido, dentre outros. Nesse conjunto de fatores, há que se ressaltar que a cegueira adquirida, ou seja, aquela ocorrida no decorrer da vida, gera consequências emocionais, afeta habilidades básicas como execução de atividades cotidianas e também da vida profissional. Trata-se de um processo traumático que requer cuidados terapêuticos específicos.

Além da cegueira, existe a baixa visão (visão subnormal), que encontra em sua definição complexidade em virtude das várias formas de comprometimento do funcionamento visual, mesmo depois de correção ou tratamento. A pessoa com baixa visão traz consigo uma grande oscilação de condição visual, emocional e até natural – a depender do ambiente em que se encontra e do desenvolvimento que apresenta. Nesse sentido, afirmam as citadas autoras:

A definição de baixa visão (ambliopia²⁰, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. Em muitos casos, observa-se o nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos, que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura. É o que se verifica, por exemplo, no albinismo, falta de pigmentação congênita que afeta os olhos e limita a capacidade visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 16).

A respeito da baixa visão ou visão subnormal, elucida Marta Gil (BRASIL, 2000c, p. 6):

Chama-se visão subnormal (ou baixa visão, como preferem alguns especialistas) a alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do

²⁰ Ambliopia, ou olho preguiçoso, é um desvio ou desalinhamento de um olho ocasionado por estrabismo ou ametropias (miopia, hipermetropia, presbiopia ou astigmatismo). A ambliopia não se refere especificamente a um problema do olho, porém, se não for tratada pode causar problemas na visão.

campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades. Entre os dois extremos da capacidade visual estão situadas patologias como miopia, estrabismo, astigmatismo, ambliopia, hipermetropia, que não constituem necessariamente deficiência visual, mas que na infância devem ser identificadas e tratadas o mais rapidamente possível, pois podem interferir no processo de desenvolvimento e na aprendizagem. Uma definição simples de visão subnormal é a incapacidade de enxergar com clareza suficiente para contar os dedos da mão a uma distância de 3 metros, à luz do dia; em outras palavras, trata-se de uma pessoa que conserva resíduos de visão.

No ambiente educacional, as práticas pedagógicas evidenciam o uso da capacidade visual no processo de aprendizagem. Entretanto, a pessoa com deficiência visual possui, em outros órgãos, as potencialidades que devem ser exploradas no desenvolvimento de suas habilidades.

Observa-se que a pessoa com baixa visão possui uma limitação natural no conjunto de informações recebidas do ambiente. Essa limitação se traduz em restrições que se verificam pela ausência de dados importantes para a percepção do mundo e a construção do conhecimento. Tendo em vista essas restrições, a aprendizagem busca recursos em outras mensagens sensoriais para realizar a função de selecionar, capturar, codificar e organizar as imagens fotografadas pelo cérebro.

Levando-se em consideração os resíduos visuais que possam apresentar uma pessoa com deficiência visual, são desenvolvidas técnicas por profissionais como oftalmologistas, terapeutas e educadores, no sentido de aproveitar esse potencial visual para dar mais qualidade de vida às pessoas com baixa visão, por meio de auxílios ópticos (óculos, lupas e outros recursos de alta performance).

Recursos ou auxílios ópticos para visão subnormal são lentes especiais ou dispositivos formados por um conjunto de lentes, geralmente de alto poder, que se utilizam do princípio da magnificação da imagem, para que possa ser reconhecida e discriminada pelo portador de baixa visão. Os auxílios ópticos estão divididos em dois tipos, de acordo com sua finalidade: recursos ópticos para perto e recursos ópticos para longe (BRAGA, 1997, p. 12, apud BRASIL, 2000c, p. 7).

Para além do uso dos recursos ópticos, as pessoas com deficiência visual utilizam os sentidos: tato, audição, olfato. Inclusive, aquelas informações sinestésicas – percepção de vários sentidos de uma só vez - são mais desenvolvidas em razão da frequência com que a elas recorrem para compensar a ausência da visão.

Então, para decodificar informações e memórias, esses demais sentidos protagonizam papel principal e de natureza exploratória, conforme as necessidades vivenciadas por esse público. Em verdade, são mecanismos compensatórios presentes no uso acentuado de outros sentidos físicos em favorável recurso na descoberta e no enriquecimento das potencialidades das pessoas com deficiência visual.

Diante disso, cabe considerar que o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva para a diversidade exige transformações no modo de pensar a educação. Logo, além da presença de todos os alunos nas escolas, inclusive dos cegos, é indispensável também: a adoção real e eficiente, por parte do governo, de políticas públicas inclusivas que possibilitem tornar a escola receptiva aos alunos (MARTINS, 2006), no modo de percebê-los e de ensiná-los.

3.2 ACESSIBILIDADE E O DIREITO À EDUCAÇÃO E À INFORMAÇÃO

Muito embora a acessibilidade traga consigo a noção de espaços físicos, numa discussão mais profunda, observa-se que está relacionada à condição de possibilidades na transposição de barreiras que impossibilitam a plena participação social das pessoas, ao se falar em inclusão social, há que se destacar a importância da acessibilidade, pois ela é mais ampla do que se faz destacar.

Nessa linha de raciocínio, Sassaki (2005) assevera que as medidas a serem adotadas, no sentido de minimizar as diferenças e necessidades escolares dos alunos, podem ser explicadas em seis dimensões as quais compõem a acepção de acessibilidade:

- **Acessibilidade arquitetônica**, sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos.
- **Acessibilidade comunicacional**, sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, *notebook* e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).
- **Acessibilidade metodológica**, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e

de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc.).

- **Acessibilidade instrumental**, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc.).

- **Acessibilidade programática**, sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc.) e em normas de um geral.

- **Acessibilidade atitudinal**, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (SASSAKI, 2005, p. 23. Grifo nosso).

A implementação da acessibilidade, aliada às práticas embasadas na valorização da diversidade humana com vistas ao respeito pelas diferenças individuais, confere ao alunado autonomia, independência e viabilidade para uma convivência harmoniosa.

Essas dimensões de acessibilidade foram recepcionadas no âmbito legal para conferir às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, normas e critérios gerais que viabilizassem a acessibilidade dessas pessoas. A edição da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, foi um passo importante para a delimitação de critérios básicos no tratamento às pessoas com deficiência. Posteriormente, alterada pela Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), assim definiu acessibilidade:

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

Com o intuito de conferir às pessoas com deficiência maior autonomia, independência, comunicação, mobilidade e integração, a escola deve preparar-se tanto do ponto de vista de infraestrutura quanto no preparo de seus educadores e demais profissionais da educação, englobando conceitos educacionais modernos e reestruturantes. Nesse sentido, aponta Mantoan (2015, p. 62):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas. Isso acontece à

medida que as instituições de ensino assumem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas de três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-las nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação dos professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar com a implementação de projetos inclusivos. Na base dessas mudanças está o princípio democrático da educação para todos.

Pressupõe-se que, para a promoção de uma educação que atenda aos princípios inclusivos, é necessário buscar novas estratégias que possam contribuir para o aperfeiçoamento do processo de acessibilidade comunicacional por meio da eliminação de barreiras na comunicação e adoção de alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e de informação relacionados à atividade e participação de pessoas com deficiência.

Na concepção de Reis e Silva (2011, p. 10), a inclusão escolar “requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças”, bem como promover transformações em toda a área educacional.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva exige a reorganização dos espaços educativos, a adaptação do currículo, a oferta de recursos e metodologias diversificadas e a adequada formação dos professores, os quais precisam romper com os velhos paradigmas de educação que acabam por privilegiar formas de inclusão.

Para Mantoan e Baranauskas (2001, p. 22), a “comunicação, a criação colaborativa e a imersão no ambiente são mediadoras do processo de construção e expansão do conhecimento”. Isso implica considerar que a acessibilidade se constitui como elemento estruturante na educação inclusiva, pois fortalece a busca pela igualdade de oportunidades e valorização das diferenças.

A educação inclusiva abrange as diversidades constantes na sociedade e induz a transformações no sistema de ensino para que todos, sem exceção, tenham acesso à educação.

Conforme já referido ao longo deste estudo, a educação é um direito fundamental, previsto na Constituição Federal, reconhecido expressamente no artigo 6º e incluso nas cláusulas pétreas dos direitos fundamentais exarados no artigo 5º, §

1º e artigo 60º, § 4º, da mencionada Carta Magna. Portanto, um direito social²¹, pertencente a todos os cidadãos e assegurado pelo Estado.

Em relação ao direito à educação da pessoa com deficiência, expressa o artigo 27, da Lei n.º 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015):

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.

Parágrafo 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.

Como a educação é inerente ao indivíduo, este não pode se dispor deste direito, garantindo-lhe o *status* de direito fundamental. Ora, a partir da educação é possível a compreensão de outros direitos que possuem os cidadãos. Assim, a educação também pode ser considerada instrumento de justiça para diminuir as disparidades encontradas nas posições sociais, papel desempenhado em conjunto com o Estado, a Família, a Comunidade Escolar e a Sociedade como um todo.

A arte de educar consiste em auxiliar o outro a construir o pensamento, ajudá-lo na busca do conhecimento e em sua utilização, sob a perspectiva do convívio social. Assim leciona Morin (2001, p. 42) ao citar Durkheim:

Como dizia magnificamente Durkheim, o objetivo da educação não é transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de “criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”. É, justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só de conhecimentos, mas também de transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência e da incorporação dessa sapiência para toda a vida.

A educação, como tarefa constante, deve ser repensada para que todos os alunos sejam contemplados com o conhecimento, de acordo com cada necessidade ou especificidade a eles inerentes. No que diz respeito à inclusão no contexto

²¹ Direitos sociais são todos aqueles que visam assegurar aos indivíduos o exercício e usufruto de direitos e garantias fundamentais, em condições de igualdade, independentemente de etnia, orientação sexual, religião, classe econômica, etc., para que tenham uma vida digna e protegida pelo Estado Democrático de Direito.

escolar, é orientação do Ministério Público do Estado de Pernambuco (2019, p. 15-16),

Pensar na questão da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais requer um olhar que considere a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, como também a necessidade de implementação de uma prática que garanta não apenas o acesso, mas, sobretudo, a participação e aprendizagem de todos. Portanto, é preciso considerar a importância de uma mudança no olhar social para esta questão, não apenas no que se refere à garantia ao acesso e às condições objetivas, subjetivas e jurídicas, bem como, à necessidade de se construir serviços educacionais de qualidade, nos quais todos possam ingressar e permanecer na escola, com um processo de aprendizagem que fortaleça o seu lugar como sujeito e cidadão engajado socialmente.

Retomando o disposto na Declaração de Salamanca (1994), ofertar educação integrada à pessoa com deficiência é tratá-la com respeito e propiciar maior progresso educativo e integração social por meio da igualdade de oportunidades e a perfeita participação desses indivíduos.

A educação integrada e a reabilitação de base comunitária representam formas complementares e de apoio mútuo destinadas a servir os indivíduos com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam processos já experimentados e de uma relação válida custo-benefício, tendo por fim a promoção da igualdade de acesso de todos os que apresentam necessidades educativas especiais, como parte integrante duma estratégia de nível nacional que visa a educação para todos [...] (UNESCO, 1994, p. 23).

Levando-se em consideração que a Declaração de Salamanca representou um marco histórico, rompendo paradigmas, trouxe ao Brasil a obrigatoriedade da inclusão a todas as pessoas com necessidades especiais no âmbito educacional. Nesse sentido, a Constituição Federal vigente abarcou, por meio dos seus princípios constitucionais, as diretrizes a serem seguidas pelas instituições de ensino públicas ou privadas, em relação à valorização do ser humano.

Os princípios constitucionais são normas eleitas pelo constituinte como fundamentos essenciais da ordem jurídica que institui. A esse respeito, explana Luís Roberto Barroso em sua obra *Interpretação e Aplicação da Constituição*:

O ponto de partida do intérprete há que ser sempre os princípios constitucionais, que são o conjunto de normas que espelham a ideologia da Constituição, seus postulados básicos e seus fins. Dito de forma sumária, os princípios constitucionais são as normas eleitas pelo constituinte como fundamentos ou qualificações essenciais da ordem jurídica que institui. A

atividade de interpretação da Constituição deve começar pela identificação do princípio maior que rege o tema a ser apreciado, descendo do mais genérico ao mais específico, até chegar à formulação da regra concreta que vai reger a espécie (BARROSO, 2001, p. 149).

Ao se analisar os princípios constitucionais, sob a ótica do acesso à educação, cita-se o artigo 206 da Carta Magna (BRASIL, 1988), no qual está expresso o rol de princípios norteadores do ensino no Brasil:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII - garantia de padrão de qualidade;
 VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;
 IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

A existência dos princípios gerais em matéria de educação são diretrizes a nortear a interpretação do direito a mesma. Esses princípios, interligados com os demais princípios formadores das garantias individuais, são responsáveis por tornar a educação parte integrante da sistemática constitucional.

O princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola traz a redundância constitucional de inclusão, muito embora, na prática, talvez não seja totalmente respeitado quando se trata de alunos com deficiência. Para Liberati (2004, p. 221), o “acesso à escola, a permanência nela e seu sucesso também implicam toda a eliminação de discriminação”.

A educação é, sobretudo, um direito humano. Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabeleceu, em seu artigo 26, que “todo ser humano tem direito à instrução”. Vê-se então:

Artigo 26

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
 A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos

humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos há diretrizes que estabelecem o respeito mútuo, como fundamental instrumento de evolução e de convivência humana, e a educação é o instrumento para se alcançar a *práxis* desse respeito.

Igualmente, o direito à informação é importante ferramenta para a consolidação da democracia e para ações de prevenção, como por exemplo, a prática da corrupção no país. Assim, a Lei de Acesso à Informação (LAI), ou Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011d), assegurou o direito fundamental do acesso à informação e preconizou que o mesmo deve ser executado em acordo aos princípios básicos da administração pública²². Nesse diapasão, define-se a informação pública.

Segundo essa lei, informação pública é qualquer tipo de dado ou registro de interesse público, produzida ou guardada pelos órgãos e agentes da administração direta e indireta, como prefeituras, secretarias, governos estaduais, governo federal etc., bem como pelas entidades privadas sem fins lucrativos que recebam recursos do Poder Público (MEC; CGU, s.d).

Todas as informações públicas, ou seja, aquelas produzidas ou custeadas pelo Poder Público, devem estar acessíveis a todos os cidadãos, à exceção daquelas hipóteses de sigilo, previstas em lei. A informação é um direito fundamental, com características balizadoras que permitem aos cidadãos o acompanhamento da gestão pública, sobre questões diversas como: saúde, moradia, segurança pública etc. É o que preconiza os artigos 6º e 7º do Capítulo II – Do acesso a informações e da sua divulgação, da citada Lei (BRASIL, 2011d):

Art. 6º Cabe aos órgãos e entidades do poder público, observadas as normas e procedimentos específicos aplicáveis, assegurar a:

I - gestão transparente da informação, propiciando amplo acesso a ela e sua divulgação;

²² Os princípios básicos que regem a Administração Pública direta ou indireta estão preconizados no artigo 37, da Constituição Federal vigente, e atuam como referência ou diretrizes das atividades realizadas por seus órgãos, que, através dos seus agentes, desempenham funções administrativas em qualquer dos Poderes da União, Estados, Municípios ou Distrito Federal. São eles: a Legalidade, a Impessoalidade, a Moralidade, a Publicidade e a Eficiência.

II - proteção da informação, garantindo-se sua disponibilidade, autenticidade e integridade; e

III - proteção da informação sigilosa e da informação pessoal, observada a sua disponibilidade, autenticidade, integridade e eventual restrição de acesso.

Art. 7º O acesso à informação de que trata esta Lei compreende, entre outros, os direitos de obter:

I - orientação sobre os procedimentos para a consecução de acesso, bem como sobre o local onde poderá ser encontrada ou obtida a informação almejada;

II - informação contida em registros ou documentos, produzidos ou acumulados por seus órgãos ou entidades, recolhidos ou não a arquivos públicos;

III - informação produzida ou custodiada por pessoa física ou entidade privada decorrente de qualquer vínculo com seus órgãos ou entidades, mesmo que esse vínculo já tenha cessado;

IV - informação primária, íntegra, autêntica e atualizada;

V - informação sobre atividades exercidas pelos órgãos e entidades, inclusive as relativas à sua política, organização e serviços;

VI - informação pertinente à administração do patrimônio público, utilização de recursos públicos, licitação, contratos administrativos; e

VII - informação relativa:

a) à implementação, acompanhamento e resultados dos programas, projetos e ações dos órgãos e entidades públicas, bem como metas e indicadores propostos;

b) ao resultado de inspeções, auditorias, prestações e tomadas de contas realizadas pelos órgãos de controle interno e externo, incluindo prestações de contas relativas a exercícios anteriores [...]

O direito à informação é assegurado por vários princípios internacionais e por aqueles preconizados pela Constituição Federal (1988). Com a publicação da LAI (BRASIL, 2011d), a regulamentação do acesso às informações no âmbito nacional trouxe para a realidade prática a transparência, também preconizada pela Constituição Federal.

A Lei de Acesso a Informações, como ficou conhecida, veio regulamentar os dispositivos constitucionais presentes no artigo 5º, inciso XVI; art. 37, § 2º e 3º, e, por fim, no artigo 216, § 2º, da Carta Magna.

Nessa linha de raciocínio, o direito à publicidade é aplicável às instituições de ensino públicas e privadas. Nesta última, o dever de transparência se faz necessário, tendo em vista que, mesmo sendo instituição privada, a prestação de serviço possui caráter público.

A Constituição Federal (1988) estabeleceu, em seu artigo 37, os princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade e da eficiência como princípios balizadores da Administração Pública no Brasil.

Estes princípios são os mais invocados legalmente, porém não são os únicos que regem as atividades públicas, havendo, assim, vários outros que, implícitos ou

explícitos no texto constitucional, também possuem o condão de nortear as atividades públicas, por exemplo, os princípios da razoabilidade, da finalidade e da supremacia do interesse público sobre o interesse privado.

Dentre todos os princípios que regem a Administração Pública, os princípios da publicidade e da transparência merecem destaque em razão de estarem, intrinsecamente, ligados ao Direito de Acesso às Informações. O princípio da publicidade é o “princípio instrumental capaz de otimizar a concretização da eficiência administrativa, dos direitos fundamentais, do controle da legalidade e da moralidade, do funcionamento da democracia e da boa gestão pública” (MARRARA, 2012, p. 198).

Assim, cabe às instituições de ensino o seguimento das normas constitucionais vigentes sobre a publicidade e a transparência de seus atos, bem como as normas gerais da Educação Nacional e aquelas constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Tendo em vista que a informação possui papel fundamental na educação, como também na educação inclusiva, ela é parte integrante do processo educativo que une gestão educacional, poder público, família e aluno na importante busca do desenvolvimento de todos os discentes, sem que haja qualquer indício de segregação.

3.3 O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Tecnologia Assistiva é o termo designado para ampliar ou proporcionar habilidades funcionais às pessoas com deficiência, ensejando, assim, maior independência e inclusão social. No Brasil, o termo foi definido em Ata pelo Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, instituído pela Portaria n.º 142, de 16 de novembro de 2006, emitida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou

mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social ²³ (BRASIL, 2006).

Depreende-se que a função da tecnologia assistiva é oferecer, às pessoas com deficiência, autonomia e qualificação para se posicionarem perante a sociedade e o mercado de trabalho, e os recursos tecnológicos são facilitadores das práticas pedagógicas na construção deste processo educativo.

A Tecnologia Assistiva compreende produtos, recursos, estratégias, métodos e serviços, práticas e processos, abordando a multidisciplinaridade nas diferentes áreas do conhecimento. Bersch (2017, p. 2) assim conceitua a TA:

A TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. Podemos então dizer que o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho.

Em relação aos alunos com deficiência visual ou baixa visão, os recursos e materiais didáticos acessíveis são importantes ferramentas, posto que aliam funcionalidades às práticas pedagógicas. Assim, atender às necessidades específicas deste alunado é respeitar diretrizes intrínsecas aos direitos humanos.

Nessa linha de raciocínio, Bersch (2017, p. 11) esclarece acerca das diferenças do que é ou do que não pode ser considerado tecnologia assistiva.

A TA deve ser entendida como o “recurso do usuário” e não como “recurso do profissional”. Isto se justifica pelo fato de que ela serve à pessoa com deficiência que necessita desempenhar funções do cotidiano de forma independente. Por exemplo: a bengala é da pessoa cega ou daquela que precisa de um apoio para a locomoção; a cadeira de rodas é de quem possui uma deficiência física e com este recurso chega aos lugares que necessita; a lente servirá a quem precisa melhorar sua eficiência visual. O software leitor fala o conteúdo de textos digitalizados à pessoa com deficiência visual ou a quem não consegue ler em função da dislexia ou deficiência intelectual. Todos estes recursos promovem maior eficiência e autonomia nas várias atividades de interesse de seus usuários. Por princípio, o recurso de TA acompanha naturalmente o usuário que o utilizará em diferentes espaços na sua vida cotidiana.

²³ Termo definido em Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT/CORDE/SEDH/PR, realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007.

Desempenhar suas funções de forma independente é a razão pela qual as Tecnologias Assistivas oferecem recursos às pessoas com deficiência. Assim, quando tais recursos são aprimorados, visando um bem maior, como um maior aproveitamento, a eficiência de sua utilização é validada pelo próprio público-alvo, os principais interessados no processo de inclusão.

3.3.1 Categorias das Tecnologias Assistivas

O intuito do uso adequado dos recursos criados para os diferentes tipos de deficiências encontra nas Tecnologias Assistivas a classificação, conforme seus recursos funcionais inerentes. Essas classificações permitem a definição de categorias como organização, utilização, prescrição, estudo e pesquisa, que permitem sua utilização no mercado ou o aproveitamento de trabalhos específicos, desenvolvidas por grupos de estudiosos da área.

Dentre as classificações de Tecnologias Assistivas, importa destacar a classificação feita por Bersch (2017, p. 4), baseada nas categorias mais usadas em diversos países ao redor do mundo, a saber: a ISO 9999/2002 (uso internacional), a HEART (União Europeia) e ATACP – Programa de Certificação em Aplicação da Tecnologia Assistiva (desenvolvida pela *State University Northbridge* e pelo *College of Extended Learning and Center of Disabilities* - Califórnia, EUA).

As categorias ou classificações das Tecnologias Assistivas se subdividem em várias vertentes, as quais se evidenciam, nesta pesquisa, como aquelas utilizadas pelas pessoas com *deficiência visual*: auxílios para a vida diária e para a vida prática; recursos de acessibilidade ao computador; projetos arquitetônicos para a acessibilidade; auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil; esporte e lazer.

Na categoria *auxílios para a vida diária e vida prática*, podem-se citar os materiais ou produtos que facilitam a vida autônoma da pessoa com deficiência, dentre eles, os equipamentos que ajudam a consulta ao relógio ou identificar chamadas telefônicas; que permitem o uso da calculadora; que verificam a temperatura corporal ou a pressão arterial, etc.

Com relação aos *recursos de acessibilidade ao computador*, compreendem-se todos os recursos de *software* e *hardware* criados, a fim de deixar acessível o computador a todas as pessoas com privações sensoriais, como os teclados

modificados, mouses especiais e acionadores, *softwares* de leitores de tela e de textos impressos (OCR), impressoras *Braille* e impressoras em relevo.

Sobre os projetos arquitetônicos para acessibilidade, estão inseridas todas as modificações urbanísticas que visam ao acesso, à funcionalidade e à mobilidade das pessoas com deficiência, física ou sensorial. Nessa vertente, encontram-se as rampas de acesso, os elevadores, as adequações de mobiliário e sanitárias, construídos para minimizar ou eliminar barreiras físicas.

A categoria auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil abrange as criações ópticas – lupas manuais e eletrônicas, lentes, *softwares* ampliadores de telas –, materiais gráficos em relevo, mapas e gráficos táteis e também os *softwares* de reconhecimento OCR²⁴, para identificar textos e mensagens via celular. Por fim, a classificação - esporte e lazer referem-se aos recursos que favorecem a participação em esportes, como a bola sonora, por exemplo.

A utilização da informática é uma grande ferramenta para eliminar as barreiras que impedem a completa participação social da pessoa com deficiência. Por meio das ferramentas tecnológicas, a discriminação social é atenuada pelo aperfeiçoamento das potencialidades das pessoas pertencentes a esse grupo.

No que tange à deficiência visual, a importância dos Ambientes Digitais é inquestionável, a pessoa pode ter algumas limitações, as quais poderão trazer obstáculos ao seu aproveitamento produtivo na sociedade. Ele aponta que grande parte destas limitações pode ser eliminada através de duas ações: uma educação adaptada à realidade destes sujeitos e o uso da tecnologia para diminuir as barreiras (BORGES, 1996, p. 3).

Será considerada Tecnologia Assistiva no ambiente educacional quando essa for utilizada por um aluno com deficiência, no intuito de transpor barreiras motoras, cognitivas ou sensoriais que limitam ou impedem sua plena participação e aprendizado. Para identificar corretamente a utilização dessa ferramenta, há que ser verificada em três circunstâncias, conforme indica Bersch (2017, p. 12):

²⁴ OCR – *Optical Character Recognition* - *Software* de reconhecimento óptico de caracteres são ferramentas que promovem o acesso e a inclusão em vários formatos como: PDFs, imagens e arquivos de texto. Existem três tipos de OCRs: *Offline* (*software* para *download*), *Semi-Offline* (*software* que processa no computador local) e *Online*: (*software* que funciona conectado à rede da internet através de uma janela do navegador da web).

No campo educacional, por vezes, pode haver uma distinção sutil entre TA e tecnologia educacional e para tirar dúvidas a respeito disso sugiro que se façam três perguntas:

- O recurso está sendo utilizado por um aluno que enfrenta alguma barreira em função de sua deficiência (sensorial, motora ou intelectual) e este recurso/estratégia o auxilia na superação desta barreira?
- O recurso está apoiando o aluno na realização de uma tarefa e proporcionando a ele a participação autônoma no desafio educacional, visando sempre chegar ao objetivo educacional proposto?
- Sem este recurso o aluno estaria em desvantagem ou excluído de participação?

A evolução das tecnologias ocorre para suprir dificuldades e elevar o potencial de desenvolvimento da pessoa com deficiência que supera seus limites, equalizando suas diferenças com as demais pessoas. A premissa da inclusão não só reconhece como valoriza a diversidade, pois, por meio dela, a sociedade agrega experiências e enriquece socialmente em oportunidades.

3.3.2 Tecnologias Assistivas às pessoas com deficiência visual

As diferentes opções de produtos em Tecnologias Assistivas hoje existentes no mercado proporcionam a exploração de possibilidades em facilidades no cotidiano das pessoas com deficiência. Por exemplo, as adaptações de automóveis, máquinas, ônibus, sem mencionar a disponibilidade de *softwares* para computadores, *tablets* e celulares, têm o condão de auxiliar o dia a dia desse público.

Nessa linha de raciocínio, o uso do computador e da internet figurou importante papel na vida da pessoa com deficiência visual, porque lhe permitiu relacionar com o mundo, trabalhar, estudar e participar de atividades corriqueiras diárias. Assim explica Borges (2009, p. 14):

[...] o uso do computador não apenas mudou a forma da pessoa cega se relacionar com o mundo, mas também como foi por eles mudado. O computador alterou substancialmente a rede do Braille, do Rádio e do Gravador (e de outros artefatos também), criando muitas novas possibilidades culturais, de trabalho e de lazer, reconfigurando substancialmente a inter-relação dos cegos entre si, com as associações de apoio e com a sociedade em geral. Mostra-se, em particular, que a possibilidade de comunicações pela Internet foi crucial para permitir que a maior parte destas mudanças se tornasse possível.

Em referência ao uso dos recursos tecnológicos e especificamente daqueles relacionados à deficiência visual, encontram-se as Tecnologias Assistivas, em destaque: tradutores *Braille*, impressoras *Braille*; sistemas de computação; leitores de tela; leitores de tela para *tablets* e *smartphones*; sintetizadores de voz; leitores de textos; ampliadores de imagens ou lupas eletrônicas; óculos com reconhecedores de imagens, dentre outros.

3.3.2.1 Tecnologia Assistiva pelo Sistema Braille



Figura 1- Foto *Braille*
Fotografia das mãos de uma pessoa branca fazendo leitura em Braille. Fonte: Google.

O sistema Braille foi criado pelo francês, Louis Braille, no ano de 1825. Louis Braille foi motivado à criação do sistema, posto que adquiriu cegueira aos três anos de idade em razão de um acidente seguido de uma condição física chamada *oftalmia*²⁵. Esse sistema consiste na percepção tátil da ordenação de seis pontos em relevo, dispostos em sentido vertical e em duas colunas, de três pontos cada, denominados “cela braille” (FIGURA 1).

As diversas disposições desses seis pontos dão origem a 63 combinações de formas ou símbolos responsáveis pela representação do alfabeto, números, anotações científicas, músicas etc. Esse sistema de escrita e leitura, fácil para pessoas com deficiência visual (auxílio óptico), tornou-se referência no avanço da alfabetização das pessoas cegas e é utilizado no mundo todo.

O sistema braille, inscrito em relevo, é explorado por meio do tato. Cada “cela” é formada por um conjunto de seis pontos, permitindo 63 diferentes combinações para obter todos os sinais necessários à escrita: letras do alfabeto, sinais de pontuação, maiúsculas e minúsculas, símbolos de Matemática, Física, Química e notação musical. Os seis pontos são dispostos em duas colunas, com três pontos em cada uma, formando um retângulo, ou “cela” de 6 milímetros de altura por 2 de largura. Para facilitar sua identificação, os pontos são numerados (BRASIL, 2000c, p. 43).

O acesso à informação para as pessoas com deficiência visual tomou maior dimensão a partir do Sistema *Braille*. Aliadas a esse sistema, as tecnologias desencadearam o uso de ferramentas, tais como: gravadores de áudio, livros digitais

²⁵ *Oftalmia* é uma inflamação que ocorre no olho após uma lesão (uveíte), causando a formação de aglomerados anormais de células – granulomas.

falados, leitores de tela ou sintetizadores de voz que atuaram no sentido de tornar independente o deficiente visual.

Hoje, a acessibilidade das informações implica a disseminação de instrumentos, cujas facilidades são perceptíveis a qualquer grupo. Para além do conhecimento da escrita por um sistema tátil, também são disponíveis às pessoas com ou sem deficiência visual programas de Tradução em *Braille*²⁶, permitindo, a criação de notas, sinais e outros. Ainda, a impressão no sistema tátil, criada para auxiliar as pessoas cegas.

Dessa forma, o uso das Tecnologias Assistivas, em conjunto com o sistema *Braille*, por exemplo, transpôs limites que deixavam as pessoas com deficiência visual à margem da sociedade e trouxe a inclusão social, por meio do acesso à informação, da possibilidade da alfabetização e da oportunidade da inclusão digital, com vistas ao aprendizado e ao desenvolvimento de suas habilidades.

3.3.2.2 Tecnologia Assistiva por sistemas de computação ou sintetizadores de voz



Figura 2 - Dosvox
Logomarca do sistema
Dosvox em letras
brancas e fundo preto.

No tocante à Tecnologia Assistiva por Sistemas de Computação, o *Dosvox* é o programa (*software*) mais utilizado no Brasil (FIGURA 2). Ele foi desenvolvido por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a partir do ano de 1993.

Pelo programa, as pessoas cegas poderiam escrever e também ler o que outras pessoas escreviam, por meio do uso de um sistema operacional integrado por ferramentas interativas que ofereciam o que o *Braille* não conseguia oferecer. Sobre o início do *Dosvox*, esclarece Borges (2009, p. 125-126):

²⁶ Tradução em Braille ou *Braille Translator* é um *software* gratuito criado e disponível *on-line* com o objetivo de viabilizar recursos para a produção, em sistema tátil de percepção, de textos, imagens, notas, avisos, dentre outros. Pelo uso desta ferramenta, é possível não somente a criação, mas também a impressão do material construído, sendo permitido seu *download* em algumas formatações oferecidas. São exemplos de tradutores *on-line* de *Braille*: *Braille Translator* – Disponível no site <https://www.mathsisfun.com/braille-translation.html>. Acesso em: 14 nov. 2022. Tradutor Braille Atrator – Disponível no site <https://www.atractor.pt/mat/matbr/matbraille.html>. Acesso em: 14 nov. 2022.

O início dos anos 1990 exibia elementos muito favoráveis ao desenvolvimento técnico nas universidades brasileiras. Ivan da Costa Marques (2003) revela que, em muitos profissionais brasileiros naquela época, na esteira do período da chamada “reserva de mercado”, havia presente um sentimento de “saber fazer” artefatos de hardware-software. Foi nesse ambiente favorável que teve início o desenvolvimento do que se tornou o sistema *DOSVOX*. Em 1993, segundo dados coletados junto ao NIA (Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade da UFRJ), havia na UFRJ sete estudantes cegos, cursando Direito, Pedagogia, Letras, Serviço Social e Informática, que ingressaram na universidade pelo Vestibular no Instituto Benjamin Constant, onde um leitor lia as questões da prova e o aluno, numa máquina de escrever Braille (*Perkins*), datilograva as respostas. Um desses alunos, Marcelo Pimentel, estudante do 2º período de Informática, decidira ingressar, porque conhecia as possibilidades que a Informática já oferecia para alguns cegos no Brasil.

Nesse diapasão, o *Dosvox* foi criado e alcançou um grande impacto social, no que diz respeito à inclusão, permitindo aos deficientes visuais o acesso ao mercado de trabalho e à informática, com novas perspectivas de comunicação.

Compreendendo um sistema em que o sintetizador de voz se comunica com o usuário, o *Dosvox* pode ser configurado para outro idioma e possui as funcionalidades: *interface*, desenvolvida para a utilização por pessoa cega; sistema de voz que traduz todos os elementos do sistema; editor, leitor, impressor e formatador de textos em modo convencional ou *Braille*; caderno de telefones; agenda; calculadora; além de programas para acesso de recursos via *internet* – correio eletrônico (*Cartavox*) e navegador *web* (*Webvox*) – etc.

Observa-se que, desde a sua criação, o *Dosvox* protagonizou importante papel na permissão do uso de computadores por pessoas cegas. Os comandos feitos por letras ou setas do teclado propiciaram a utilização do computador com a ajuda de um *feedback*, dado por síntese de voz.

Ao lado do *Dosvox*, outros sintetizadores de voz, como o *software* Liane TTS (gratuito, criado em parceria entre a UFRJ e o Serpro) como os programas *Nuance Raquel* e *IBM Eloquence* se tornaram os recursos mais buscados por pessoas com deficiência visual, pois traduziam textos em sons semelhantes à fala humana.

3.3.2.3 Tecnologia Assistiva por leitores de tela

Leitores de tela são *softwares* usados para descrever em voz o conteúdo escrito, ou textos na tela de um computador.



Figura 3 - NVDA
Logomarca do software NVDA com letra branca em fundo roxo. Fonte: Google.

Sua utilização se verifica com a ajuda do *mouse* ou das setas do teclado, em que é possível selecionar os elementos a serem lidos na tela. No Brasil, podem-se citar os leitores de tela mais usados: *NVDA* (FIGURA 3), *Virtual Vision* (FIGURA 4), *Jaws* (FIGURA 5), *Orca* (FIGURA 6), *VoiceOver* (FIGURA 7) e *Google TalkBack* (FIGURA 8).

O **NVDA** é um software livre e gratuito de leitor de tela para o *Microsoft Windows* e navegadores da internet. Desenvolvido pela NV-Access – *Non-visual desktop access*, no ano de 2006, por Michael Curran, é um programa popular que utiliza o *eSpeak* como sintetizador de voz integrado, recurso intuitivo e facilitador de acessibilidade dos aplicativos da web para usuários com deficiência visual.



Figura 4 - Virtual Vision
Logomarca do software Virtual Vision escrita em várias tonalidades de azul e fundo branco. Fonte: Google.

Já o **Virtual Vision** trata-se de um leitor de telas desenvolvido para dar autonomia às pessoas cegas no acesso ao *Windows*, *Office*, navegadores em geral, arquivos, pastas e outros aplicativos. O *Virtual Vision* é um software pago, criado nos anos de 1998/1999, por meio de um projeto de inclusão empreendido pelo Banco Bradesco - *Bradesco Net Internet Banking* (Osasco – SP), em concorrência ao *Prêmio Smithsonian Computerworld Awards*²⁷.

Esse software analisa os programas em busca de informações lidas pela placa de som existente no próprio computador. É utilizado por meio de teclado comum, *menus*, telas e textos existentes em qualquer aplicativo.

Sobre o aplicativo **Jaws – Job Access With Speech**, esse foi criado em 1989, por Ted Henter, e consiste num programa de computador desenvolvido para

²⁷ *Smithsonian Computerworld Awards* é um prêmio anual dado aos indivíduos que usam a tecnologia para trazer benefícios e mudanças para a sociedade. Suas premiações, ocorridas desde o ano de 1989, traz indicações propostas por 100 CEOs (*Chief Executive Officer*) de Empresas em Tecnologia da Informação. No presente caso, a indicação do Banco Bradesco foi feita por Bill Gates, em 1998, posicionando o banco entre os cinco finalistas na premiação.

ler telas, compatível com o *Microsoft Windows*. Por esse *software*, a leitura de tela é feita por meio de uma saída de texto para voz ou um dispositivo *Braille*.



Figura 5 - Jaws
Logomarca do aplicativo Jaws representado por um tubarão azul em fundo branco. Fonte: Google.

Criado, originalmente, compatível ao *MS-DOS*, o *Jaws* oportunizava seu uso por meio de *menus* em cascatas, permitindo sua formatação, conforme as necessidades dos usuários. No ano de 1992, a versão foi disponibilizada para o *Microsoft Windows* e sua principal ação foi o acesso à internet, por meio do navegador *Internet Explorer*. Sua utilização se dá com o uso do teclado.



Figura 6 - Orca
Screen Reader
Representação do programa Orca Screen Reader com uma baleia segurando um arpão. Fonte: Google.

Com relação ao programa **Orca Screen Reader**, esse se trata de uma tecnologia assistiva embasada no ambiente gráfico *gnome*. Ele é livre e flexível e combina a síntese da fala, os recursos de ampliação e o *Braille* para oferecer auxílio às pessoas com deficiência no uso de computadores *desktops* e suas aplicações em *Linux*, *OpenOffice*, *Firefox*, *Chrome* e *Java*. É compatível com vários sistemas operacionais, como o *Open Solares* e *Ubuntu*.

Esse *software* possui suporte para telas em *Braille* e permite a configuração de teclas de atalho para sua fácil utilização, contando com o recurso de configuração da velocidade de leitura de voz e de sua entonação.



Figura 7 - VoiceOver
Logomarca do programa VoiceOver, mostrando uma figura humana branca dentro de um círculo azul escuro em um fundo azul degradê. Fonte: Google.

O **VoiceOver**, lançado em 29 de abril de 2005, é um programa integrado aos sistemas operacionais *macOS*, *iOS*, *tvOS*, *watchOS*, e *iPod* da *Apple Inc.* Trata-se de um leitor de tela integrado aos sistemas operacionais e que auxilia o usuário a acessar seu dispositivo com base em descrições faladas ou movimentos.

Para que uma pessoa com deficiência consiga utilizar este aplicativo, basta que faça uma configuração no dispositivo e depois, a partir de simples movimentos com as mãos, pode ouvir a descrição de tudo o que acontece na tela do aparelho.



Google TalkBack

Figura 8 - Google TalkBack

Representação do aplicativo Google TalkBack em um pentágono roxo contendo um balão de diálogo contornado na cor branca. Fonte: Google.

Por fim, o aplicativo **Google TalkBack** é um serviço de acessibilidade desenvolvido para o sistema operacional *Android*. Ele auxilia usuários cegos ou deficientes visuais a interagir com seus dispositivos e também funciona com um suporte de voz que age como um assistente pessoal informando quais são as alternativas da tela.

O *Google TalkBack* funciona de modo similar ao *VoiceOver*. Seu suporte de voz atua como uma importante ferramenta de acessibilidade no auxílio às pessoas com deficiência visual total ou parcial. Com o uso de toques duplos, o aplicativo responde às solicitações do usuário, por meio de som audível e por vibração do telefone ou tablet.

3.3.2.4 Tecnologia Assistiva por leitores de textos



Figura 9 - Dorina Daisy Reader

Logomarca do software Dorina Daisy Reader nas cores azul e laranja em fundo branco. Fonte: Google.

Este recurso assistivo permite a leitura de textos digitais, por meio da síntese da voz humana e os *softwares* mais utilizados pelas pessoas com deficiência visual são o *Dorina Daisy Reader* e o *MecDaisy*. O **Dorina Daisy Reader – DDR** foi desenvolvido por Pedro Milliet e Eduardo Perez, da Fundação Dorina Nowill. É um leitor de livros digitais, oferecido em três idiomas: português, inglês e espanhol (FIGURA 9).

É um recurso tecnológico desenvolvido para atender às pessoas com deficiência visual e também as que têm baixa visão. É disponibilizado nas cores, preta, branca e amarela, com o intuito de atender às necessidades específicas dessas pessoas. A leitura dos livros é feita por voz sintetizada, narração pré-gravada ou texto em tela.

Sobre o leitor de texto **MecDaisy**, lançado pelo Ministério da Educação em parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, esse tem por objetivo a produção de livros digitais falados e sua reprodução em áudio sintetizado ou mesmo gravado (FIGURA 10).

A respeito desse programa, explica BORGES (2002):



Figura 10 - Projeto MecDaisy

Logomarca do Projeto MecDaisy escrito nas cores amarelo e mostarda em fundo cinza e branco. Fonte: Google.

[...] apresenta facilidade de navegação pelo texto, permitindo a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos. Possibilita, também, anexar anotações aos arquivos do livro, exportar o texto para impressão em Braille, bem como a leitura em caractere ampliado. Todo texto é indexado, facilitando, assim, a manipulação através de índices ou buscas rápidas.

Além dos benefícios do *Mecdaisy* às pessoas com deficiência visual ou física que podem ter acesso à leitura sob a forma de áudio e texto digital, destaca-se que está disponível a metodologia para geração de livros neste padrão, que poderá ser utilizada gratuitamente nas escolas e instituições de educação superior, para garantia da acessibilidade (BORGES, 2002).

Da parceria com a UFRJ, surgiu uma tecnologia assistiva de criação nacional destinada à inclusão das pessoas com deficiência visual, distribuída gratuitamente pelo Ministério da Educação.

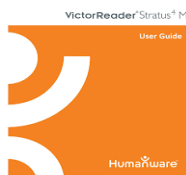


Figura 11 - Victor Reader Stratus

Desenho do software Victor Reader Stratus nas cores laranja e branco. Fonte: Google.

Outro exemplo de leitor de textos é o **Victor Reader Stratus** (FIGURA 11). Este *software*, pago, de alto desempenho, disponibiliza aos deficientes visuais a possibilidade de salvar textos, por meio de um cartão de memória, permitindo a exploração dos conteúdos por linhas, parágrafos ou palavras.

3.3.2.5 Tecnologia Assistiva por ampliadores de imagens e outros

As Tecnologias Assistivas referentes a ampliadores de imagens são recursos usados especificamente por pessoas com baixa visão. Por esses dispositivos, as imagens ou textos são ampliados para proporcionar melhor visualização e suprir a deficiência do indivíduo.

Sobre esses recursos, pode-se citar as lupas eletrônicas, os óculos especiais (*Orcam MyEye* – reconhece imagens), os ampliadores e leitores autônomos -*Onyx OCR* (amplia e lê em voz alta qualquer documento); *Eye-Pal* (digitalizador / leitor

autônomo); *Sara CE* (digitalizador / leitor automático), *Omnni Reader* (amplia e lê textos ao apertar de um botão)²⁸.

Tendo em vista o conhecimento sobre o direito à educação, enquanto direito personalíssimo e fundamental, posto que versa sobre a dignidade humana, a importância do respeito às diferenças coloca a educação inclusiva no ponto central, no que tange à acessibilidade e à conciliação das tecnologias assistivas no ambiente escolar.

²⁸ Esses e outros produtos em Tecnologias Assistivas estão disponíveis nos sites: <https://www.tecassistiva.com.br/cegueira/amplificadores-e-leitores-autonomos/> e <https://www.terraeletronica.com.br/novo/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

4. A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA

Visando contextualizar a pesquisa em comento, fez-se necessário o delineamento do campo investigativo deste trabalho. Desse modo, para estabelecer uma correspondência entre o que foi abordado nos capítulos anteriores e o que se observou na realização deste estudo, parte-se do pressuposto de que é deveras importante descrever a conjuntura em que a inclusão do deficiente visual foi desenvolvida no IFG – Câmpus Goiânia.

Em consulta aos documentos institucionais vigentes, depreende-se que tanto a inclusão quanto a acessibilidade são metas do IFG. Tendo em vista o compromisso institucional com o desenvolvimento humano, científico e tecnológico voltado para a inclusão social, o IFG propõe a articulação entre os eixos ensino, pesquisa e extensão para implementar políticas afirmativas de inclusão e a verticalização do ensino.

Assim sendo, as pesquisas de campo realizadas no decorrer deste estudo apontam os caminhos que podem ser trilhados na própria instituição, de modo a trazer para a *práxis* a efetividade das ações propostas na seara inclusiva.

4.1 A ACESSIBILIDADE NO ÂMBITO DO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA: ENTRE ACESSO (S) E PROCESSO (S)

Com o objetivo de analisar a abordagem sobre a inclusão e acessibilidade no Instituto Federal de Goiás e no Câmpus Goiânia, fez-se necessária uma observação nos documentos institucionais, a saber: Estatuto do IFG (2018a); Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI (2018b); Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2018c) e Regimento Geral do IFG (Resolução n.º 91/2021 – REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 9 de julho de 2021a).

O Estatuto do IFG é resultado de composições feitas mediante consulta à comunidade interna e externa, realizada em Congresso Institucional, no ano de 2018. Nele, há diretrizes adotadas para sua atuação que nada mais são do que princípios norteadores das suas finalidades, características e objetivos. Dessa forma, o artigo 3º, incisos I a IV, preconiza o tratamento da instituição com relação à

verticalização do ensino, à formação integral do aluno, à diversidade e à educação inclusiva.

Art. 3º O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores:

- I. compromisso com os direitos humanos, com a justiça social, com a equidade, com a diversidade, com a cidadania, com a ética, com a preservação do meio ambiente, com a transparência e com a gestão democrática;
- II. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e com a extensão;
- III. compromisso com a formação integral do cidadão, com a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico;
- IV. compromisso com a educação inclusiva e emancipatória, com a oferta de formação profissional, considerando cidadãos/ãos com necessidades educacionais específicas. Dessa maneira, visa à promoção do desenvolvimento sociocultural, estando sempre atento à organização produtiva, ao potencial regional, à cultura e às necessidades e expectativas da/o cidadã/ão e propicia condições de infraestrutura e de pessoal para a implementação de um processo educativo que inclua, de forma efetiva, as pessoas com necessidades específicas (IFG, 2018a, p. 3).

O Estatuto aborda, dentre as características e finalidades previstas no artigo 4º, inciso XIII, o compromisso com o desenvolvimento humano, científico e tecnológico voltado para a inclusão social, como se vê:

Art. 4º O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás tem as seguintes finalidades e características:

[...]

- XIII. promover o desenvolvimento humano, científico, tecnológico, cultural, a produção e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à inclusão social e à preservação do meio ambiente (IFG, 2018a, p. 4).

Aliado ao desenvolvimento do indivíduo de forma integral, o IFG traz, em seus objetivos previstos no artigo 5º, no inciso VII, o compromisso com a acessibilidade e a inclusão:

Art. 5º O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás tem os seguintes objetivos:

[...]

- VII. estabelecer políticas de inclusão e acessibilidade, com a criação dos núcleos de acessibilidade, inclusão, atendimento e de estudos temáticos em todos os Câmpus [...] (IFG, 2018a, p. 5).

Sobre as políticas de inclusão e acessibilidade, o Instituto Federal de Goiás, atualmente, assegura 5% (cinco por cento) de suas vagas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* às pessoas com deficiência, por meio do Regulamento de

Ações Afirmativas, publicado na Resolução CONSUP/IFG n.º 02, de 20 de fevereiro de 2017 (IFG, 2017a).

Com relação aos cursos técnicos de nível médio e cursos de graduação, o IFG segue a Reserva de Vagas que determina a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas de acordo com a Lei n.º 12.711/12, e também a adoção da política de Ações Afirmativas do IFG, distribuídas em 7 (sete) novas cotas aos candidatos que se autodeclararem: população cigana; quilombolas; indígenas; refugiados; campo ou agricultura familiar; surdos para o curso de Pedagogia Bilíngue; professores da rede pública para os cursos de Licenciatura (presenciais ou à distância).

A Política de Ações Afirmativas do IFG foi tratada, de acordo com a Política de Ingresso dos Cursos da Instituição, aprovada pela Resolução n.º 108/2021 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 29 de outubro de 2021 (IFG, 2021c).

Por sua vez, o Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI (2018b) do IFG foi criado a partir dos debates ocorridos no Congresso Institucional, com o objetivo estabelecer os princípios e diretrizes norteadores dos trabalhos pedagógicos institucionais. Ele trouxe referência institucional e firmou interlocução entre a instituição e a sociedade, pelo redimensionamento de seu papel no atual contexto de desenvolvimento científico e tecnológico.

O documento relaciona o ensino, a pesquisa e a extensão e cria ações que possibilitam a formação integral do ser humano, por meio de um currículo na perspectiva da educação *omnilateral*, em que os conhecimentos gerais e específicos se integram entre a teoria e a prática. A formação técnica e tecnológica contribui, significativamente, para o desenvolvimento crítico, reflexivo e investigativo do cidadão.

Tal formação, ofertada por meio de uma educação pública, gratuita e de qualidade, se fundamenta no entrelace entre a teoria e a prática, a partir de práticas pedagógicas na perspectiva *omnilateral*, incorporando todos os níveis e modalidades de educação. São parâmetros das propostas pedagógicas do IFG constantes na alínea L:

A proposta do Projeto Político-Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás persegue esses objetivos e procura elucidar eixos e diretrizes de atuação para a Educação Profissional e Tecnológica, observando-se ainda os seguintes parâmetros:
[...]

L. Compromisso com políticas e diretrizes de inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás de forma que consolide o perfil institucional em relação à inclusão de alunas/os com necessidades específicas, caracterizando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pedagogicamente para o atendimento deste público e garantindo a ele segurança nas atividades desenvolvidas e formação de qualidade [...] (IFG, 2018b, p. 8-9).

Além do mais, integra as políticas de apoio pedagógico de estímulo e permanência na instituição, a consolidação das políticas de inclusão para o alunado e servidor, com necessidades específicas. Vê-se então:

Considerando a importância das políticas de apoio pedagógico e financeiro às/aos estudantes com vistas a garantir a permanência e o êxito dos acadêmicos, particularmente das/os mais vulneráveis, o IFG deve envidar esforços para:

[...]

c. implementar e consolidar a Política de Inclusão para as/os estudantes com necessidades educacionais específicas, com atendimento de profissionais especializados;

d. promover ações de orientação junto à comunidade acadêmica e a busca de parcerias externas para a implementação e consolidação de uma Política de Inclusão e acessibilidade aos estudantes e servidores do IFG [...] (IFG, 2018b, p. 46).

Mediante a construção de um diálogo permanente e respeitoso às diferenças, o IFG se pauta pela ética em todas as suas ações, tendo em vista o papel social transformador que traz a educação.

Para tanto, o processo de democratização do acesso à educação profissional e tecnológica e de inclusão social será privilegiado, com apoio integral a uma política de expansão da oferta de novos cursos e aumento de novas vagas, com a utilização de instrumentos que garantam a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, sendo consolidada, também, a política de parcerias com organizações públicas e privadas, nacionais e internacionais, enquanto instrumento de interação e cooperação, buscando transpor fronteiras geográficas (IFG, 2018b, p. 48-49).

A partir da articulação dos eixos: ensino, pesquisa e extensão, o IFG propõe políticas afirmativas de inclusão para a viabilização da verticalização do ensino em todos os seus níveis educacionais.

Consoante ao Estatuto e ao Projeto Político Pedagógico do IFG, o Plano de Desenvolvimento Institucional, igualmente construído em coletividade, por meio de Congresso Institucional no ano de 2018 e aprovado para o quinquênio 2019/2023, representa os fundamentos e diretrizes do próprio IFG, com metas e objetivos de

políticas e práticas pedagógicas a serem implementadas, de acordo com as necessidades sociais, políticas e econômicas, observadas em sociedade.

Seus princípios ético-políticos estão estruturados a partir da defesa da democratização da sociedade, da dignidade humana, dos direitos humanos, da diversidade, da inclusão, do desenvolvimento sustentável e da justiça social, a fim de contribuir na construção de uma sociedade justa e menos desigual (IFG, 2018c, p. 12).

O PDI-IFG (2018c) engloba vários objetivos, dentre eles, o de estabelecer políticas de inclusão e acessibilidade, com a criação dos núcleos de acessibilidade, inclusão, atendimento e de estudos temáticos em todos os câmpus (IFG, 2018c, p. 15).

Uma das metas propostas no PDI-IFG é a construção de programas institucionais de acessibilidade e inclusão de deficientes. Uma das ações articuladas com esse intuito foi a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE em cada um de seus câmpus.

A diretriz relacionada à Política de Comunicação Social do IFG que, no desenvolvimento de suas competências, exerce um planejamento estratégico de comunicação envolvendo tanto comunidade interna quanto externa.

Esta Política de Comunicação deve ser pautada de forma a atender às questões de diversidade étnico-racial, de gênero e sexualidade, assim como da inclusão e acessibilidade em todos os produtos realizados no âmbito do IFG, sejam eles manuais textuais, gráficos e imagéticos, utilizando tecnologias adequadas (IFG, 2018c, p. 98).

Observa-se que as ações constantes no PDI-IFG buscam contemplar a acessibilidade e a inclusão de seus alunos e servidores. Outra diretriz que merece destaque é a referente às ações relacionadas à acessibilidade e que devem ser implementadas durante a vigência 2019-2023. No documento, há metas para o planejamento e a construção da Política Institucional de Acessibilidade, além de outras medidas que têm a finalidade de atender às pessoas com deficiência.

Considerando as deliberações da Plenária do Congresso Institucional 2018, as seguintes ações relacionadas à acessibilidade devem ser priorizadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás durante a vigência do PDI 2019/2023:

1. construir a Política Institucional de Acessibilidade com vistas a atender às pessoas com deficiências e às pessoas com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, considerando a legislação vigente, em especial as normas brasileiras que tratam do tema;
2. garantir, para toda a comunidade acadêmica, infraestrutura física, investindo em tecnologias para acessibilidade e em recursos pedagógicos que auxiliem na formação de alunos com necessidades educacionais específicas e estudantes com deficiências;
3. dotar e manter todos os Câmpus com os seguintes equipamentos de acessibilidade:
 - a) rampas de acesso às dependências dos Câmpus com corrimãos adequados aos usuários de cadeira de rodas;
 - b) sanitários apropriados para alunos com necessidades específicas com barras de apoio nas paredes;
 - c) vagas destinadas para veículos de pessoas com deficiência;
 - d) lavabos e bebedouros em altura acessível a usuários de cadeira de rodas;
 - e) portas com espaços físicos suficientes para a circulação de cadeira de rodas nos locais de acesso dos alunos;
 - f) bibliotecas com instalações e obras adequadas aos alunos com necessidades específicas (audiovisuais, motoras e auditivas) [...] (IFG, 2018c, p. 72).

Por sua vez, o Regimento Geral do IFG, editado pela Resolução n.º 91/2021 – REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 9 de julho de 2021 (IFG, 2021a), prevê que todas as ações dos eixos ensino, pesquisa e extensão se convirjam para a prática de uma educação pública inclusiva e de qualidade.

Além do mais, a mencionada Resolução prevê, na Subseção II, artigo 206, as atribuições da Coordenação de Assistência Estudantil, responsável pelo desenvolvimento das políticas de inclusão social, de apoio e de assistência ao estudante. Dentro de suas atribuições, a Coordenação de Assistência Estudantil objetiva:

[...]

Art. 207. Compete à Coordenação de Assistência ao Estudantil:

- I - Propor e viabilizar o desenvolvimento das políticas e coordenar as ações de inclusão social, de apoio e assistência ao estudante, na perspectiva de atendimento às suas expectativas, necessidades e carências, para a viabilização da sua permanência, desenvolvimento e conclusão do curso, projeto ou outra ação social promovida pelo IFG;
- II - Propor e coordenar, no âmbito do Câmpus, as ações estabelecidas pela política institucional de apoio e assistência ao estudante;
- III - Coordenar, no âmbito do Câmpus, o desenvolvimento de políticas de bolsas estudantis regulamentadas pelo Conselho Superior do IFG;
- IV - Desenvolver projetos e propor políticas e ações de assistência aos estudantes da Instituição relacionados ao seu bem-estar social, físico e mental;
- V - Propor e desenvolver programas e ações preventivas de saúde, higiene, segurança dos estudantes do Câmpus;
- VI - Viabilizar o atendimento psicológico, médico, odontológico e social aos estudantes do Câmpus;

- VII - Coordenar, no âmbito do Câmpus, a utilização do contrato de seguro aos estudantes e estagiários do IFG;
- VIII - Realizar levantamentos e estudos socioeconômico, de etnia e outros que contribuam para a avaliação e conhecimento do perfil dos candidatos e estudantes e contribuam para o direcionamento das ações institucionais;
- IX - Subsidiar a elaboração do relatório anual de atividades desenvolvidas no âmbito da Gepex, ao final de cada exercício;
- X - Desenvolver outras atividades delegadas pela Gepex (IFG, 2021a, p. 60).

Importa destacar que todas as metas englobadas nos dispositivos norteadores do IFG visam à implementação da educação inclusiva. No Câmpus Goiânia do IFG, especificamente, após a implementação no NAPNE, no ano de 2018, os discentes com necessidades específicas, matriculados no câmpus, foi disponibilizado aos alunos o atendimento especializado.

O núcleo é composto por uma equipe multidisciplinar composta por servidores e estagiários do Câmpus Goiânia. O NAPNE foi originado da edição da Resolução CONSUP n.º 30, de 2 de outubro de 2017²⁹ (IFG, 2017b), a qual estabeleceu a criação do núcleo em cada um de seus câmpus integrantes. O atendimento do núcleo se fundamenta na atenção da educação inclusiva, diminuindo as disparidades existentes na diversidade proveniente da deficiência do aluno.

Art. 2º O NAPNE tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover a inclusão da comunidade acadêmica com necessidades específicas. Parágrafo Único. Consideram-se pessoas com necessidades específicas, para fins deste regulamento, aquelas que possuem impedimento de longo prazo de natureza física, sensorial, psicossocial; altas habilidades/superdotação e/ou transtornos globais do desenvolvimento que influenciam no processo de ensino e aprendizagem (IFG, 2017b, p. 2).

Os NAPNEs devem ser constituídos por pedagogos, assistentes sociais, intérpretes de libras, psicólogos, revisores de textos em *braille*, dentre outros servidores, compondo uma equipe multidisciplinar, levando-se em consideração a formação e a experiência de seus integrantes.

Além dessa equipe multidisciplinar, outros participantes poderão integrar o quadro dos colaboradores com os núcleos, como pais e representantes da comunidade, que atuarão no planejamento, estudos e apoio na realização das ações

²⁹ CÂMPUS GOIÂNIA, Coordenação de Comunicação Social. Disponível em: <http://ifg.edu.br/component/content/article/161-ifg/Câmpus/goiania/noticias-Câmpus-goiania/9794-napneCâmpusgoiania-inicia-atendimento?highlight=WyJuYXBuZSJD>. Acesso em: 30 maio 2022.

inclusivas, dentre elas, a implantação e oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

De acordo com o artigo 7º, da Resolução CONSUP n.º 30/2017, são atribuições dos NAPNEs (IFG, 2017b):

Art. 7º O NAPNE terá como atribuições:

I. Apreciar os assuntos concernentes:

- a) à quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, atitudinais e comunicacionais;
- b) ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no Câmpus;
- c) à revisão de documentos visando à inserção de questões relativas à inclusão no ensino regular, em âmbito interno ou externo;
- d) à promoção de eventos que envolvam a sensibilização e capacitação de servidores em educação para as práticas inclusivas em âmbito institucional.

II. Articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela, definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos, software e material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas;

III. Identificar, junto à CORAE, após o período de matrículas, os discentes com necessidades específicas e informar a Assistência Estudantil, a Coordenação de Apoio ao Discente, o corpo docente, a Coordenação de Curso, Chefia de Departamento e Direção Geral;

IV. Realizar avaliações sobre as necessidades específicas dos discentes;

V. Assessorar na adequação dos Projetos Político-Pedagógicos, de modo a contemplar a educação inclusiva;

VI. Elaborar o plano anual de ações do NAPNE, que contemple as condições de atendimento à comunidade, o qual deverá ser encaminhado para a Direção Geral e para o Núcleo de Ações Inclusivas na PROEN.

VII. Elaborar, juntamente com docentes, coordenação de curso e chefia de departamento, um programa de atendimento aos discentes com necessidades específicas do câmpus e assessorar os docentes na adequação da metodologia de ensino, avaliações, bem como no uso de tecnologia assistiva.

VIII. Articular parcerias e convênios com instituições para troca de informações, experiências e tecnologias na área inclusiva, possibilitando o Atendimento Educacional Especializado - AEE para os (as) estudantes regularmente matriculados (as) no IFG;

IX. Acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas propondo ações que visem melhor qualidade de ensino, juntamente com outros setores da instituição;

X. Divulgar o calendário com os horários de estudos em grupo relacionados às ações inclusivas;

XI. Manter-se atualizado quanto às legislações referentes à Educação Inclusiva.

Os NAPNEs promovem ações conjuntas com docentes e técnicos administrativos para atender às especificidades de seus alunos. O planejamento dessas ações é traçado no ambiente educacional. Por essa razão, a cada câmpus foi atribuída a sua autonomia, para elaborar a estratégia adequada para o atendimento especializado.

Art.19. Cada câmpus deverá prevê no seu planejamento estratégico as seguintes condições para que o NAPNE possa atuar:

- I. Profissionais capacitados e especializados para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas;
- II. Adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, adaptações das metodologias de ensino, dos recursos didáticos e do processo de avaliação para o desenvolvimento do aluno;
- III. Equipamentos e materiais específicos;
- IV. O cumprimento das adequações para acessibilidade arquitetônica de acordo com a NBR 9050, LEI n.º 10.098/2000b e Decreto n.º 5.296/2004a (IFG, 2017b, p. 8-9).

Extraí-se do texto da referida resolução que a atuação dos NAPNEs necessita do respaldo direto do câmpus, nos quais estão inseridos, para que funcionem em espaço reservado e contem com recursos tecnológicos suficientes e adequados para apoiar a prática docente em sala de aula.

De todo o exposto, e em observância aos dispositivos estatutários e regimentais do Instituto Federal de Goiás, suas metas e ações pactuadas devem ser observadas por toda a comunidade acadêmica, composta por discentes, docentes e técnico-administrativos, para que sua plena eficácia seja alcançada e a educação pública de qualidade seja de fato inclusiva.

4.2 METODOLOGIA ADOTADA NA PESQUISA

Com relação à metodologia aplicada nesta pesquisa, fez-se o uso da abordagem qualitativa, tendo como objeto de estudo, os alunos com deficiência visual ou baixa visão, regularmente matriculados no Câmpus Goiânia do IFG, entre os anos 2021 e 2022.

Foram realizadas pesquisas de cunho bibliográfico e documental, com aplicação de entrevistas semiestruturadas aos participantes, abrangendo os mencionados alunos, seus representantes legais, em caso de menoridade legal, e servidores lotados no Câmpus Goiânia: professor e membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

A respeito do caminho metodológico aplicado a este estudo, cumpre explicar a sua relação com o materialismo histórico de Karl Marx e a dialética. Dentro de uma visão materialista do mundo, em que a concepção da realidade independe da consciência (Triviños, 1987, p. 52), o materialismo histórico, enquanto ciência

filosófica representa mudanças na interpretação dos fenômenos sociais, ressaltando a força das ideias.

[...] pode-se dizer que a concepção materialista apresenta três características importantes. A primeira delas, é a da realidade do mundo, isto é, todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais, que todos eles são, simplesmente, aspectos diferentes da matéria em movimento. A segunda peculiaridade do materialismo ressalta que a matéria é anterior à consciência. Isto significa reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria, que esta existe objetivamente, que se constitui numa realidade objetiva. E, por último, o materialismo afirma que o mundo é conhecível. Esta fé na possibilidade que tem o homem de conhecer a realidade se desenvolve gradualmente. No começo, apenas o homem pode distinguir o objeto, fenômeno ou processo por sua qualidade. Só depois de um processo que pode levar milhares de anos, séculos, meses ou diferentes dimensões de duração, o homem é capaz de conhecer os aspectos quantitativos, a essência, a causa etc. do objeto (TRIVIÑOS, 1987, p. 52).

Na concepção materialista de Karl Marx, o homem percebe a possibilidade do conhecimento sobre a realidade que o cerca. Neste contexto, o materialismo dialético emergiu com as mesmas características. Sobre a dialética, tem-se que esta assumiu qualidade contraditória, pois “era entendida como a arte da discussão... especialmente com Platão e Aristóteles, ‘ressaltou’ o aspecto contraditório do ser que, ao mesmo tempo, se transforma em outro, é único e múltiplo, imutável e passageiro” (TRIVIÑOS, 1987, p. 52-53).

Portanto, a dialética materialista é ciência que se refere aos movimentos universais, ao desenvolvimento da sociedade, da natureza e do pensamento. Na definição de Lênin, pela dialética se apresenta como “a ciência que vê a realidade do mundo dos fenômenos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 53).

Com vistas a alcançar a verdade sobre a acessibilidade de informações dos discentes com deficiência visual ou baixa visão matriculados no Câmpus Goiânia do IFG, buscou-se analisar a conjuntura a qual os mesmos estão inseridos. Logo, esta pesquisa foi desenvolvida com base no materialismo histórico dialético, fundados nos ensinamentos de Karl Marx.

Segundo Triviños (1987), os fenômenos sociais se fundam no positivismo e no empirismo e “as posições qualitativas baseiam-se especialmente na fenomenologia e no marxismo”. Há dois tipos de enfoques na pesquisa qualitativa e este estudo se respalda no enfoque crítico-participativos com visão histórico e cultural (TRIVIÑOS 1987, p. 117), em destaque:

- Os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural – dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas etc).

A metodologia de ação da pesquisa é importante porque articula estratégias durante a observação do fenômeno social e cultural. A essa flexibilidade é atribuído o poder de ação do investigador, que age conscientemente para alcançar e interpretar os resultados.

O investigador, sem dúvida, ao iniciar qualquer tipo de busca, parte premunido de certas idéias (*sic*) gerais, elaboradas conscientemente ou não. É impossível que um cientista, um buscado ou fazedor de verdades inicie seu trabalho despojado de princípios, de idéias (*sic*) gerais básicas. Ele, como já expressamos, pertence a determinada cultura que, seguramente, será, ou pode ser, um obstáculo para compreender em toda sua extensão outra realidade cultural. Mas, na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, o investigador deve estar dotado de amplo e flexível espírito de trabalho. Isto elimina a possibilidade da colocação de hipóteses, que devem ser testadas empiricamente, e de esquemas de atividades levantados a priori, questionários padronizados, análises de resultados de acordo com certos cânones rígidos, etc., tão comuns nos modelos positivistas e empiricistas tradicionais [...] (TRIVIÑOS, 1987, p. 123).

Tendo em vista que o ambiente natural é o campo de investigação na seara da pesquisa qualitativa, o investigador é a peça fundamental na descrição dos fenômenos, posto que o processo investigativo é tão importante quanto os resultados e o produto. Parte-se do pressuposto de que a observação ocorre dentro de um contexto em que os dados são abstraídos indutivamente de um plano concreto, com vistas à identificação de suas origens, em busca da compreensão.

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais ou sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais supores teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

No que tange à coleta de dados, consoante à classificação de Triviños (1987, p. 140) referente à *Técnica da Triangulação da Coleta de Dados*, depreende-se que este estudo se respalda na técnica de *Processos e Produtos Centrados no Sujeito*, a qual se verifica nos sujeitos determinados (participantes), pelas percepções desta

pesquisadora a comportamentos e ações de livre observação (entrevistas semiestruturadas) ao mesmo tempo em que são analisados documentos e instrumentos legais na construção do referencial teórico deste estudo.

Diante da proposta da pesquisa, valiosa foi a revisão da literatura incidente sobre os fundamentos da educação inclusiva; as especificidades da deficiência visual; a formação integrada no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; tecnologias assistivas; e o direito à informação.

Para alcançar os objetivos traçados, foram integrados ao aporte teórico trabalhos de autores como: Bourdieu, 2007; Bueno, 1993, 2008; Ciavatta, 2005, 2014; Cunha, 2005; Fernandes, 2013; Freire, 2014; Frigotto, 2005, 2009; Gentili, 1995; Gramsci, 2001; Kuenzer, 2006; Mantoan, 2001, 2015; Mazzotta, 1999; Nosella, 2013; Ramos, 2007, 2014; Reis; Silva, 2011; Romanelli, 1986; Sassaki, 1997, 2005; Saviani, 1989; Tezani, 2008; dentre outros.

Segundo Severino (2007), a revisão da literatura é uma das etapas da investigação científica e – por ser uma atividade minuciosa – requer tempo, dedicação e atenção por parte de quem resolve empreendê-la. Em suas palavras, esta etapa da pesquisa se dá a partir do

[...] registro disponível de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos formam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Nessa linha de raciocínio, a revisão de literatura intencionou: a) proporcionar aprendizado sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual no IFG; b) facilitar a identificação e seleção dos documentos a serem analisados ao longo da pesquisa; c) oferecer subsídios para a redação da introdução, revisão da literatura e redação da discussão dos resultados obtidos na elaboração do estudo.

Logo, com o propósito de enriquecimento acerca das discussões abordadas, este trabalho procedeu à análise documental, com o fim de conhecer a legislação que regula a educação especial no Brasil, prevê o direito das pessoas com deficiência e garante o direito à informação.

Ainda, fez-se o levantamento de importantes documentos como: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Declaração de Salamanca; Constituição Federal e

legislação complementar cujas normas vigentes são voltadas às pessoas com deficiência; também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; o Estatuto e o Regimento Geral, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico (PPPI) do Instituto Federal de Goiás.

Quadro 1 - Linha cronológica da análise documental.

PROCEDIMENTO	DOCUMENTO	ANO
ANÁLISE DOCUMENTAL	Declaração Universal dos Direitos Humanos	1948
	Constituição Federal (CF)	1988
	Declaração de Salamanca	1994
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	1996
	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008
	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	2015
	Estatuto do IFG	2018
	Regimento Geral do IFG	2018
	Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG (PDI)	2018
	Projeto Político Pedagógico do IFG (PPPI)	2018
	Resolução n.º 98/2021a – REI/CONSUP/REITORIA/IFG	2021

Fonte: Própria da autora.

Este estudo buscou documentações sobre a educação especial numa perspectiva inclusiva, os direitos das pessoas com deficiência e o direito à informação no Brasil. Vale salientar que os documentos podem ser fontes primárias e secundárias; fontes escritas ou não. São, pois, fontes escritas: documentos oficiais, planos, programas, projetos, diagnósticos, livros, artigos etc.; e fontes não escritas: fotos e audiovisuais.

Para Severino, as fontes documentais devem ser assim entendidas:

[...] não só de documentos impressos, mas, sobretudo, de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p. 122).

A pesquisa bibliográfica é uma nova forma de abordagem de determinado tema utilizando-se de variadas fontes. A essas inovadoras perspectivas são permitidas novas descobertas de problemas já conhecidos, bem como de nuances problemáticas ainda não exploradas. Sobre esse assunto, asseveram Marconi e Lakatos (2003, p. 183):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Além da pesquisa bibliográfica, este trabalho abrangeu a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos discentes com deficiência visual, matriculados no Câmpus Goiânia do IFG. A realização das entrevistas ocorreu, conforme agendamento prévio, via telefone e/ou *WhatsApp*, diretamente com os participantes, após aquiescência do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), do mencionado Câmpus.

Ademais, com a intenção de identificar as percepções dos estudantes com deficiência visual no Câmpus Goiânia, sobre as possíveis dificuldades cotidianas dos estudantes em compreender os fluxos para abertura e tramitação de processos acadêmicos neste câmpus, propôs-se a realização de entrevistas semiestruturadas. As mencionadas entrevistas também foram realizadas com a colaboração do NAPNE do Câmpus Goiânia.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a entrevista estruturada (APÊNDICE A) deve ser elaborada mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela em que as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir delas. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas presencialmente e gravadas, conforme prévia autorização dos entrevistados para se garantir a transcrição fiel do conteúdo.

Na realização dessas entrevistas, foram aplicados os roteiros submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética do IFG (Parecer n.º 5.200.564 / CAAE: 53785621.3.0000.8082), bem como os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido e de Consentimento dos Pais ou Responsáveis Legais pelos discentes menores de idade.

A respeito desse tipo de entrevista, Manzini (1991, p. 154) afirma poder fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Logo, a redação da pergunta buscou contemplar o contexto no qual a entrevista se desenvolveu, vislumbrando possíveis situações ocorridas na interação com o entrevistado.

4.2.1 Seleção dos Participantes

A seleção dos participantes deste estudo foi realizada mediante convite formal, de acordo com o levantamento dos alunos com deficiência visual ou baixa visão matriculados no IFG – Câmpus Goiânia, a partir de contato telefônico e também por e-mail, oportunidade em que foram apresentados à pesquisa, seus objetivos e métodos. Nessa ocasião, foi agendando encontro para a realização das entrevistas.

Sobre discentes menores de idade, as entrevistas foram procedidas com a participação de seus pais ou responsáveis legais. Nesses encontros, a pesquisadora entregou aos participantes e/ou aos seus responsáveis legais os Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido, e foram reiterados os pontos sobre os objetivos da pesquisa, os riscos e benefícios da participação, além dos resultados esperados, deixando livre aos sujeitos a decisão de aceite ou declínio.

De um total de 07 (sete) discentes com deficiência visual ou baixa visão matriculados no Câmpus Goiânia do IFG, 01 (um) foi excluído do processo em razão do trancamento de matrícula. Ao todo, foram contatados 12 (doze) participantes, dentre eles: discentes, responsáveis legais, professores e servidores do NAPNE do Câmpus Goiânia. Desses participantes, apenas 07 (sete) aquiesceram em colaborar com esta pesquisa: 04 (quatro) discentes, 02 (dois) responsáveis legais e 01 (um) professor.

Com relação aos 05 (cinco) participantes que rejeitaram ao convite de participação, 03 (três) são discentes: 02 (dois) alunos que declinaram ao convite e 01 (um) aluno excluído em razão de estar com a matrícula trancada. Por último, 02 (dois) servidores do NAPNE do Câmpus Goiânia manifestaram empecilhos ou falta de motivação em participar deste estudo, por meio de telefone (*WhatsApp*) e pessoalmente ou apenas silenciaram a respeito do citado convite.

4.2.2 Entrevistas semiestruturadas

Esta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A), aplicadas pessoalmente pela pesquisadora, respeitando todas as normas de proteção quanto à Covid-19 e o distanciamento social.

Ainda foi assegurado aos entrevistados o direito ao anonimato e a liberdade de responder ou não às perguntas realizadas no todo ou em partes. Todas as entrevistas foram gravadas, mediante autorização pessoal de seus participantes, e o teor fidedignamente transcritos pela pesquisadora, sendo os dados obtidos submetidos à análise e seus resultados transcritos nesta pesquisa.

Quadro 2 - Relação dos participantes da pesquisa.

PROCEDIMENTO	PARTICIPANTES DA PESQUISA	CÂMPUS
ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	A1 - Discente regularmente matriculado(a) no Câmpus Goiânia.	Goiânia
	A2 - Discente regularmente matriculado(a) no Câmpus Goiânia.	Goiânia
	A3 - Discente regularmente matriculado(a) no Câmpus Goiânia.	Goiânia
	A4 - Discente regularmente matriculado(a) no Câmpus Goiânia.	Goiânia
	A5 - Discente regularmente matriculado(a) no Câmpus Goiânia.	Goiânia
	A6 - Discente regularmente matriculado(a) no Câmpus Goiânia.	Goiânia
	A7 - Discente com matrícula trancada no Câmpus Goiânia.	Goiânia
	B1 - Responsável Legal pelo discente A3, matriculado(a) no Câmpus Goiânia.	Goiânia
	B2 - Responsável Legal pelo discente A4, matriculado(a) no Câmpus Goiânia.	Goiânia
	C1 - Professor.	Goiânia
	C2 - Membro do NAPNE.	Goiânia
	C3 - Membro do NAPNE.	Goiânia

Fonte: Própria da autora.

Com o objetivo de resguardar a legalidade e a moralidade da investigação, a análise dos dados fornecidos pelos participantes ou seus responsáveis legais, que voluntariamente apresentaram interesse na participação da pesquisa, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), terá garantia de privacidade dos sujeitos da pesquisa, por meio de um sistema de identificação por código alfanumérico, atribuído de acordo com a categoria a qual pertencem, sendo: A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7 (estudantes); B1, B2 (responsável legal pelo estudante); C1 (professor); por fim, C2 e C3 (membro do NAPNE).

O estudante **A1** possui 29 anos de idade, ingressou no Câmpus Goiânia no período 2022/1 e possui visão monocular. Ficou cego do olho esquerdo quando, por volta dos 5 anos, foi atingido no lado direito do rosto por um galho de árvore. Contou

sobre suas dificuldades no decorrer da vida escolar pelas barreiras na adaptação em sala de aula e ressaltou sua sensibilidade à claridade e ao tamanho da letra do professor no quadro. Trabalha em uma empresa, sem problemas com relação à execução do trabalho, e ressaltou a importância de frequentar a instituição. Informou não ter acompanhamento específico pelo NAPNE e sinalizou o desejo de acompanhamento psicológico.

O discente **A2**, de 39 anos de idade, ingressou no Câmpus Goiânia para o semestre letivo 2021/1 e também possui visão monocular. Guarda um histórico familiar e de vida traumático. Com pais envolvidos em crimes e drogas, nasceu no presídio em Brasília – DF. Sofreu abuso quando criança e aos 11 anos foi morar nas ruas, penetrando no submundo das drogas e do crime. Após uma surra, envolvendo um policial, teve a perfuração da retina do olho direito, quando perdeu a visão total. Conseguiu apoio psiquiátrico para sair das ruas e abandonar as drogas. Chegou à instituição por meio da indicação de terceiros e hoje participa das atividades acadêmicas com alegria. Destacou as dificuldades de enxergar a letra do professor no quadro e a sensibilidade à luz da sala de aula e do computador. Informou não ter conhecimento sobre o NAPNE e declarou não ter atendimento específico na instituição.

A3 tem 16 anos e ingressou no Câmpus Goiânia no período 2021/1. Foi diagnosticado com baixa visão e transtorno do espectro autista - TEA. Por ser discente menor de idade, participou da entrevista, acompanhado por seu responsável legal. Disse adorar o curso e afirmou receber auxílio específico de uma pessoa contratada para possibilitar a frequência nas aulas. Não soube dizer a respeito do NAPNE ou de seus servidores.

O estudante **A4**, de 16 anos, ingressou no Câmpus Goiânia no semestre letivo de 2022/1. O aluno possui cegueira total e também foi diagnosticado com transtorno do espectro autista - TEA. Igualmente, por se tratar de discente menor de idade, participou da entrevista, acompanhado pelo responsável legal, que o auxiliou em momentos em que não foi possível a verbalização das respostas. Conheceu a instituição por meio da internet. É alfabetizado em *Braille*, ou seja, sabe ler e escrever por esse sistema de escrita. Com o auxílio do responsável legal, afirmou ter ajuda de uma pessoa para se locomover no câmpus e frequentar as aulas. Não soube falar sobre o NAPNE.

Com relação aos estudantes **A5** e **A6**, foram realizados convites formais, contatos via e-mail e também telefônico, entretanto, esses discentes recusaram ao convite para participar desta pesquisa por meio do aplicativo telefônico *WhatsApp*. Enfim, o estudante **A7** apresentou situação de matrícula trancada durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, sendo impossível a sua participação.

A respeito do responsável legal **B1** (discente A3), de 47 anos, afirmou ter tido necessidade de acompanhar a vida acadêmica do estudante. Para tanto, abandonou a profissão de farmacêutico e hoje lida com dificuldades quotidianas para garantir a educação e a formação do menor. Alegou ter pouco conhecimento sobre o NAPNE e que não tem contato com os seus servidores. Frisou a importância de produção de materiais informativos dos quais o menor faça uso, conseguindo ler e agir com independência.

Sobre o responsável legal **B2** (discente A4), de 45 anos, esse disse ter tido a necessidade de parar de trabalhar e abandonar a profissão de pedagogo para cuidar do discente. Insiste por condições que proporcionem mais autonomia ao menor, sobretudo, no ambiente escolar. Contou sobre as dificuldades enfrentadas na instituição para que o menor permaneça no curso, destacando a falta de materiais adaptados, de ambientes corretamente sinalizados e de professores capacitados no trato do discente com deficiência visual.

Disse que conheceu o NAPNE e alguns de seus servidores, porém, nunca teve respaldo que viabilizasse recursos facilitadores da vida escolar do menor, estando restrito à presença de uma pessoa contratada para o acompanhamento do estudante em sua locomoção pelo câmpus e enquanto frequenta as aulas.

O participante **C1** é professor em dedicação exclusiva do Câmpus Goiânia, lotado no Departamento de Áreas Acadêmicas II. Possui experiência em educação para pessoas com deficiência visual desde seu trabalho na última instituição de ensino em que lecionou. Admite serem grandes os desafios necessários para buscar recursos e alternativas avaliativas que possibilitassem o desenvolvimento do seu trabalho. Reconhece que a Instituição necessita de muito trabalho e aperfeiçoamento para se denominar uma instituição que oferece educação inclusiva.

Sobre os participantes **C2** e **C3** (membros do NAPNE) ressalta-se a negativa de aceite em colaborar com o estudo, via telefone / *WhatsApp* ou pessoalmente, oportunidade em que cada qual apresentou razões como empecilhos diversos ou falta de motivação.

4.3 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS

A análise do conteúdo das entrevistas se fundamentou na conceituação de Bardin (1979) sobre critérios de categorização, ou seja, escolha de categorias (classificação e agregação) que representem uma forma de pensamento e/ou reflita a realidade em análise, de forma resumida. Nessa perspectiva, para a fase de interpretação dos dados, retornou-se ao referencial teórico, buscando fundamentar as análises com sentido à interpretação.

Para tanto, foram propostas três fases para análise do conteúdo: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Cabe salientar que a validade dos resultados da pesquisa decorre da coerência interna e sistemática entre essas fases, cuja sistematização e ética na organização da pesquisa pode minimizar ambiguidades.

Nas palavras de Bardin e conforme a tradução de Mozzato e Grzybovski (2011, p. 734), a análise de conteúdo consiste em,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (Tradução dos autores).

A partir do fragmento acima, pode-se aferir que, por meio da análise de conteúdo são encontradas respostas para as questões formuladas e também podem ser confirmadas ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses).

No que tange às técnicas documentais para coleta e análise de dados, explica Bardin (1979, p. 45) sobre a análise de conteúdo, “que parece conveniente aproximá-los para melhor os diferenciar. A finalidade é sempre a mesma, a saber, esclarecer a especificidade e o campo de acção da análise de conteúdo”. Dessa forma, a investigação dos fatos é sedimentada no interesse para além da mera verificação, com vistas a atingir uma grande quantidade de informação, sem ignorar a sua pertinência, desempenhando o papel fidedigno de análise.

O que é a análise de conteúdo actualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se

aplicam a <discursos> (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de <desocultação> responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura <normal> do leigo, é ser agente duplo, detective, espião... Daí a investir-se o instrumento técnico enquanto tal e adorá-lo como um ídolo capaz de todas as magias, fazer-se dele o pretexto ou o álibi que caucione vãos procedimentos, a transformá-lo em gadget inexpugnável do seu pedestal, vai um passo... que é preferível não transpor. [...] O maior interesse deste instrumento polimorfo e polifuncional que é a análise de conteúdo, reside – para além das suas funções heurísticas e investigativas – no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas. Ao desempenharem o papel de <técnicas de ruptura> face à intuição aleatória e fácil, os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reacção interpretativa (BARDIN, 1979, p. 9-10).

Essa forma de análise de conteúdo permite que se extraia do contexto nuances para além dos relatos. Nesse sentido, a seleção de pontos-chave das entrevistas tornou possível a identificação das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência visual ou baixa visão do IFG – Câmpus Goiânia. Diante disso, e considerando o conteúdo de um total de sete entrevistas aplicadas, foram selecionadas as seguintes categorias de análise, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de análise: perguntas e respondentes.

Categorias de análise	Perguntas	Critérios de seleção das perguntas aos participantes	Respondentes
1. Políticas Institucionais de inclusão escolar no âmbito do IFG.	Você tem conhecimento de políticas institucionais adotadas pelo IFG no campo de educação inclusiva, sobretudo, relacionadas aos alunos com deficiência visual?	Questão elaborada aos discentes com deficiência visual ou baixa visão, bem como aos seus responsáveis legais para verificação sobre o conhecimento de políticas institucionais inclusivas.	1. Estudante com deficiência visual ou baixa visão. 2. Responsável legal.

2. Processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual / baixa visão no IFG – Câmpus Goiânia.	Como foi (ou tem sido) sua trajetória acadêmica no IFG? A instituição tem garantido o direito ao acesso à informação e à comunicação para estudantes com deficiência visual?	Questão de trato subjetivo com intuito de coletar dados sobre o histórico de vida dos participantes discentes com deficiência visual ou baixa visão.	1. Estudante com deficiência visual ou baixa visão.
	Como você avalia o processo de inclusão do aluno com deficiência visual ou baixa visão nos cursos do IFG? Tem funcionado? Quais os principais aspectos positivos e negativos?	Questão proposta para avaliação sobre o processo inclusão por parte dos discentes com deficiência visual ou baixa visão, para o docente entrevistado e também para o membro do NAPNE do Câmpus Goiânia.	1. Professor. 2. Responsável legal. 3. Membro do NAPNE.
3. Dificuldades enfrentadas no processo de inclusão de estudantes com deficiência visual ou baixa visão no IFG – Câmpus Goiânia.	Como a comunidade acadêmica se relaciona com os estudantes com deficiência visual?	Questão direcionada aos discentes com deficiência visual ou baixa visão com o objetivo de verificar o seu relacionamento interpessoal no Câmpus Goiânia do IFG.	1. Estudante com deficiência visual ou baixa visão.
	Quais foram ou têm sido as principais dificuldades enfrentadas por seu filho no curso no acesso às informações do IFG – Câmpus Goiânia? Quais destas dificuldades você considera que estão relacionadas à deficiência visual?	Questão voltada aos responsáveis legais dos participantes discentes com deficiência visual ou baixa visão menores de idade, com o intuito de observar as dificuldades vivenciadas por esses alunos no atual âmbito escolar.	1. Responsável legal.
	As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) influenciaram o seu ingresso no IFG? Como?	Questão apontada aos estudantes com deficiência visual ou baixa visão para verificar a influência das Tecnologias da Informação na escolha da Instituição.	1. Estudante com deficiência visual ou baixa visão.

4. O direito ao acesso à informação e à comunicação e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.	Você faz uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA)? Como acontece o acesso?	Questão voltada para os discentes com deficiência visual ou baixa visão de modo a constatar o uso cotidiano de recursos envolvendo Tecnologias Assistivas.	1. Estudante com deficiência visual ou baixa visão.
	Quais as principais dificuldades dos estudantes com deficiência visual no que tange à tramitação de processos acadêmicos no IFG? O que destaca de positivo a esse respeito?	Questão aplicada aos discentes com deficiência visual ou baixa visão para que descrevam as próprias dificuldades com relação aos processos acadêmicos do IFG – Câmpus Goiânia.	1. Estudante com deficiência visual ou baixa visão.
	Caso você se colocasse no lugar dos gestores, professores e colegas, como agiria em relação ao aluno com deficiência visual? De que forma acredita ser possível garantir o direito à acessibilidade comunicativa sobre tramitação de processos acadêmicos para pessoas com deficiência visual no IFG – Câmpus Goiânia?	Questão elaborada aos estudantes com deficiência visual ou baixa visão para que sugerissem ações ou medidas em que fosse possível garantir o direito à acessibilidade comunicativa, referente à tramitação de processos acadêmicos no IFG – Câmpus Goiânia.	1. Estudante com deficiência visual ou baixa visão.
5. Inclusão, AEE e Aprendizagem.	Você recebeu/recebe, por parte de professores, coordenadores, NAPNE ou outros profissionais do câmpus, algum tipo de acompanhamento especial por conta da deficiência visual?	Questão proposta para os discentes com deficiência visual ou baixa visão para constatar a divulgação e a atuação do NAPNE ou demais profissionais no Câmpus Goiânia do IFG.	1. Estudante com deficiência visual ou baixa visão.
	Você recebeu/recebe, por parte de professores, coordenadores, NAPNE ou outros profissionais do câmpus, algum tipo de acompanhamento	Questão destinada aos responsáveis legais dos participantes discentes com deficiência visual ou baixa visão menores de idade,	1. Responsável legal.

Continuação, Categoria 5.	ou orientação específica?	com o intuito de analisar a atuação do NAPNE ou demais profissionais no Câmpus Goiânia do IFG.	
	De que maneira o IFG concorre para viabilizar a permanência no curso? A proposta curricular contempla o aluno com deficiência visual?	Questão elaborada aos discentes com deficiência visual ou baixa visão para verificar como a instituição concorre ao oferecer alternativas que propiciem a permanência no curso e como as diretrizes curriculares vão ao encontro com os interesses dos mesmos.	1. Estudante com deficiência visual ou baixa visão.
6. A importância da formação continuada para a inclusão escolar de estudantes com deficiência visual ou baixa visão no Câmpus Goiânia.	Você recebeu/recebe algum tipo de formação ou orientação específica para trabalhar com este aluno? Como se orienta para desenvolver este trabalho?	Questão voltada ao professor e ao membro do NAPNE com o intuito de observar se a instituição promove formação específica para o trabalho com o discente com deficiência visual ou baixa visão do Câmpus Goiânia do IFG.	1. Membro do NAPNE. 2. Professor.
	É oferecida aos professores, coordenadores, pais ou responsáveis algum tipo de orientação específica de como lidar com o aluno com deficiência visual por parte do NAPNE ou de outros profissionais atuantes no Câmpus?	Questão direcionada ao membro do NAPNE com o intuito de observar se tem oferecido suporte aos docentes pelo trabalho dispensado ao discente com deficiência visual ou baixa visão do Câmpus Goiânia do IFG.	1. Membro do NAPNE.
	Você se sente preparado para atender a essas demandas?	Questão proposta ao professor com o intuito de observar sua opinião pessoal sobre a sua formação ou preparação em atender as demandas específicas do alunado com deficiência visual ou	1. Professor.

Continuação, Categoria 6.		baixa visão.	
	Você se sente capacitado a proporcionar este tipo de orientação?	Questão colocada ao membro do NAPNE para ser verificada a sua capacitação no tocante ao suporte para docentes e demais profissionais sobre o trato aos discentes com deficiência visual ou baixa visão do Câmpus Goiânia do IFG.	1. Membro do NAPNE.
	O que você considera que poderia ser feito pelos professores, coordenadores e demais profissionais que trabalham no câmpus para favorecer a aprendizagem e a inclusão do aluno com deficiência visual nos cursos ofertados pelo IFG – Câmpus Goiânia?	Questão elaborada ao professor e ao membro do NAPNE para identificar e avaliar as possibilidades de ação institucional no sentido de favorecer o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência visual ou baixa visão nos cursos do IFG – Câmpus Goiânia.	1. Membro do NAPNE. 2. Professor.

Fonte: Própria da autora.

Considera-se que as categorias acima, previamente elaboradas ao tempo da pesquisa de campo e para atender a todos os participantes, permitiram o desvelamento do que está por trás dos conteúdos manifestados, indo além das aparências do que está sendo comunicado. Isto é, analisou-se, detalhadamente, o que foi coletado na pesquisa, sem deixar de incluir as observações diretas e individuais alcançadas durante o desenvolvimento da trajetória traçada para a obtenção dos achados da pesquisa.

A seguir, apresentam-se análises parciais dos resultados já agrupadas conforme as categorias descritas no quadro acima e o Produto Educacional (PE), desenvolvido a partir das demandas suscitadas durante as entrevistas.

4.3.1 Categoria 1 – Políticas Institucionais de inclusão escolar no âmbito do IFG

As políticas institucionais são as que se referem às diretrizes ou parâmetros, nas quais estão inseridas as ações em desenvolvimento (ou a se desenvolver) da instituição. Por essas orientações, a instituição se prepara rumo ao cumprimento de seus objetivos.

Na Categoria 1 (Políticas institucionais de inclusão escolar no âmbito do IFG) foi abordada a questão sobre as políticas institucionais, ou seja, as diretrizes acerca da inclusão escolar no IFG. Tal questão foi direcionada ao participante discente, bem como ao responsável legal, como demonstrado no quadro que segue (Quadro 4):

Quadro 4 – Conhecimento das políticas institucionais adotadas pelo IFG no campo de educação inclusiva (Categoria 1).

Participante	Pergunta: Você tem conhecimento de políticas institucionais adotadas pelo IFG no campo de educação inclusiva, sobretudo, relacionadas aos alunos com deficiência visual?
A1	"... Não..."
A2	"... Não entendi a pergunta..."
A3	"... Bom, pra permanecer na escola... Eu acho que ele não vai saber isso não..."
A4	O discente não conseguiu verbalizar a resposta.
B1 (Responsável Legal pelo discente A3)	"... Olha, eu nunca, eu nunca tive acesso a esse, a essa política né... Então, desde que o A3 ingressou aqui... a gente procura fazer reuniões... eu acho um ponto positivo, é um canal que eu tenho de ir, de procurar... de ter esse apoio, né, que é o NAPNE... Tudo, tudo o que a gente precisa eu recorro ao NAPNE... Eu falo ó, tá assim, assim, assado e eles procuram providenciar, resolver, então eu vejo muito boa vontade nesse canal que eu tenho... Mas eu nunca tive acesso a esse documento em si, não..."
B2 (Responsável Legal pelo discente A4)	"... Que eu sei até agora, é que tem aquela sala do NAPNE que é o responsável pra isso, né, pra atender... e suprir essas necessidades... Até agora não foi feito muita coisa... A gente já teve reunião... Com relação à deficiência visual tem alguma coisa específica lá, disponível no NAPNE? – Não. – Não? – Não tem nada lá disponível. Não tem uma impressora, não tem uma máquina, não tem uma reglete, não tem um nada. Não tem um material pedagógico, por exemplo de Matemática, que eu já indiquei, já falei qual é o material, então assim, até agora, para o A4, não tem nenhum material, nada. Quê que eu posso encontrar no NAPNE? Informações... Informações de que possivelmente pode ser que venha, estamos correndo atrás disso, mas até agora... Não tem nada ainda..."

Fonte: Própria da autora.

Tendo em vista a análise documental, observa-se a dificuldade dos participantes acerca da compreensão do significado de políticas afirmativas ou diretrizes institucionais. De fato, poucos participantes apresentaram noção a respeito do tema abordado na Categoria 1 desta pesquisa.

A declaração do participante A2: “... Não entendi a pergunta...”, ou, ainda pelas palavras do participante B1: “... Olha, eu nunca tive acesso a esse, a essa política né...”. Nessa linha de raciocínio, ressalta-se que a identificação das dificuldades apresentadas se confunde por ausência de informações. Pode-se afirmar que a falta de orientações culmina em um efeito deveras negativo, da qual a própria sociedade é vítima e se vê tolhida em exercer direitos cívicos.

A educação inclusiva conquistou seu espaço na Rede Federal, a partir da edição de legislações nacionais e internacionais, como a democratização do ensino público e o desenvolvimento de currículos para atender às especificidades dos alunos com deficiência. Essas medidas devem estar articuladas com ações didáticas para alinhar os itinerários formativos, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades, em superação às dificuldades de acesso à educação.

4.3.2 Categoria 2 – Processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual / baixa visão no IFG – Câmpus Goiânia

Por processo entendem-se ações contínuas de certa atividade, a fim de alcançar algum objetivo em determinado decurso de tempo. Dessa forma, na Categoria 2 (Processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual / baixa visão no IFG – Câmpus Goiânia) foram abordadas questões sobre o processo inclusivo deste alunado, sua trajetória acadêmica, o acesso à informação e à comunicação, em destaque os pontos positivos e negativos conforme a perspectiva e a vivência dos participantes (Quadro 5).

Quadro 5 – Trajetória acadêmica no IFG e direito ao acesso à informação e à comunicação (Categoria 2).

Participante	Pergunta: Como foi (ou tem sido) sua trajetória acadêmica no IFG? A instituição tem garantido o direito ao acesso à informação e à comunicação para estudantes com deficiência visual?
A1	“...É, não tem muito o que dizer ainda porque tipo, eu iniciei e não dei consequência, em seguinte, mas, pelo que eu comecei lá, tá sendo muito bom... Por enquanto, aprendi alguma coisa, não foi muita coisa, mas tô aprendendo... – Você sente que o IFG tem garantido o direito ao acesso à informação e à comunicação para estudantes? – Sim, bastante...”
A2	*... Sim, desde quando começou aula remota... internet remota, né?... É eu sempre, é, assisti as aulas no ônibus, né, porque eu consegui um emprego, graças a Deus... aí tinha vez que eu assim clamava pro professor, ... professor a letra tá muito pequena, não tem como eu ver, eu não consigo... todo mundo né, sabe... fazendo de tudo pra mim não desistir, eu falava: não, eu vou para com... eu não dou conta de fazer, de renovar matrícula – Então, os professores eles

	buscaram formas... Desde do começo...”
A3	O discente não conseguiu verbalizar a resposta.
A4	O discente não conseguiu verbalizar a resposta.

Fonte: Própria da autora.

Tendo em vista que a inclusão escolar se refere à inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, infere-se que o processo inclusivo tem por finalidade tanto o alcance de condições iguais em experiências desse alunado, com relação aos demais alunos, quanto às condições pedagógicas e metodológicas de ensino-aprendizagem. A primeira pergunta da Categoria 2 evidencia o posicionamento e a práxis da instituição relativos ao acesso à informação e à comunicação para os estudantes com deficiência visual ou baixa visão.

Após o exame das respostas atribuídas pelos participantes da pesquisa, nota-se que, do ponto de vista dos mesmos, o acesso às informações, bem como à comunicação ocorre, especialmente no que diz respeito ao empenho dos servidores envolvidos em suas rotinas escolares. Tal situação é corroborada pelo depoimento do participante A1 no trecho: “... Sim, bastante...” e também na declaração do participante A2, em que expressa “... todo mundo né, sabe... fazendo de tudo pra mim não desistir...”.

Não se pode deixar de observar que o Estatuto do IFG (2018a) prevê em seu 3º artigo o compromisso com os direitos humanos e a verticalização do ensino. Considerando que a formação integral do aluno é um objetivo institucional, a educação inclusiva merece destaque no citado artigo, especialmente no que diz o inciso IV,

IV. compromisso com a educação inclusiva e emancipatória, com a oferta de formação profissional, considerando cidadãos/ãos com necessidades educacionais específicas. Dessa maneira, visa à promoção do desenvolvimento sociocultural, estando sempre atento à organização produtiva, ao potencial regional, à cultura e às necessidades e expectativas da/o cidadã/ão e propicia condições de infraestrutura e de pessoal para a implementação de um processo educativo que inclua, de forma efetiva, as pessoas com necessidades específicas (IFG, 2018a, p. 3).

O acesso à informação e à comunicação aos alunos com deficiência visual do Câmpus Goiânia do IFG é apenas um dos compromissos institucionais assumidos quando se trata da educação inclusiva e emancipatória, no sentido de dispor de “condições e infraestrutura e de pessoal”, efetivamente. Assim sendo, verifica-se na

análise desta categoria, que a estruturação a que se refere o inciso IV em questão, sinaliza incompletude.

A segunda pergunta integrante da Categoria 2 (Processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual / baixa visão no IFG – Câmpus Goiânia) indica o processo de inclusão do aluno com deficiência visual na instituição, sob a perspectiva do responsável legal do estudante (QUADRO 6).

Quadro 6 – Processo de inclusão do aluno com deficiência visual ou baixa visão nos cursos do IFG: aspectos positivos e negativos (Categoria 2).

Participante	Pergunta: Como você avalia o processo de inclusão do aluno com deficiência visual ou baixa visão nos cursos do IFG? Tem funcionado? Quais os principais aspectos positivos e negativos?
B1 (Responsável Legal pelo discente A3)	“... Bom, eu, eu acho que o A3 tem caminhado, ele tem caminhado, eu acho que ele tá tendo ganhos... tá adquirindo maturidade... tá ganhando um pouco mais de autonomia... eu vejo que pontos de melhoria, né... Como eu já falei, é o que precisava ser revisto, né... A identificação, a atitude... eu acho que acima de tudo existe boa vontade em querer atender esses alunos... eu acho que isso é importante... Agora a gente precisa é saber como fazer, às vezes a gente quer mas, não sabe como fazer... Por em prática, né? Então falta isso...”
B2 (Responsável Legal pelo discente A4)	“... Precisa melhorar muito ainda, (...), porquê? Porque eles não têm material necessário o suficiente, quer dizer, não tem material nenhum... Falar verdade, não tem nenhum tipo de material, os professores não estão preparados pra receber eles... não teve ainda um <i>workshop</i> uma preparação com os professores, ainda não teve uma preparação com os professores para que fosse pelo menos assim, ser mais acessível as aulas, nunca teve... pro A4 ainda tá muito escasso... ele tá aprendendo na condição dele aprender, do jeito que ele consegue... não teve ainda nenhuma formação para os professores aqui... Positivo aqui dentro que tá tendo é que A4 tem um apoio... O ponto negativo é esse ele não tem uma letra de uma música em <i>Braille</i> ... nada, nada, adaptado... Nenhuma das áreas de conhecimento... – Nenhum, nenhuma área ele tem esse material adaptado, o que ele tem até agora foi o que eu mandei fazer. O que eu recorri ao Cap Cebrav e eu pedi pra fazer, fora isso, nenhuma. Nem prova adaptada A4 estava tendo, até a gente solicitar uma prova adaptada, mas, mesmo assim, ainda não veio ela em <i>Braille</i> ainda...”

Fonte: Própria da autora.

A inclusão de um estudante requer uma participação ativa por parte de todos os envolvidos no processo: pais, alunos, poder público, comunidade e profissionais da educação. Conforme as entrevistas, os pontos positivos acerca do processo de inclusão hoje em prática no IFG – Câmpus Goiânia não sobrepujam os aspectos negativos, vislumbrados pelas declarações do participante B1: “... tá tendo ganhos... tá adquirindo maturidade... tá ganhando um pouco mais de autonomia...”; e no trecho “... o que precisava ser revisto, né... A identificação, a atitude...”.

No tocante às afirmações feitas pelo participante B2, observa-se que há um caminho a ser percorrido pela instituição, no sentido de propiciar um verdadeiro processo inclusivo aos seus estudantes com deficiência visual, notadamente pelos

dizeres: “Precisa melhorar muito ainda, precisa melhorar muito ainda, porquê? Porque eles não têm material necessário o suficiente, quer dizer, não tem material nenhum...”.

Ainda, a respeito da formação docente, pontua B2: “... os professores não estão preparados pra receber eles... não teve ainda um *workshop* uma preparação com os professores, ainda não teve uma preparação com os professores para que fosse pelo menos assim, ser mais acessível às aulas...”.

As declarações dos participantes B1 e B2 trouxeram à baila, nesta discussão, alguns aspectos positivos com relação à inclusão de discentes com deficiência visual ou baixa visão matriculados no Câmpus Goiânia do IFG, extrai-se que a instituição necessita transformar suas ações pedagógicas e de gestão, objetivando aperfeiçoar o atual processo inclusivo dispensado a esses alunos.

Por sua vez, o Projeto Político e Pedagógico Institucional - PPPI (2008b) fundamenta o entrelace entre a teoria e a prática, por meio de ações pedagógicas que permitam o processo de inclusão dos alunos com deficiência “caracterizando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pedagogicamente para o atendimento deste público e garantindo a ele segurança nas atividades desenvolvidas e formação de qualidade” (IFG, 2018b, p. 8-9).

Porém, ante as declarações dos participantes B1 e B2, observa-se que o processo de inclusão do aluno com deficiência visual ou baixa visão nos cursos do IFG merece readequação quanto ao seu planejamento e aplicação.

4.3.3 Categoria 3 – Dificuldades enfrentadas no processo de inclusão de estudantes com deficiência visual ou baixa visão no IFG – Câmpus Goiânia

A Categoria 3 (Dificuldades enfrentadas no processo de inclusão de estudantes com deficiência visual ou baixa visão no IFG – Câmpus Goiânia) explorou as dificuldades enfrentadas durante o processo de inclusão do estudante com deficiência visual/baixa visão na instituição. Foram tocados em pontos, como o trato dos demais estudantes com relação aos participantes da pesquisa, também ouvidos os responsáveis legais, que relataram sobre os entraves encontrados por esses alunos no acesso às informações (Quadros 7 e 8).

Quadro 7 – Relação entre a comunidade acadêmica e os estudantes com deficiência visual - Câmpus Goiânia (Categoria 3).

Participante	Pergunta: Como a comunidade acadêmica se relaciona com os estudantes com deficiência visual?
A1	“... Eu não sei conseguir te explicar, porque tipo... na minha, no meu... No meu curso, o único que tem problema visual sou eu... Eu não vejo nenhum dos outros lá que tem algum tipo de deficiência, algum tipo de... algo assim... então eu, só eu lá, então me tratam normal, como todos os outros...”
A2	“...Eles, desde a primeira vez que eu contei a minha história através do <i>Moodle</i> , ninguém me criticou, eles me ajuda ni tarefa... Me dá conselho quando precisa, (...) principalmente em questão de prova, esses trem, então todo mundo pensa em eu, nós somos tudo colega... – Mas você acha que tem respeito? – É, tem. Não só comigo, mas... de uma forma geral...”
A3	“...Sim, por causa, eles não... fazem <i>bullying</i> ... fazem brincadeiras de mal gosto, eles entenderam que alunos assim como eu... teeem, tem que ajudar em algumas coisas. – Você se sente ajudado por eles? – Sim...”
A4	“...E como que os seus colegas te tratam? Lá na sala de aula, aqui na escola, como que é? – Bem. – Bem? Eles te respeitam? – Sim. – Eles te auxiliam quando você precisa? – Sim...”

Fonte: Própria da autora.

Sobre as dificuldades relacionais, os discentes recebem tratamento igualitário e respeitoso. O participante A1 esclareceu: “... então me tratam normal, como todos os outros...”; já o participante A2 respondeu: “... – Mas você acha que tem respeito? – É, tem. Não só comigo, mas... de uma forma geral...”, indicando a atitude positiva dos demais alunos. O participante A3 enfatizou: “... eles não... fazem *bullying*...”, enquanto que o participante A4 reagiu com firmeza: “... – Eles te respeitam? – Sim. – Eles te auxiliam quando você precisa? – Sim...”.

O respeito às diferenças integra o diálogo na instituição, e seus princípios ético-políticos “estruturados a partir da defesa da democratização da sociedade, da dignidade humana, dos direitos humanos, da diversidade, da inclusão...” (IFG, PDI, 2018c, p. 12). Extrai-se que esse respeito está sendo preservado no Câmpus Goiânia do IFG, o qual encontra respaldo no pilar da acessibilidade atitudinal.

Quadro 8 – Principais dificuldades enfrentadas pelo aluno deficiente visual ou baixa visão no acesso às informações do IFG-Câmpus Goiânia (Categoria 3).

Participante	Pergunta: Quais foram ou têm sido as principais dificuldades enfrentadas por seu filho no curso no acesso às informações do IFG-Câmpus Goiânia? Quais destas dificuldades você considera que estão relacionadas à deficiência visual?
B1 (Responsável Legal pelo discente A3)	“...ele tem dificuldade em entender, em se comunicar, entender essa comunicação, né, a comunicação que chega pra ele, então é própria dele... Então é por isso que eu venho buscando... o Núcleo de Apoio pra melhorar a acessibilidade dele... porque precisa da, o atendente terapêutico né... com os professores, mas, a maior dificuldade é o desconhecimento né, do problema, do autismo... As pessoas não sabem lidar com as pessoas... que tão dentro desse espectro... Se tivesse mais informação a respeito seria melhor né... Até por parte dos profissionais, né... – Dentre essas dificuldades que você está me relatando que ele passa, você julga que alguma delas estão relacionadas à deficiência visual? – Algumas sim, ele tem, ele se queixa... o problema dele maior é enxergar no quadro né... precisa ter uma cor melhor, uma cor de destaque, às vezes, até a própria letra do professor, eu fico em sala e às vezes eu percebo que os professores não têm uma letra adequada... se quer didática, né, então isso também prejudica, ele não entende... a folha... a prova, né... a impressão precisa tá beeemm, beeemm nítida, né...”
B2 (Responsável Legal pelo(a) discente A4)	“... Então, todas... Não tem acessibilidade, não tem material adaptado, não tem nada, por exemplo, a gente conseguiu o apoio porque eu solicitei, eu falei ele precisa de um apoio... Né, então, assim, isso aí eles garantiram, mas se eu não tivesse ligado uma semana antes, ele ia começar os estudos sem ter... Então uma semana antes porque ninguém me ligava, ninguém me ligava, ninguém falou nada, eu liguei. E aí foi quando eu vim, fiz o AVD com ele(a) na escola, né... Onde vai ser a sala dele? Não sabemos ainda. Então assim, ele veio... sem saber nem onde estudava. Por exemplo, quantas vezes trocaram de sala? Mais de quatro vezes. Estudar dentro de um teatro?... Ah, vamo... por enquanto vai continuar estudando dentro de um teatro. Ah não, hoje é no Demartin, hoje é na sala tal, então... acessibilidade nenhuma, não tem um piso tátil, não tem...”

Fonte: Própria da autora.

A análise da última questão da Categoria 3 trouxeram à luz da presente investigação situações das quais evidenciam a necessidade da formação docente e de adaptação da instituição para receber, adequadamente, esse alunado especial e dispensar-lhe recursos e planejamentos pedagógicos que contemplem sua efetiva participação nos cursos.

São situações evidenciadas nos relatos do participante B1: “... As pessoas não sabem lidar com as pessoas... que tão dentro desse espectro...”, e também quando diz: “... o problema dele maior é enxergar no quadro né... uma cor de destaque, às vezes, até a própria letra do professor... então isso também prejudica, ele não entende... a folha... a prova, né... a impressão precisa tá beeemm, beeemm nítida, né...”. Esses são exemplos das dificuldades enfrentadas pelo aluno com deficiência na instituição.

Não se pode deixar de mencionar os quadros narrados pelo participante B2, que enfatiza uma problemática bastante comum em instituições públicas, qual seja, o acesso à informação e à comunicação. Em suas palavras: “... Não tem

acessibilidade, não tem material adaptado, não tem nada... a gente conseguiu o apoio porque eu solicitei... se eu não tivesse ligado uma semana antes, ele ia começar os estudos sem ter... Onde vai ser a sala dele? Não sabemos ainda...”. Esses são fatos incontestes do carecimento de ações institucionais mais contundentes.

Sassaki (2005) leciona que a acessibilidade comunicacional implica na comunicação interpessoal (face a face), escrita e virtual sem barreiras ou entraves que impeçam o objetivo da mensagem em ser alcançado. Para além da cegueira ou da baixa visão, é possível que o discente apresente alguma especificidade, exigindo dos profissionais preparo e conhecimentos imprescindíveis a esses atendimentos.

4.3.4 Categoria 4 – O direito ao acesso à informação e à comunicação e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação

A participação social de alguém com deficiência requer acessibilidade, rememorando Sassaki (2005): atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática. Assim, a Categoria 4 (O direito ao acesso à informação e à comunicação e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação) trouxe perguntas sobre o direito ao acesso à informação e à comunicação, e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), conforme quadro 9.

Quadro 9 – Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e sua influência para o ingresso do aluno deficiente visual ou baixa visão no IFG (Categoria 4).

Participante	Pergunta: As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) influenciaram o seu ingresso no IFG? Como?
A1	“... Eu não sei te explicar, porque eu não sei muito assss... por base o quê que é...”
A2	“... Não, eu vim pela Secretaria da Mulher através no curso de extensão em #####... – Mas, como que você tomou conhecimento? Foi lá na Secretaria da Mulher ou foi pela <i>internet</i> ? – Não, eles publicaram na internet e uma colega minha que, que ela estuda lá na, ai gente, como é o nome... que estuda numa faculdade lá no universitário falou, A2 uma ótima oportunidade pra você, me mostrou o comunicado e eu fui na Secretaria de, da Mulher...”
A3	“... Programa de computador eu acho que eu uso pra informar sobre... se tem tarefa nova, sobre comunicação... Alguma coisa na área da informática, foi alguma notícia, foi propaganda que incentivou vocês a buscarem o IFG? Ou foi pela indicação de alguém? – Foi pela indicação. – Indicação. – Foi? – Foi. – Indicação de um amigo? – Foi, de um amigo...”
A4	O discente não conseguiu verbalizar a resposta.

Fonte: Própria da autora.

Em relação ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), observou-se, pelos relatos dos discentes participantes, que há confusão quanto a sua definição e aplicabilidade. Disse o participante A1: “... Eu não sei te explicar...”, enquanto que o participante A3 mencionou: “... Programa de computador eu acho que eu uso pra informar sobre... se tem tarefa nova, sobre comunicação...”, revelando a incerteza sobre a utilização das tecnologias da informação.

Quadro 10 – Recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e seu acesso pelos alunos com deficiência visual ou baixa visão (Categoria 4).

Participante	Pergunta: Você faz uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA)? Como acontece o acesso?
A1	“...Também não...”
A2	“...Não...Eu comecei agora, depois que eu tive, éeeee... né, que teve aula de informática...”
A3	“...– Não utiliza... Não, ele usa o celular..., mas, não com essa finalidade... tecnologia assistiva...”
A4	“... Não, não sei. – No computador. – Como que você usa o computador? – Eu mudo a língua dele, eu mudo a voz. – Qual o leitor que você usa? – NVDA. – Quê mais que você usa com NVDA, o quê cê usa no computador? ... – usa o quê pra fazer pesquisa? – <i>Google Chrome</i> . – Ah. – O <i>Google Chrome</i> . – E pra escrever as suas atividades, o quê que você usa? – O <i>word</i> . – O <i>word</i> ? – Você usa o <i>Dosvox</i> , também? – Sim. – ... que ótimo, além do NVDA você usa o <i>Dosvox</i> . – Yes...”

Fonte: Própria da autora.

Considerando que a autonomia e a convivência harmoniosa devem ser metas a serem alcançadas pelo aluno com deficiência, a instituição carece de preparo, tendo em vista a implementação da acessibilidade. As TIC são amplamente utilizadas pela sociedade moderna. Contudo, esse agrupamento de recursos e suas respectivas finalidades não são amplamente disseminados entre seus usuários.

Da mesma sorte, nota-se que não há uma sedimentação de informações ou conhecimentos relativos às Tecnologias Assistivas (TA) e seus vários recursos utilitários. De todos os participantes ouvidos a esse respeito, apenas o participante A4 demonstrou ter conhecimento sobre as Tecnologias Assistivas e alguns de seus aspectos de utilização, lembrando que esse aluno também se encontra no espectro autista.

Sobre o assunto, Sassaki (2005) aponta que dentro da acessibilidade comunicacional, em especial na comunicação escrita, as TA's exercem grande importância quando utilizadas para minimizar as necessidades escolares dos alunos. Nesta linha de raciocínio, não há que se falar em inclusão escolar sem considerar a acessibilidade, propriamente dita.

Quadro 11 – Principais dificuldades dos estudantes com deficiência visual à tramitação de processos acadêmicos no IFG (Categoria 4).

Participante	Pergunta: Quais as principais dificuldades dos estudantes com deficiência visual no que tange à tramitação de processos acadêmicos no IFG? O que destaca de positivo a esse respeito?
A1	“...Não sei te explicar...”
A2	“...Só a letrinha pequena, risos...A letra pequeninha demais...”
A3	“... Eu acho que é difícil porque tem que, néeee, cada informação sobre o que tem que fazer, essas coisas assim...”
A4	“...você já precisou abrir um processo eletrônico aqui pra solicitar alguma coisa? – Não...”

Fonte: Própria da autora.

O acesso à informação integra o conjunto dos preceitos básicos em que se baseiam a administração pública, consoante os princípios constitucionais vigentes e também àqueles dispostos na Lei de Acesso à Informação. Desta forma, a informação pública deve ser acessível a todos os cidadãos, salvo disposições em contrário já definidas pela lei.

Nesse contexto, esta pergunta da Categoria 4 abordou as dificuldades dos estudantes com deficiência visual, com relação à tramitação dos processos acadêmicos do IFG – Câmpus Goiânia. Pelas respostas coletadas, observam-se duas situações: o participante não possuía conhecimento acerca da tramitação de processos acadêmicos no IFG; ou ele demonstrou objeção a alguma das características do procedimento em sua forma atual.

O participante A1 declarou: “...Não sei te explicar...”. Com relação ao participante A2, foi dito que “...Só a letrinha pequena, risos... A letra pequeninha demais...” sobre o acesso pela internet do celular, ao passo que o participante A3 esclareceu: “... Eu acho que é difícil porque tem que, néeee, cada informação sobre o que tem que fazer, essas coisas assim...”. Enfim, o participante A4 negou qualquer tentativa anterior em abrir um processo administrativo de natureza acadêmica no IFG – Câmpus Goiânia.

Quadro 12 – O direito à acessibilidade comunicativa sobre tramitação de processos acadêmicos para pessoas com deficiência visual no IFG – Câmpus Goiânia (Categoria 4).

Participante	Pergunta: Caso você se colocasse no lugar dos gestores, professores e colegas, como agiria em relação ao aluno com deficiência visual? De que forma acredita ser possível garantir o direito à acessibilidade comunicativa sobre tramitação de processos acadêmicos para pessoas com deficiência visual no IFG – Câmpus Goiânia?
	“... Complicado te explicar... Eu acho que um tratamento mais especial, mais, algo que, não sei conseguir te explicar, mas tem isso aí... Sentiria mais

A1	tranquilo... Não sei te explicar... Porque tipo eu fui...sempre tratado com igualdade, normal, como todos os outros, entendeu?... Aí tipo não tive diferença nenhuma, nunca sofri tipo, por exemplo, <i>bullying</i> , essas coisas, entendeu?... Aí fui tratado normal... Porque tipo, eu tenho problema no olho, né, então, o povo ah não, é normal...”
A2	“... Em primeiro lugar, eu começaria pela... pela comunicação, pela comunicação e informação... Eu não tô falando que aqui não esteja, é porque assim, éeee, eu não me atento a olhar tudo o que funciona aqui, eu foco só no meu... No meu caso, né, tem gente que já é mais acostumado, tem gente que não... por exemplo... fazer <i>flyer</i> , comunicando com os alunos, se alguém... tem gente que tem receio... Eu, antes de fazer o transplante, eu tinha muito receio de mim, o meu olho, então tem muito aluno que tem receio por ser deficiente. Não só visual, mas qualquer tipo de deficiência...”
A3	“... Bom, se fosse Diretor, assim, queria os pais e as mães fazem o teste de... aptidão, desculpa, aí coomm, e de um sorteio dessas coisas, aí, se algum parente, familiar tem que ter dúvidas sobre o conteúdo, sobre o quê o aluno necessita pra usar, essas coisas assim...”
A4	O discente não conseguiu verbalizar a resposta.

Fonte: Própria da autora.

Da análise dos relatos, depreende-se que todos os participantes almejam um tratamento consentâneo, no sentido de que a própria instituição propicie informações e também recursos que os façam sentir confortáveis, na posição de alunos com deficiência visual, ao mesmo tempo em que sua autonomia é incentivada e preservada.

4.3.5 Categoria 5 – Inclusão, AEE e Aprendizagem

Leciona Reis e Silva (2011, p. 10) que “a inclusão escolar requer mudança de mentalidade, de forma com que todos sejam respeitados”, sendo fundamental que a reorganização dos espaços educativos seja idealizada. Nesse sentido, a adaptação curricular e metodológica, e a formação docente completam o “círculo virtuoso da inclusão”. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado – AEE e a aprendizagem, integram a categoria 5 (Inclusão, AEE e Aprendizagem - Quadro 13).

Quadro 13 – Acompanhamento especial para o deficiente visual (Categoria 5).

Participante	Pergunta: Você recebeu/recebe, por parte de professores, coordenadores, NAPNE, ou outros profissionais do câmpus, algum tipo de acompanhamento especial por conta da deficiência visual?
A1	“... Não...”
A2	“... Não... eu pensei até que... quando eu dei o... o laudo, pra... #####, eu pensei que ia ser pra isso...”
A3	“...Sim...”
A4	“... Sim...”

Fonte: Própria da autora.

No que tange às ações inclusivas dispensadas aos discentes com deficiência visual ou baixa visão no IFG – Câmpus Goiânia, nota-se que a metade dos participantes entrevistados (A3 e A4) utiliza recursos de acompanhamento pessoal no câmpus, em razão da deficiência.

Embora este seja um avanço positivo no tratamento dispensado a esse alunado, há que se destacar a urgência de uma correta triagem para a identificação de necessidades de todos os alunos com deficiência, pelo fato de a própria instituição não incorrer em tratamento discrepante, haja vista a afirmação do participante A2: “... Não... eu pensei até que... quando eu dei o... o laudo, pra... #####, eu pensei que ia ser pra isso...”.

Aqui, destaca-se o papel dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), dos Câmpus do IFG. Em se tratando de um núcleo composto por equipe multidisciplinar, o NAPNE foi originado a partir da Resolução CONSUP n.º 30/2017, com a finalidade de “promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na instituição” (IFG, 2017b, p. 2).

Das alegações dos participantes A1 e A2 se analisa que a estruturação do NAPNE, existente hoje no Câmpus Goiânia do IFG, ainda não atende, de forma eficiente, às especificidades dos alunos com deficiência visual ou baixa visão matriculados.

No quadro 14 é verificado se os responsáveis legais desses alunos receberam acompanhamento e/ou orientação específica, no IFG – Câmpus Goiânia.

Quadro 14 – Acompanhamento e/ou orientação específica para os Responsáveis legais dos deficientes visuais ou baixa visão (Categoria 5).

Participante	Pergunta: Você recebeu/recebe, por parte de professores, coordenadores, NAPNE ou outros profissionais do câmpus, algum tipo de acompanhamento ou orientação específica?
B1 (Responsável Legal pelo(a) discente A3)	“... Eu, eu recebi do NAPNE, né, esse atendente terapêutico, e como eu te falei tem alguns professores sim que fazem um trabalho muito bacana com ele, mas são poucos... Então tem professor que tem esse, éeeee, procura material, né, diferente, tem professor que faz reforço extraclasse... chama ele ó traz ele mais cedo.... eu vou passar a matéria pra ele de uma maneira diferente, isso é muito válido..., mas, são poucos...”
B2 (Responsável	“... Quando eu procuro, aí sim, mas, me procurarem pra me dar um acompanhamento, não. Eu é que preciso tá informando o quê que eles têm que fazer... por exemplo, e quando me procuram eu acho ótimo... Porque eu já sei então eu posso dar muita informação... Se o professor me procurar, mas se não me procurar e aí? Eu vou ter que ficar cobrando toda vez que a aula não tá sendo legal, que não tá atendendo a necessidade dele, porque não é só a

Legal pelo(a) discente A4)	cegueira... Tem o autismo também... Se fosse só a cegueira a gente dava um jeito, era mais fácil, mas não é só a cegueira... Então assim não tem um uma... devolutiva do professor, eu que tenho que ficar procurando essa devolutiva, eu não tenho uma devolutiva deles, eu que tenho que ficar procurando e perturbando. Eu acho que é a melhor forma de falar: perturbar, porque se você não fala nada, tá tudo bem. E se você fala, o professor vai ter que movimentar, vai ter que fazer alguma coisa, quando o professor quer fazer isso...”
----------------------------	--

Fonte: Própria da autora.

O acompanhamento ou orientação relativo aos deficientes visuais deve ser também direcionado aos responsáveis pelo estudante, já que a família constitui o universo mais próximo desse aluno e porque os contextos familiar e escolar se complementam. De uma análise acurada a respeito do acompanhamento especial dispensado aos responsáveis legais dos participantes discentes, ressalta-se a carência de ações positivas que lhes ofereçam respaldo concreto.

Por um lado, o participante B1 diz: “...Eu, eu recebi do NAPNE, né, esse atendente terapêutico...”, apontando que houve o atendimento por parte do NAPNE, de outro, a o participante B2 evidencia situação oposta quando declara: “... Quando eu procuro, aí sim, mas, me procurarem pra me dar um acompanhamento, não. Eu é que preciso tá informando o quê que eles têm que fazer...”.

A situação suscitada pelo participante B2 indica a carência de ações institucionais concretas como a formação docente, o investimento na estruturação dos setores e das salas de aula, a fim de prestar o acompanhamento desse público específico.

Tem-se que a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE está inserida no rol de atribuições do NAPNE, constantes no artigo 7º, inciso VIII, da Resolução CONSUP n.º 30/2017 (IFG, 2017b), o qual prevê “articular parcerias e convênios com instituições para a troca de informações, experiências e tecnologias na área inclusiva, possibilitando o Atendimento Educacional Especializado – AEE”.

Ainda que haja a previsão e a disponibilidade deste profissional no auxílio ao estudante com deficiência visual ou baixa visão do Câmpus Goiânia, nota-se a desarticulação do funcionamento deste recurso, em conformidade com a situação vivenciada.

Na derradeira questão da Categoria 5, objetivou-se a alcançar respostas sobre a opinião dos participantes discentes quanto às políticas de permanência voltadas para o público com deficiência visual, matriculado no IFG – Câmpus Goiânia.

Quadro 15 – Políticas de permanência para o público com deficiência visual, matriculado no IFG – Câmpus Goiânia (Categoria 5).

Participante	Pergunta: De que maneira o IFG concorre para viabilizar a permanência no curso? A proposta curricular contempla o aluno com deficiência visual?
A1	“... Incentiva. Até, tanto é que eles me mandaram <i>e-mail</i> , ligaram, entraram em contato, perguntaram o quê que tava acontecendo... porque eu não estava, não tinha ido comparecer às aulas... – A respeito do curso, a proposta curricular contempla o aluno com deficiência visual? – Contempla... tenho um pouquinho de dificuldade, mas consigo...”
A2	“... De todas as formas que você pensar... Mais, não só a mim, não só às pessoas com necessidades especiais, por exemplo, teve uma colega que, que machucou, que, é, por exemplo, não pôde ir à aula, eles dá opção de você assistir aula pelo <i>Moodle</i> , né, eu acho isso bastante legal... em questão de explicação, os alunos que é mais, eu falo inteligente, que é mais, né, tem a memória melhor que a minha, fica louco comigo, porque eu peço pra repetir umas três vezes... então assim, eles vai por uma forma que daonde que a gente não tem vontade de desistir, começando pelo carinho, pela atenção, sabe, eles são bastante atencioso com a gente, eu falo a gente porque a minha turma é ótima...”
A3	O discente não conseguiu verbalizar resposta.
A4	O discente não conseguiu verbalizar resposta.

Fonte: Própria da autora.

Das respostas coletadas, verifica-se que há incentivo a esse alunado por parte da instituição, no que se refere à permanência no curso.

Embora os participantes A3 e A4 não tenham verbalizado resposta, o participante A1 esclareceu: “... Incentiva. Até, tanto é que eles me mandaram e-mail, ligaram, entraram em contato...”, enquanto que o participante A2 declarou: “... De todas as formas que você pensar... Mais, não só a mim, não só às pessoas com necessidades especiais...”, demonstrando que a instituição, por meio de seus servidores, exerce um importante papel na verticalização do ensino e no processo de inclusão.

Nesse sentido, o IFG concorre para a consolidação de políticas de inclusão ao alunado, conforme disposições constantes no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), abrangendo apoio pedagógico e financeiro, com o intuito de garantir o êxito acadêmico para “implementar e consolidar a Política de Inclusão para as/os estudantes com necessidades educacionais específicas, com atendimento de profissionais especializados” (IFG, 2018b, p. 46).

Observa-se, nas respostas colhidas a esta pergunta, que há concentração de esforços por parte de servidores envolvidos no tratamento aos alunos com deficiência visual ou baixa visão, para fazer com que estes permaneçam nos cursos do IFG – Câmpus Goiânia.

4.3.6 Categoria 6 – A importância da formação continuada para a inclusão escolar de estudantes com deficiência visual ou baixa visão

A Categoria 6 (A importância da formação continuada para a inclusão escolar de estudantes com deficiência visual ou baixa visão) foi destinada à investigação da formação continuada de docentes, com vistas à inclusão escolar de estudantes com deficiência visual ou baixa visão. A formação continuada deve integrar o rol de compromissos assumidos pela instituição, colaborando para o engajamento da educação inclusiva e emancipatória, conforme preconiza o artigo 3º do Estatuto do IFG (IFG, 2018a), já citado neste estudo.

Uma das finalidades da instituição é o desenvolvimento humano, científico e tecnológico, voltado para a educação inclusiva, como se vê no artigo 4º do próprio Estatuto. Além do mais, o dever assumido perante a acessibilidade e a inclusão é identificado no inciso VII, do artigo 5º, constituindo objetivo do IFG “estabelecer políticas de inclusão e acessibilidade com a criação dos núcleos de acessibilidade, inclusão, atendimento, e de estudos temáticos em todos os Câmpus”.

Além do mais, é proposta do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) a diretriz de atuação em consonância com as políticas de inclusão, mediante o preparo pedagógico para o atendimento deste público, garantindo-lhes segurança nas atividades desenvolvidas e uma formação de qualidade (IFG, 2018b, p. 8-9).

Assim, para além da percepção dos participantes discentes ou seus responsáveis, nesta fase da pesquisa também se buscou chegar à identificação dos entraves vivenciados pelos profissionais da educação na seara da educação inclusiva.

Quadro 16 – Formação ou orientação específica para o docente trabalhar com o aluno deficiente visual ou baixa visão (Categoria 6).

Participante	Pergunta: Você recebeu/recebe algum tipo de formação ou orientação específica para trabalhar com este aluno? Como se orienta para desenvolver este trabalho?
C1 (Professor)	“... então isso também não tá ahhh, muito bem definido, né... e a questão da formação, aaa escola poderia oferecer formação sim, né, então, cadê a formação, também não tem... tem a promessa e tem os nomes, os professores procurem, sempre na onda do professor que resolva, então assim, não é muito diferente das escolas que a gente vê por aí... éeee uma... tem um Núcleo de... NAPNE, né? Tem um núcleo estruturado, mas... o quê que tá sendo feito?... Acaba que essa... esse excesso de autonomia ele, ele prejudica, não tem... orientação... não tem um parâmetro... – A autonomia ela tem um limite de ação, principalmente no que diz de formação... Por isso que a formação na escola é tão importante, porque se eu faço formação conjunta eu tenho um

	grupo de pessoas que passa a ter essa condição de... de... levar isso adiante... – E como você se orienta para desenvolver o trabalho? – Ah, eu vivi uma outra experiência em um outro Câmpus com uma aluna que foi perdendo a visão. Ela se tornou baixa visão... ela tinha completa visão, ela teve uma condição e ela foi se tornando baixa visão. E nessa experiência no Câmpus, eu aprendi algumas coisas trabalhando com ela...”
--	---

Fonte: Própria da autora.

Em relação à formação dos servidores do Câmpus sobre as diretrizes pedagógicas no trato ao alunado com deficiência visual, o Estatuto do IFG (2018a), em seu 3º artigo, preconiza o compromisso com a educação inclusiva e emancipatória e sem medir esforços ao propiciar “condições de infraestrutura e de pessoal para a implementação de um processo educativo que inclua, de forma efetiva, as pessoas com necessidades específicas”.

Assim destacou o participante C1: “... a formação na escola é tão importante porque se eu faço formação conjunta eu tenho um grupo de pessoas que passa a ter essa condição de... de... levar isso adiante...”. Desta maneira, restaram evidenciadas a inexistência de um plano de ação institucional que contemplasse a formação docente ou de outros servidores que suprissem a necessidade de preparação para atender o aluno com deficiência, sobretudo, a visual.

Esta pergunta, integrante da Categoria 6, foi elaborada para alcançar a experiência dos participantes membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), entretanto, nenhum servidor nessa condição e que foi contatado aquiesceu em participar desta pesquisa, conforme quadro 17.

Quadro 17 – NAPNE e a orientação específica para aluno com deficiência visual (Categoria 6).

Participante	Pergunta: É oferecida aos professores, coordenadores, pais ou responsáveis algum tipo de orientação específica de como lidar com o aluno com deficiência visual por parte do NAPNE ou de outros profissionais atuantes no Câmpus?
C2 (Membro do NAPNE)	O servidor não aquiesceu em participar da pesquisa.
C3 (Membro do NAPNE)	O servidor não aquiesceu em participar da pesquisa.

Fonte: Própria da autora.

Quadro 18 – Formação do docente para o atendimento do aluno deficiente visual ou baixa visão (Categoria 6).

Participante	Pergunta: Você se sente preparado para atender a estas demandas?
C1 (Professor)	“...Eu me sinto em preparo porque eu acho que preparado é um negócio acabado e eu não acredito que o professor está acabado, nem porque ele tem 20 (vinte) anos de profissão nem porque ele se formou agora e nem... a cada, a

	cada momento que a gente passa pela experiência da docência você aprende, aprende algo, né, então eu não tenho receio de lidar com nenhuma dessas dificuldades dentro de sala de aula, mas preparado é um negócio que eu estaria rs eu estaria mentindo né porque são desafios e cada um diferente né, é um novo desafio...”
--	--

Fonte: Própria da autora.

Nesta questão proposta, verificou-se a opinião pessoal do professor entrevistado, em relação a sua formação ou preparação no atendimento ao discente com deficiência visual ou baixa visão do Câmpus. O participante, ao dizer “... Eu me sinto **em preparo** porque eu acho que preparado é um negócio acabado...” deixou claro que sempre há possibilidades em adquirir conhecimento e que estão em constante mudança.

Tal perspectiva evidencia a importância da formação continuada e vai ao encontro ao que prevê os parâmetros de propostas pedagógicas constantes na alínea L, do PPPI – IFG (2018b): onde se firma o “compromisso com políticas e diretrizes de inclusão... caracterizando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pedagogicamente para o atendimento deste público”.

Quadro 19 – Capacitação do NAPNE em orientar sobre deficiência visual ou baixa visão (Categoria 6).

Participante	Pergunta: Você se sente capacitado a proporcionar este tipo de orientação?
C2 (Membro do NAPNE)	O servidor não aquiesceu em participar da pesquisa.
C3 (Membro do NAPNE)	O servidor não aquiesceu em participar da pesquisa.

Fonte: Própria da autora.

A presente questão foi elaborada ao membro do NAPNE para verificar a sua capacitação, no tocante ao suporte para docentes e demais profissionais sobre o trato aos discentes com deficiência visual ou baixa visão, do Câmpus – Goiânia, do IFG. Contudo, conforme mencionado anteriormente, nenhum servidor nessa condição e que foi contatado aquiesceu em participar desta pesquisa.

Quadro 20 – A aprendizagem e a inclusão do aluno com deficiência visual nos cursos ofertados pelo IFG – Campus Goiânia (Categoria 6).

Participante	Pergunta: O que você considera que poderia ser feito pelos professores, coordenadores e demais profissionais que trabalham no câmpus para favorecer a aprendizagem e a inclusão do aluno com deficiência visual nos cursos ofertados pelo IFG – Câmpus Goiânia?
	“... Eu acho que buscar colocar as políticas pra funcionar, né?... ser mais rápido

C1 (Professor)	quanto às demandas... às demandas que estão aqui que podem ser resolvidas... eu já fiz a solicitação de uma impressora <i>braille</i> , existe uma linha <i>braille</i> que é uma linha que você liga no computador que é como se fosse um teclado e aí você liga no computador e tudo o que escuta, tudo o que escreve, tudo que... ela sobe os pontinhos e você lê aquilo, né... a linha <i>braille</i> , então, fiz a solicitação... naquele momento não tinha uma Ata, eu tenho que fazer solicitação de novo, eu tenho... tem que ficar sendo provocado... não, isso devia tá: ó nós estamos recebendo um aluno cego ... o Quê que ele precisa? Disso e disso e disso, isso aqui tinha que ser constante pra escola sem ser provocado, sem precisar da Coordenação, sem precisar do NAPNE, isso, se é uma política institucional, isso não precisa de setores específicos ficar provocando... ok, o NAPNE tem que provocar, provocou uma vez, então tem que ficar lá até resolver, né?... Então eu acredito que falta o quê? ...esse... esse... perceber que esse aluno não é de um só professor, de um Coordenador, ele é um aluno da escola, né? Então isso tem que ser ... uma preocupação da direção até ao professor, até os meninos da limpeza, isso tem que ser uma preocupação da escola inteira... né... então, aqui na escola a gente sobe as escadas, cada um por si e Deus por todos. Um deficiente visual não é assim... na verdade a gente tinha que tá buscando com que esse aluno nosso tivesse a mesma autonomia de alguém que enxerga... que tivesse a mesma... o mesmo direito de acesso, de andar aqui no Câmpus né, como um aluno que enxerga...".
----------------	--

Fonte: Própria da autora.

Na presente questão, direcionada aos participantes C1, C2 e C3, encontra-se o objetivo de identificar e avaliar as possibilidades de ação institucional, no sentido de favorecer o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência visual ou baixa visão nos cursos do IFG – Câmpus Goiânia.

Pelas declarações colhidas do participante C1, ressaí que a atual condição institucional está aquém da ideal ou da proposta em documentos institucionais, em relação ao tratamento do aluno com deficiência visual ou baixa visão.

As afirmações "... Eu acho que buscar colocar as políticas pra funcionar..." e "... Então eu acredito que falta o quê?... esse... esse... perceber que esse aluno não é de um só professor, de um Coordenador, ele é um aluno da escola, né? Então isso tem que ser ... uma preocupação da direção até ao professor, até os meninos da limpeza, isso tem que ser uma preocupação da escola inteira..." indicam que o posicionamento institucional ante o aluno com deficiência visual ou baixa visão está longe de contemplar suas principais necessidades.

No que se refere aos participantes C2 e C3, como se tratam de participantes membros do NAPNE do Câmpus Goiânia, reitera-se que nenhum servidor nessa condição e que foi contatado aquiesceu em participar desta pesquisa.

Levando em consideração o compromisso institucional com a acessibilidade e a inclusão, é relevante que as ações concretas se voltem para a sua eficácia, também no que diz respeito à formação dos profissionais em educação. Isso se

confirma diante o que ressaí da leitura dos documentos norteadores do próprio IFG, a exemplo, o Estatuto próprio, o qual indica no artigo 4º, inciso X, o compromisso em “constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino em diferentes áreas” (IFG, 2018a, p. 4).

Em suma, a acessibilidade deve ser compreendida em sua acepção mais profunda, isto é, na transposição de barreiras que representam entraves às diversas possibilidades de integração social entre as pessoas. Sobre o tema, Sassaki (1997, 2005) leciona com excelência ao apontar que as dimensões da acessibilidade, aqui em destaque a comunicacional (interpessoal e escrita), e a metodológica (adaptações curriculares) exercem importante papel na implementação de práticas que valorizam a diversidade humana e o respeito às diferenças individuais, especialmente no contexto escolar.

Tal como a acessibilidade foi recepcionada pela legislação brasileira e igualmente contemplada nos documentos institucionais que compõem as diretrizes educacionais adotadas pelo IFG, cabe à própria instituição se munir de ações que confirmem eficácia aos instrumentos já existentes para oferecer às pessoas com deficiência maior autonomia, independência, comunicação e integração.

5. PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA PARA ACESSIBILIDADE AOS PROCESSOS ELETRÔNICOS: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL OU BAIXA VISÃO DO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA

Neste capítulo estão acostados os embasamentos dos quais se respaldaram a construção do Produto Educacional (PE) elaborado no decorrer desta pesquisa. Haja vista que o PE é requisito de uma pesquisa integrativa do Mestrado Profissional, sua relevância está na possibilidade de oferecer à comunidade acadêmica elementos existentes entre o mundo do trabalho e o conhecimento.

Esta circunstância trouxe à pesquisa em comento um produto em condições de promover acessibilidade comunicacional aos estudantes com deficiência visual ou baixa visão do IFG – Câmpus Goiânia.

5.1 A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Uma das finalidades do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) é o desenvolvimento de produtos educacionais, por meio da realização de pesquisas integrativas dos saberes e do mundo do trabalho ao conhecimento. Assim, caracteriza-se um dos objetivos do ProfEPT (IFES, 2019):

- a) Atender à necessidade de formação continuada, numa perspectiva interdisciplinar e em nível de mestrado, voltada para profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a fim de desenvolverem atividades de ensino, gestão e pesquisa relacionados à educação profissional e tecnológica, na perspectiva de elaboração de produtos educacionais e materiais técnico-científicos com vistas à inovação tecnológica.

Percorrer o caminho que leva ao aprendizado é um grande desafio, se forem considerados o preparo e o planejamento necessários para que um conteúdo seja plenamente capaz de contribuir com o conhecimento. Para que o ensino de conteúdos atenda aos seus objetivos iniciais, o desenvolvimento destas competências é atrelado ao estímulo e a determinadas condições que são verdadeiros divisores de águas no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Kaplún (2003) propõe a construção de estruturas que contemplem os materiais educativos em três eixos, com vistas a um efetivo estímulo

para o aprendizado. São eles: o eixo conceitual, o eixo pedagógico e o eixo comunicacional.

No eixo conceitual concentram-se as ideias e o tema relativo à construção do material pedagógico. É um eixo extremamente relevante, posto que representa a possibilidade de articulação de pensamentos críticos e contra-hegemônicos, em detrimento dos modelos tradicionais. Acerca dos enfoques da avaliação dos conteúdos, especialmente os conteúdos procedimentais, explana Zabala (1998, p. 207):

Os conteúdos procedimentais implicam saber fazer, e o conhecimento sobre o domínio deste saber fazer só pode ser verificado em situações de aplicação destes conteúdos. Para aprender um conteúdo procedimental é necessário ter uma compreensão do que representa como processo, para que serve, quais são os passos ou fases que o configuram, etc. O que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio ao transferi-lo para a prática.

Com vistas ao enfoque conceitual, procedimental e atitudinal, buscou-se trazer à baila a profundidade dos conceitos abordados, para além da compreensão simples (ZABALA, 1998), abrangendo um sentido amplo da compreensão em torno das atividades espontâneas que envolvem a práxis acadêmica de acesso à comunicação para os alunos com necessidades específicas visuais.

A seu turno, o eixo pedagógico indica o caminho a ser percorrido até a construção dos conceitos a serem trabalhados, levando-se em consideração seu público-alvo ou seus destinatários. Nesse sentido, são elaboradas atividades que favoreçam a aplicação de tais conceitos, tendo em vista o contexto e o interesse dos destinatários envolvidos.

Por fim, o eixo comunicacional parte da própria comunicação para fazer elo com a mensagem a ser traduzida no processo de criação, ou seja, é a linguagem propriamente dita a ser empregada, com a finalidade de facilitar a apreensão dos conteúdos, por meio de imagens, canções, poesias, e qualquer outro recurso que auxilie este processo de ensino-aprendizagem.

Em se tratando do desenvolvimento de um Produto Educacional, é preciso delimitar os temas e seus assuntos correlatos, estabelecendo uma sequência lógica entre seus caminhos ideários. Kaplún (2003, p. 48), nesse sentido, adverte de modo assertivo: “No entanto, a opinião de peritos ou a leitura de textos não bastará:

devemos conhecer também os contextos pedagógicos, e, principalmente, os sujeitos aos quais está destinado o material”.

Eis a descrição do Produto Educacional – PE elaborado:

Título: Guia para Acessibilidade aos Processos Eletrônicos: Estudantes com Deficiência Visual ou Baixa Visão do IFG – Câmpus Goiânia.

Categoria: Material textual.

Modalidade: Guia explicativo.

Público-Alvo: Discentes com Deficiência Visual ou Baixa Visão.

Finalidade: Informar aos discentes com deficiência visual ou baixa visão matriculados no Câmpus Goiânia do IFG, os procedimentos para abertura de processos eletrônicos e de natureza acadêmica constantes no Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP; recurso a ser utilizado para promover a inclusão destes alunos no ambiente escolar.

Outrossim, em atenção aos mencionados eixos contemplados por Kaplún (2003), é importante frisar que o Produto Educacional desenvolvido tem por finalidade a inclusão dos alunos deficientes visuais matriculados no Câmpus Goiânia do IFG.

Destacando sua utilização nos espaços educativos formais ou não formais, relacionados ao Ensino em Educação Profissional e Tecnológica e aos eixos de construção dos materiais educativos trazidos por Kaplún, o **Guia** compõe o próximo subitem desta pesquisa e objetiva a aceitação e a aferição dos intentos de sua criação, por meio da validação de seus usuários.

Atentando para o fato de que o Produto Educacional deve estar relacionado ao objetivo de pesquisa empreendido, sua contextualização reside no campo da educação inclusiva, das políticas afirmativas, do acesso e da acessibilidade à educação. Assim, foi construído um PE que apresentasse uma capacidade de concatenar a problemática proposta com a realidade social deste grupo discente integrante do câmpus.

Dessa feita, propôs-se a elaboração de um Guia para as pessoas com deficiência visual / baixa visão no IFG – Câmpus Goiânia, no qual foram elencadas informações sobre a formalização, bem como os procedimentos necessários para a abertura e a tramitação de processos eletrônicos de natureza acadêmica no Câmpus

Goiânia do IFG. O produto se materializa em duas versões: uma em *Braille* e outra em impressão indicada para o público com baixa visão.

Vale salientar que, no viés da Política Nacional da Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (2008), é fundamental que se ofereçam aos alunos com deficiência visual, matriculados nas escolas regulares, as mesmas informações que recebem os alunos que podem ver. Ou seja, importa buscar meios para que uma maior quantidade de pessoas tenha acesso à informação, por meio da utilização de recursos que permitam e facilitem que conteúdos institucionais do IFG possam ser lidos por todos, inclusive pelas pessoas cegas.

5.2 GUIA PARA ACESSIBILIDADE AOS PROCESSOS ELETRÔNICOS: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL OU BAIXA VISÃO DO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA

Neste tópico é apresentado o Produto Educacional (PE), desenvolvido durante este estudo, em resultado aos levantamentos documentais e bibliográficos empreendidos e às pesquisas de campo realizadas.

O **Guia** foi redigido para auxiliar a compreensão dos alunos com deficiência visual ou baixa visão, sobre os procedimentos administrativos necessários à abertura dos principais Processos Eletrônicos e de natureza Acadêmica em uso, no Campus Goiânia do IFG.

Importa ressaltar que além da versão digital, que acompanha a essa Dissertação, 02 (duas) outras versões foram elaboradas: uma destinada ao alunado com baixa visão, impressa em versão caixa alta, com formatação adequada, e a outra impressa em versão Braille, desenvolvida para contemplar os alunos com deficiência visual.

Durante a realização da pesquisa foi identificada a necessidade da construção do produto educacional em versão impressa direcionada aos discentes com baixa visão, e o resultado foi um PE formatado de acordo com as instruções que favorecem a leitura nesses casos.

Da mesma forma, o PE destinado aos alunos com deficiência visual foi elaborado em versão impressa em *Braille*³⁰, realizada em parceria com o Centro

³⁰ Braille – Sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas ou de baixa visão.

Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual de Goiás (CEBRAV)³¹ e a Associação dos Deficientes Visuais de Goiás (ADVEG)³², com a finalidade de incluir os alunos com deficiência visual.

Seguem abaixo, as representações da arte da capa do Produto Educacional e respectivos conteúdos elaborados nas versões destinadas aos discentes com deficiência visual ou baixa visão:

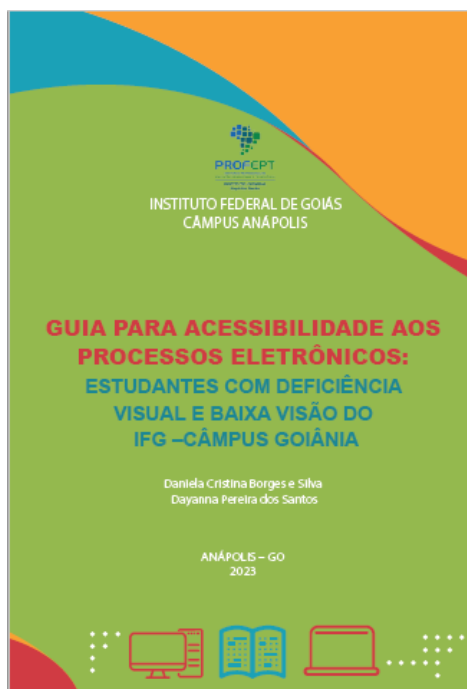


Figura 12 - Arte da Capa do Produto Educacional (PE).

Ilustração visual da capa do Produto Educacional elaborado, nas cores verde, laranja, azul e vermelha. Contém elementos gráficos representando o braille, o computador, o livro e tecnologia assistiva.

³¹ O Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio às Pessoas com Deficiência Visual (CEBRAV), inaugurado em 13 de setembro de 2008, é um serviço público de atendimento integral e gratuito a esse público e de apoio técnico e institucional à sociedade.

³² A Associação dos Deficientes Visuais de Goiás (ADVEG) foi fundada em 19 de setembro de 1981, para representar as pessoas com deficiência visual do Estado de Goiás. Atua na defesa dos direitos das pessoas com deficiência visual ou baixa visão, na articulação de gestão pública e política para o desenvolvimento individual e coletivo do segmento.

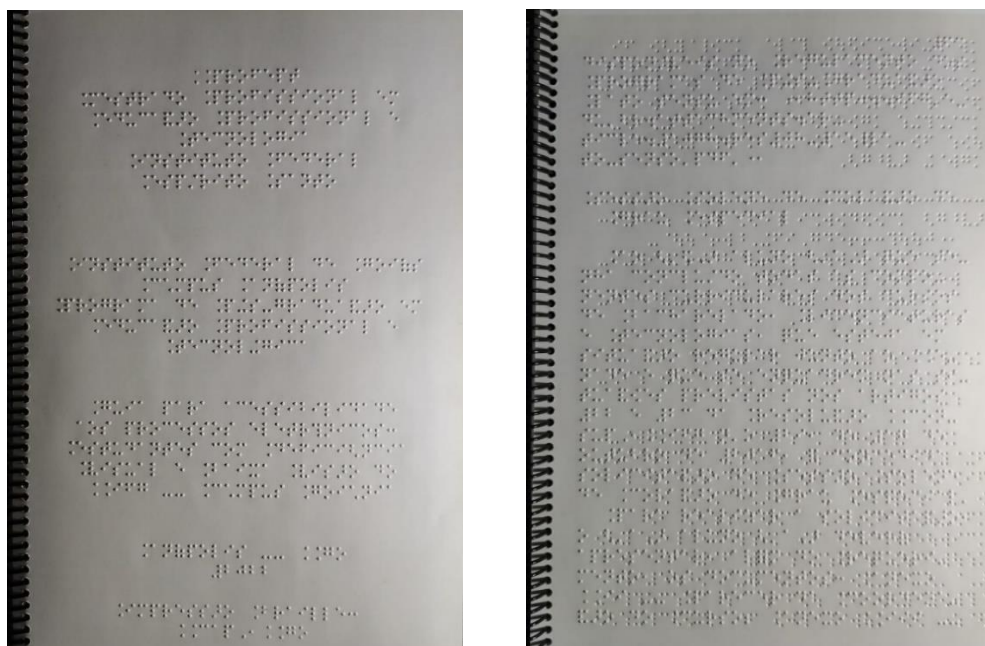


Figura 13 - Versão do Produto Educacional impressa em Braille.
Duas fotografias da versão do Produto Educacional impressa em Braille.

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO.....	6
1. ABERTURA DE PROCESSOS ELETRÔNICOS ACADÊMICOS.....	10
2. DOCUMENTAÇÃO A SER ANEXADA NO PROCESSO ELETRÔNICO.....	13
3. PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS ACADÊMICOS.....	15
APROVEITAMENTO DE DISCIPLINAS OU EQUIVALÊNCIA DE DISCIPLINAS.....	15
BANCA DE DEFESA DE MESTRADO.....	17
BANCA DE QUALIFICAÇÃO DE MESTRADO.....	19
CERTIDÃO DE VIDA ESCOLAR.....	21
CERTIFICAÇÃO ENCEJA.....	22
CERTIFICAÇÃO ENEM.....	24
CONVALIDAÇÃO DAS HORAS DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES.....	26
DESISTÊNCIA DE DISCIPLINAS.....	29
DESISTÊNCIA DE VAGA.....	30
DISCIPLINARES.....	31
EQUIPARAÇÃO AO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO.....	33
ESTÁGIO CURRICULAR NÃO OBRIGATÓRIO.....	34
ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO.....	36
EXAME DE PROFICIÊNCIA.....	38

1 ABERTURA DE PROCESSOS ELETRÔNICOS ACADÊMICOS

PARA A ABERTURA DE QUALQUER PROCESSO ADMINISTRATIVO ELETRÔNICO NO CÂMPUS GOIÂNIA É PRECISO O PREENCHIMENTO DO **REQUERIMENTO** PELO ALUNO E/OU SEU RESPONSÁVEL LEGAL. NO REQUERIMENTO HÁ 06 (SEIS) CAMPOS:

NO **PRIMEIRO CAMPO** CONTÉM ESPAÇOS PARA QUE O DISCENTE PREENCHA COM SEUS DADOS PESSOAIS (NOME, CPF, DATA DE NASCIMENTO, CURSO, MATRÍCULA, ENDEREÇO, TELEFONE, CIDADE, ESTADO E E-MAIL).

NO **SEGUNDO CAMPO** HÁ INDICAÇÃO DO ENDEREÇAMENTO DO REQUERIMENTO: 01 – REITOR(A); 02 – DIRETOR(A) GERAL; 03 – PRÓ-REITORIA DE ENSINO (PROEN);

Figura 14 - Versão do Produto Educacional impressa para pessoas com Baixa Visão.
Duas representações da versão do Produto Educacional impressa para o público com baixa visão: fonte em caixa alta, tamanho 24.

As versões do Produto Educacional impressas para as pessoas com deficiência visual ou baixa visão matriculadas no Câmpus Goiânia do IFG serão

disponibilizadas no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do mencionado Câmpus.

5.3 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O material instrucional foi submetido à validação pelos discentes; responsáveis legais e professor, participantes desta pesquisa. Os avaliadores: A1, A2, A3, A4, B1, B2 e C1 foram convidados a avaliar o produto educacional, e procederam à avaliação formal (fichas preenchidas). Foram escolhidos todos os participantes discentes e também seus responsáveis legais para a avaliação do produto educacional, por se tratar do objeto principal e foco deste estudo.

O instrumento utilizado para validação do produto educacional foi uma ficha, na qual cada avaliador deveria analisar o material instrucional elaborado e entregue para verificação pessoal no ato da avaliação. Considerando o conteúdo do **Guia para Acessibilidade aos Processos Eletrônicos: estudantes com deficiência visual e baixa visão do IFG – Câmpus Goiânia**, os avaliadores observaram o conteúdo, a disposição das informações, a formatação de impressão e, ainda, o sistema de escrita utilizado para a impressão do referido Guia (*Braille* e fonte diferenciada para o público com baixa visão).

O Guia elaborado representa um instrumento de inclusão para os alunos com deficiência visual ou baixa visão do IFG – Câmpus Goiânia. Tal produto figura relevância recursal para discentes que sempre enfrentam barreiras comunicacionais, sejam no contexto escolar ou social. Assim sendo, este Guia pode contribuir para o processo de inclusão desses estudantes.

As fichas de validação preenchidas compõem o **Apêndice D** desta pesquisa. Com relação ao processo de validação do Produto Educacional, este foi submetido à avaliação dos participantes A1, A2, A3, A4, B1, B2 e C1, os quais analisaram o resultado conforme as suas particularidades, justamente por integrarem o público-alvo do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou compreender a política institucional do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Goiânia, de acesso à comunicação e à informação acadêmica voltadas ao discente com deficiência visual ou baixa visão. Assim, constatou-se a necessidade do desenvolvimento de um estudo bibliográfico e documental que embasasse a evolução das políticas públicas em sede de educação especial e inclusiva, para, então, identificar como essas políticas são projetadas na própria instituição.

Compreende-se que a educação é importante ferramenta no processo de socialização do homem enquanto ser coletivo e cidadão. É por meio dela que os sujeitos se transformam e conseguem transformar a própria realidade. Hoje, a educação se consolidou política pública e pertence ao rol dos direitos e garantias fundamentais, preconizados pela Constituição Federal (1988), em atenção aos preceitos constantes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

De mesma sorte, a educação especial protagonizou papel de destaque, no que diz respeito à inclusão social. A partir da década de 1990, e ao longo dos últimos trinta anos, a educação especial, sob o viés da inclusão, sofreram transformações vivenciadas na legislação brasileira, em decorrência das fortes influências trazidas por movimentos de peso, como por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999) e a Declaração de Incheon (2017).

Tal movimento em direção à situação ideal ainda não levou o país ao campo exemplar, posto que a execução de suas elaboradas leis está equidistante da efetividade das políticas inclusivas e da consciência social. Neste contexto, encontra-se a educação profissional e tecnológica que atua no trabalho como princípio educativo e traz os processos de ensino-aprendizagem adstritos ao sistema dual de ensino.

A dualidade estrutural de que trata o parágrafo anterior, se refere à formação propedêutica e à formação profissional, resultadas em escolas de tipos desiguais, em que o ensino destinado ao pensar se opunha ao ensino voltado para a operacionalidade da mão de obra, atribuídas às classes sociais como reflexos das exigências mercadológicas da época.

Atualmente, os fundamentos da educação profissional e tecnológica da Rede Federal visam articular o mundo do trabalho com os segmentos sociais, para a emancipação social dos sujeitos, por meio da formação humana integral e *omnilateral*, recursos de afastamento ao sistema dual de ensino.

Nesse sentido, a Rede Federal abraçou a educação especial, sob a perspectiva da inclusão, em busca da promoção do acesso à educação, por meio da diversidade e a igualdade de oportunidades. Levando-se em consideração o sentido ontológico do trabalho e a necessidade do desenvolvimento social e intelectual do homem, foi proposta a democratização do ensino público, por meio de políticas afirmativas e pelo aperfeiçoamento de currículos, para atender as especificidades dos alunos com deficiência visual.

Então, surgiu o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica - TEC NEP (2000), que deu origem e estrutura aos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas nos Institutos Federais – NAPNEs, para atender aos discentes com deficiência. Esses núcleos figuraram grande conquista no universo da educação especial, mesmo carecendo de maior planejamento e estruturação por parte dos gestores escolares.

Adentrando-se na perspectiva da inclusão, das acessibilidades e do direito à educação foi constatada que o respeito à diversidade, em seu aspecto multidimensional, há que ser praticado em conjunto, os campos social e educacional. São imprescindíveis ações concretas que possibilitem ao aluno com deficiência a oportunidade do aprendizado no contexto escolar, materializado na formação dos professores e na disposição de recursos didáticos e tecnológicos.

Sobre o assunto, tem relevante atuação as Tecnologias Assistivas, que representam os meios, os produtos, os recursos, as práticas, enfim, as estratégias que oferecem funcionalidade para a participação das pessoas com deficiência às atividades, conferindo-lhes autonomia e independência. Aprofundando conhecimentos acerca das TA's, este estudo perpassa pelas suas classificações nas categorias: organização, utilização, prescrição, estudo e pesquisa, e culmina naquelas destinadas às pessoas com deficiência visual.

Assim sendo, funcionalidades como: o sistema *Braille*, *Dosvox*, *NVDA*, *Virtual Vision*, *Jaws – Job Access With Speech*, *Orca Screen Reader*, *VoiceOver*, *Google TalkBack*, *Dorina Daisy Reader* e outros, retratam os diversos recursos em que

sintetizadores de voz, leitores de tela, ampliadores de imagens integram o universo das tecnologias assistivas voltadas para o deficiente visual.

A partir deste apanhado, pode-se deduzir que, pelo uso das Tecnologias Assistivas, uma gama de possibilidades é oferecida aos alunos com deficiência, principalmente no processo de aprendizagem, porque estas exploram as potencialidades desses educandos, ao tempo em que logram o seu desenvolvimento, de acordo com suas especificidades.

Cumprе ressaltar que este estudo perpassou pelos meandros da educação especial, sob a perspectiva da inclusão, para então ser analisado o seu contexto no Instituto Federal de Goiás – Câmpus Goiânia. Para tanto, foram abordados no aspecto da acessibilidade os documentos institucionais: Estatuto do IFG (2018a), Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2018c), Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI (2018b) e o Regimento Geral do IFG (Resolução CONSUP n.º 91/2021).

Da análise dos documentos institucionais, observa-se o comprometimento institucional com a acessibilidade e a educação, sob a ótica inclusiva. Dentre os vários compromissos assumidos nesse sentido, pode-se afirmar que as políticas de apoio pedagógico do IFG são traçadas não somente para contemplar o aluno com deficiência, mas, também, para auxiliá-lo em sua permanência escolar.

Merece destaque os princípios norteadores da instituição que preconizam a verticalização do ensino, por meio da formação integral do aluno, respeitando as diversidades e firmando o “compromisso com a educação inclusiva e emancipatória, com a oferta de formação profissional, considerando cidadãos/ãos com necessidades educacionais específicas” (Estatuto do IFG, 2018a, p. 3).

Para corroborar os compromissos firmados em sede de inclusão e acessibilidade, na pesquisa de campo, observou-se que as políticas inclusivas, bem como sua aplicabilidade, encontram respaldo mediante o que ressaí dos documentos balizadores da instituição.

Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas foram elaboradas, a partir de categorias das quais restaram evidenciadas as políticas institucionais e o processo de inclusão escolar, tendo em vista o direito ao acesso à informação e à comunicação, o Auxílio Educacional Especializado – AEE e a formação continuada de professores e profissionais em educação.

De acordo com os dados colhidos, por meio das entrevistas semiestruturadas, verificou-se que a educação inclusiva conquistou seu espaço na Rede Federal, especialmente depois da promulgação de legislações nacionais e internacionais que culminaram na democratização do ensino público.

Em consequência, a elaboração de currículos e estratégias articuladas às ações didáticas garantem o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos com deficiência, voltadas para o mundo do trabalho, evidenciando a importante missão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, desde a sua criação.

Não obstante, a oferta da educação profissional e tecnológica figura relevante papel como instrumento capaz de conferir a esse alunado a educação humana integral, em todos os níveis e modalidades, validando sua participação social autônoma e emancipatória.

No Instituto Federal de Goiás, nota-se que o compromisso com os direitos humanos foi firmado por meio de mecanismos que assegurem a verticalização do ensino. Outrossim, a acessibilidade informativa e comunicativa é assegurada ao aluno com deficiência visual ou baixa visão. Entretanto, com base nos dados coletados, essa estrutura, embora assegurada nos objetivos e preceitos institucionais, ainda carece de aprimoramento.

Da mesma forma, o processo de inclusão escolar se verifica incompleto, pelas falas dos participantes, evidenciando a ausência de estrutura adequada e preparação de servidores para o atendimento de alunos com deficiência visual / baixa visão. Nesse sentido, tanto as ações de gestão quanto as pedagógicas necessitam de sincera transformação para aliar conhecimentos teóricos e práticos, efetivamente inclusivos.

Por outro lado, nota-se que no ambiente escolar é preservado o respeito à diversidade (pluralidade) tanto pelos servidores, quanto pelos alunos. Essa constatação se contrapõe ao fato de haver necessidade de adaptação da instituição e da formação continuada dos servidores, para ofertar recursos e planejamentos pedagógicos que propiciem a participação efetiva desse alunado nos cursos.

Um exemplo de como esses recursos pode ser dispensado aos discentes com deficiência visual ou baixa visão é a disponibilidade de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), por meio da divulgação e da acessibilidade nos espaços formais e não formais de ensino.

Com relação à tramitação de processos eletrônicos e de natureza acadêmica no IFG, os participantes deste estudo sinalizaram desconhecimento e dificuldade sobre a abertura e a tramitação desses processos. Todos os participantes apresentaram dúvidas sobre os procedimentos adotados pela Instituição, quando do requerimento de qualquer assunto de natureza acadêmica.

A análise deste quesito teve singular destaque no desenvolvimento desta pesquisa, pois permitiu a observação de como vem ocorrendo o acesso à informação e à comunicação no Câmpus Goiânia do IFG. Sobre esta questão, todos os participantes indicaram a importância da acessibilidade nas informações, especialmente às relacionadas à tramitação dos processos acadêmicos.

No tocante à adaptação curricular e metodológica envolvendo inclusão, Atendimento Educacional Especializado – AEE e aprendizagem, observou-se que a disponibilização de um profissional de apoio para estudantes com deficiência ainda não atende as especificidades destes discentes, mesmo porquê inexistente no NAPNE uma estrutura de triagem para identificar as necessidades desses alunos e relacioná-las às condições de atendimento por parte da instituição.

Em contrapartida, verifica-se no contexto escolar que as políticas de permanência do aluno na instituição encontram respaldo nos recursos disponíveis no Câmpus e também na atuação dos seus servidores que se empenham em atender esses estudantes nas suas particularidades.

Neste cenário, a formação continuada ganhou destaque, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho docente. Tal assertiva sobressaiu no transcorrer da pesquisa, especialmente pelas declarações em que um participante docente, enfatizou a relevância da formação conjunta, em detrimento a falta de um plano de ação institucional com essa finalidade.

A análise do conteúdo das entrevistas indica que a formação continuada é ação a ser planejada e aplicada pela instituição no intuito de favorecer a educação inclusiva em recursos aperfeiçoados. Ora, tendo em vista o compromisso do IFG para garantir acessibilidade e promover uma educação inclusiva, é correto que essas ações englobem a formação dos profissionais em educação, bem como a acessibilidade em todas as suas dimensões, especialmente a *comunicacional*.

Considerando as necessidades dos estudantes com deficiência visual ou baixa visão do Câmpus Goiânia do IFG, este estudo resultou na elaboração de um Guia para Acessibilidade, contendo os procedimentos para abertura de processos

eletrônicos de natureza acadêmica, no formato acessível em duas versões: uma impressa em Braille para atender aos alunos cegos e outra impressa com características de formatação para contemplar os alunos com baixa visão.

A elaboração do *Guia para Acessibilidade aos Processos Eletrônicos: estudantes com deficiência visual ou baixa visão do IFG*, reuniu informações sobre a abertura de todos os processos de natureza acadêmica elencados no Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP, perpassando pelos critérios da acessibilidade comunicacional e informativa, objetivo principal deste trabalho.

O *Guia para Acessibilidade aos Processos Eletrônicos* do IFG – Câmpus Goiânia corresponde às demandas suscitadas pelos participantes deste estudo, evidenciadas a partir da análise dos dados colhidos. Em desdobramento, foi verificada a relevância da elaboração do Produto Educacional nas versões que contemplassem tanto alunos com cegueira total quanto alunos com baixa visão, o que conferiu legitimidade à produção do Guia e sobressaltou a sua possibilidade de contribuição com os processos educativos inclusivos no Câmpus Goiânia.

Enfim, aspira-se que o resultado desta pesquisa influencie e seja referência para ações concretas e que sejam eficazes no campo da educação inclusiva, sobretudo, no Instituto Federal de Goiás. Não se almejou o esgotamento do tema, dada a sua impossibilidade, contudo, espera-se que as reflexões aqui expostas inspirem outros estudos e promovam Produtos Educacionais elaborados à luz da inclusão.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, G. M. E. **O programa TECNEP no CEFET-PE: Da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais.** 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste-MPANE) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BARDIN, L. *L'analyse de contenu.* Presses Universitaires de France, 1977. **Análise de Conteúdo.** Tradução: L. A. Reto e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo.* Tradução: L. A. Reto e A. Pinheiro, Lisboa: Edições 70. Obra original publicada em 1977. *In:* MOZZATO, Anelize Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. *Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios.* **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4. jul./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/YDnWhSkP3tzfXdb9YRLCPjn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BARROSO, L. R. **Interpretação e Aplicação da Constituição.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BERSCH, R. *Introdução à Tecnologia Assistiva.* **Tecnologia e Educação**, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

BORGES, J. A. S. *Dosvox: uma nova realidade educacional para deficientes visuais.* **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 3, maio 1996.

BORGES, A. Ministério da Educação. **Projeto Mec Daisy.** 2002. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/mecdaisy/>. Acesso em: 27 maio 2022.

BORGES, J. A. **Do Braille ao Dosvox – diferenças nas vidas dos cegos brasileiros.** 2009. Tese (Doutorado em Ciências em Engenharia de Sistemas e Computação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/tese_antONIO_borges.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

BORGES, A. C. et. al. Reflexões sobre a Inclusão, a Diversidade, o Currículo e a Formação de Professores. Congresso Multidisciplinar. **Anais.** Universidade Estadual de Londrina – UEL. Paraná. 2013. p. 418-429. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>. Acesso em 04 mar. 2023.

BORGES, L. F. P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747/8779>. Acesso em: 04 mar. 2023.

BORGES, J. A. S.; DIAS, A. F. S.; OLIVEIRA, J. C. Deficiências e Tecnologia Assistiva: conceitos e aplicações. In: SANTOS, E. O.; PIMENTEL, M.; SAMPAIO, F. F. (org.). **Informática na Educação**: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. Disponível em: <https://educacao.ceie-br.org/tecnologiaassistiva/#s6>. Acesso em: 22 maio 2022.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 41-64.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2017.

BRASIL. Leis do Império do Brasil. **Decreto 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1854, vol. 1. p. 295. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, Diário Oficial - 26/9/1909, Página 6975 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o Ensino Superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados, pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, Diário Oficial da União, Seção 1 – 15/04/1931, Página 5800 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20que%20o%20ensino%20superior,isolados%20pelos%20respectivos%20regulamentos%2C%20observados>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro, Diário Oficial - 9/4/1932, Página 6666 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/1/1937, Página 1210 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1º maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n.º 4.244, de 9 de abril de 1942a.** Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1º maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942b.** Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/2/1942, Página 1997 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1º maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada. **Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942c.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/2/1942, Página 2957 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro, Diário Oficial da União - Seção 1 - 31/12/1943, Página 19217 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1º maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946a.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/8/1946, Página 12019 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1º maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei n.º 8.622, de 10 de janeiro de 1946b.** Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Rio de Janeiro, Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/1/1946, Página 542 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8622-10-janeiro-1946-416558-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965.** Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília, DF, Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/8/1965, Página 8554 (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4759.htm#:~:text=L4759&text=LEI%20No%204.759%2C%20DE,Universidade s%20e%20Escolas%20T%C3%A9cnicas%20Federais. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 28 de novembro de 1968.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília – DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, em 30 de junho de 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 3 maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/10/1982, Página 19539 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 8.315, de 23 de dezembro de 1991a**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8315.htm Acesso em: 3 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991b**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1994. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997a**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 3 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 646, de 14 de maio de 1997b**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n.º 9.394/96 e no Decreto Federal n.º 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n.º 3.076, de 1º de junho de 1999a**. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3076-1-junho-1999-372471-norma-pe.html>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999b**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000a**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000b**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Deficiência Visual. *In*: GIL, Marta (org.). **Cadernos da TV Escola n.º 1**. Brasília, DF: MEC, 2000c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Legislativo n.º 198, de 2001a**. Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX Período Ordinário de Sessões da Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade de Guatemala. Brasília-DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2001/decretolegislativo-198-13-junho-2001-337086-norma-pl.html> Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Executivo n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001b**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3956-8-outubro-2001-332660-norma-pe.html> Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 10.172 de 09 de janeiro de 2001c**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004a**. Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5296&ano=2004&ato=e93UTVq5keRpWT529>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004b**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF. Diário Oficial da União. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF Diário Oficial da União, 2005. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Portaria n.º 142, de 16 de novembro de 2006**. Institui o Comitê de Ajudas Técnicas. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/portaria142.htm> Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: MEC, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007b**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008b**. 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: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008c**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008d**. Institui a Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009a**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 04, de 2 de outubro de 2009b**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Especial SEESP. **Nota Técnica n.º 06, de 6 de março de 2011a**. Dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/avaliacao-de-estudante-com-deficiencia-intelectual-nota-tecnica-062011-mecseesp/ab/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011b**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011c**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011d**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei n.º 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei n.º 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 7.750, de 8 de junho de 2012a**. Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional - REICOMP. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7750.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012b**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012c**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 02/2013, de 31 de janeiro de 2013a**. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Brasília-DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12517-pceb002-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013b**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**. O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Brasília, DF: MEC, 2014a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Interministerial n.º 5, de 25 de abril de 2014b**. Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede CERTIFIC. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2 maio 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=14&data=02/05/2014>. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 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: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Arquivo Nacional. MAPA-Memória da Administração Pública Brasileira. **Imperial Instituto dos Meninos Cegos**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2016a. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016b**. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 2 mar 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. CGU. Curso EaD. Instrumentos de Controle Social e Cidadania. **Lei de Acesso à Informação**. Brasília, DF: MEC, s. d. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/cgu/conteudo/modulo/1221/c7/mod1/uni2/slide2.html>. Acesso em: 17 maio 2022.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno deficiente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2008. p. 43-63.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, jan./abr. 2014.

COSTA, W.D. DIÉZ. C. L. F. **Mediação educativa e alteridade**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 21, n. 1, jan./abr. 2016. p. 170-187 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v21n1/2178-4612-conjectura-21-01-00170.pdf> Acesso em 23 mar. 2022.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. [online] 2ª. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DEL ROIO, M. Gramsci e a educação do educador. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 6, n. 70, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/dd9fdHNSyM5HDk6CtfM3SWN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2022.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2013.

FRANCO, L. A. C. **A escola e o trabalho e o trabalho da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (III Parte)

FREIRE, P. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. *In*: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, Trabalho e Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71754/40691>. Acesso em: 22 mar. 2022.

GOMES, L. C. G. Cem anos de ensino profissional técnico em Campos dos Goytacazes: A escola de Aprendizizes Artífices. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação Profissional e Tecnológica**: memórias, contradições e desafios. Rio de Janeiro: Essentia Editora, 2006. Disponível em: <https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/educacaoprofessionaletecnologica.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Conselho Superior. **Resolução n.º 02, de 20 de fevereiro de 2017a**. Regulamento para Ações Afirmativas nos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu do IFG. Disponível em: <http://ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao0022017.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Conselho Superior. **Resolução n.º 30, de 2 de outubro de 2017b**. Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Disponível em: <http://ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2030%202017.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. **Estatuto do IFG, 2018a**. Disponível em: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/11547/Estatuto_IFG_2018.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. **Projeto Político-Pedagógico Institucional do IFG, 2018b**. Disponível em: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/11548/PPPI_IFG_2018.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG, 2018c**. Disponível em: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Conselho Superior. **Resolução n.º 08, de 22 de abril de 2019**. Institui o SUAP como sistema de gestão de processos e documentos eletrônicos do IFG e aprova o regulamento que define normas, rotinas e procedimentos de instrução do processo eletrônico. Disponível em: <http://ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%208%202019.pdf>. Acesso em 04 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. **Resolução n.º 91/2021, REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 09 de julho de 2021a.** Regimento Geral. Disponível em: http://ifg.edu.br/attachments/article/123/RESOLU%C3%87%C3%83O%2091_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG%20c%20anexo.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Conselho Superior. **Resolução n.º 98/2021, de 31 de agosto de 2021b.** Define os procedimentos de adaptação didático-pedagógica e outros, para estudantes com necessidades educacionais específicas – NEE. Disponível em: http://ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%2098_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Conselho Superior. **Resolução n.º 108, de 29 de outubro de 2021c.** Regulamento para Política de Ingresso nos Cursos do IFG. Disponível em: http://ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLU%C3%87%C3%83O%20108_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – IFES. **Objetivos do PROFEPT**, 2019. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/sobreprofept?start=1> Acesso em: 06 mar. 2023.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 29 jul. 2022.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96-Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 abr. 2021.

LEMON FILHO, A. As Ciências Sociais e o Processo Histórico. In: MARCELLINO, Nelson (org.). **Introdução às Ciências Sociais**. 15. ed. São Paulo: Papyrus, 2006. p. 19-28

LIBERATI, W. D. Conteúdo material do direito à educação escolar. In: _____. (coord.). **Direito à Educação: uma questão de justiça**. São Paulo: Editora Malheiros, 2004. p. 121-168.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Cap. 3, p. 25).

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANSO, E. A. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: A trajetória histórica do Câmpus Goiânia**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** 4. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; BARANAUSKAS, M. C. C. Acessibilidade em Ambientes Educacionais: Para além das Guidelines. **Revista on-line Prof. Joel Martins**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 13-23, fev. 2001. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/79220>. Acesso em: 16 maio 2022.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática: São Paulo. v. 26 e 27, 1990/1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARRARA, T. O princípio da publicidade: uma proposta de renovação. *In: _____*. **Princípios de Direito Administrativo**: legalidade, segurança jurídica, impessoalidade, publicidade, motivação, eficiência, moralidade, razoabilidade, interesse público. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. *In: MARTINS, L. A. R. et al. (orgs.). Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTINS, R. M. O princípio da dignidade humana na pessoa com deficiência na perspectiva do acesso ao trabalho. **Caderno Espaço Inclusão**, Brasília, DF, v.1, n.1, p. 20-33, 2013. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/31>. Acesso em: 13 abr. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

MENEZES, E.T. Verbete Reforma Francisco Campos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/reforma-francisco-campos/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

MIRANDA, M. de J. C. Inclusão escolar e deficiência visual: trajetória e processo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 3, p. 2–22, 2010. DOI: 10.21723/riaee.v3i.2678. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2678>. Acesso em: 27 maio 2022.

MOREIRA, V. C. Escola de Aprendizizes Artífices da Bahia: a educação profissional na Bahia entre 1909 e 1937. *In: FARTES, V.; MOREIRA, V. C. (orgs.). Cem anos de Educação Profissional no Brasil*: História e Memória do Instituto Federal da Bahia (1909 -2009). Salvador: EDUFBA, 2009. p. 29-44. Disponível em:

<https://portal.ifba.edu.br/institucional/memorial/arquivos-memorial/cem-anos-de-educacao-compressed.pdf>. Acesso em: 1 maio 2022.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, Natal, RN, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 30 abr. 2022.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NOSELLA, P. Mario Aliguiero Manacorda: um marxista a serviço da liberdade plena e para todos. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 36, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/download/693/573/> Acesso em: 14 maio 2022.

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M. A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 183-197.

PACHECO, K.; ALVES, V. **A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma**. ACTA Fisiátrica – Revistas USP, vol. 14, n.º 4, p. 242-248, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875/101168>. Acesso em: 02 nov. 2022.

PACHECO, E. **Fundamentos Políticos-Pedagógicos dos Institutos Federais**. Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal, RN: Editora IFRN, 2015.

PERNAMBUCO. Ministério Público do Estado de Pernambuco. Procuradoria Geral de Justiça. **Educação Inclusiva. Marcos legais e Perspectivas de Ações para sua Implementação**. Orientação aos Promotores de Justiça para Atuação no Direito à Educação Inclusiva. Recife: MPPE, 2019. Disponível em: https://www.mppe.mp.br/mppe/files/Cartilha_Educao_Inclusiva_II_2_EDIO_DIA_29-03.pdf. Acesso em: 18 maio 2022.

PIRES, M. A. **Imagens Institucionais da Modernidade**: a educação profissional em Goiás (1910 – 1964). 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Fórum EJA. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. Natal e Mossoró – RN. 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf Acesso em: 19 nov. 2022.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 5.).

REIS, M. B. F.; SILVA, L. R. S. Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG**, Inhumas, v. 3, n. 1, p. 7-17, mar. 2011. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QQgeInbmmlUJ:https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2861/1817+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 16 maio 2022.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXII, n. 76, p. 243, out. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>. Acesso em: 8 mar. 2022.

RODRIGUES, T. C. ABRAMOWICZ, A. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WskqTPrZgtc8k56XHvr8XBz/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SÁ, E.; CAMPOS, I.; SILVA, M. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Curitiba: Editora Cromos; Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

SANTOS, D. P.; CARVALHO, E. S.; OLIVEIRA, E. N. O Ensino Médio Brasileiro e a Lei n.º 13.415/2017 em tempos de Neoliberalismo: formação para emancipação ou formação para o mercado? **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura – e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 109-131, 2019.

SANTOS, M. P.; SANTIAGO, M. C.; MELO, S. C. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado: políticas e práticas instituintes de inclusão. **RevistAleph**, Niterói, ano XXI, n. 23, jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39106/22543>. Acesso em: 22 maio 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. WVA Editora e Distribuidora Ltda: Rio de Janeiro. 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, p. 19-23, 2005.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. FioCruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro. 1989.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 34. jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, G. C. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto, Estudos. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia – RBEP**, Brasília, DF, v. 94, 2013.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1957.

TEZANI, T. C. R. Um olhar sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. **Revista de Educação**, Valinhos, SP, v. XI, n. 11, p. 55-74, 2008.
Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/1945>.
Acesso em: 8 mar. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: Pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. UNESDOC. Digital Library. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. **Conferência de Jomtien**. 1990. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 3 mar. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais. Salamanca (Espanha). Genebra: Unesco, 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca (Espanha): 7-10 jun. 1994. Disponível em:
[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 18 maio 2022.

UNESCO. UNESDOC. Digital Library. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por Acesso em: 3 mar. 2022.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em 06 nov. 2022.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – V – Dos Fundamentos de Defectologia**. Colección Machado Nuevo Aprendizaje, 1983. Tradução: Julio Guillermo Blank. 1997.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



**GUIA PARA ACESSIBILIDADE AOS
PROCESSOS ELETRÔNICOS:
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
VISUAL E BAIXA VISÃO DO
IFG – CÂMPUS GOIÂNIA**

Versão Digital

ANÁPOLIS – GO
2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: Guia Explicativo. | |

Nome Completo da Autora: Daniela Cristina Borges e Silva.

Matrícula: 20211060150251.

Título do Trabalho: Guia para Acessibilidade aos Processos Eletrônicos: Estudantes com Deficiência Visual e Baixa Visão do IFG – Câmpus Goiânia.

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, 24/04/2023.

Daniela Cristina Borges e Silva

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Silva, Daniela Cristina Borges e

Guia para acessibilidade aos processos eletrônicos: estudantes com deficiência visual ou baixa visão do IFG – Câmpus Goiânia: versão digital: Produto Educacional vinculado à dissertação de mestrado “Entre acessos e processos: a inclusão da pessoa com deficiência visual no IFG – Câmpus Goiânia” [manuscrito] / Daniela Cristina Borges e Silva e Dayanna Pereira dos Santos -- 2023.

39 f.;

Produto Educacional (Mestrado) Guia – versão digital - IFG – Campus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), 2023.

Bibliografias.

ISBN- 978-65-00-68505-3 – versão digital

1. Deficiência visual. 2. Acessibilidade. 3. Processos eletrônicos - IFG. 4. Guia – Acessibilidade – versão digital. I. Santos, Dayanna Pereira . II. IFG, Campus Anápolis. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária – Wilma J. Silva – CRB1/1850 - Câmpus Jataí.



12/04/2023, 12:20

ATA 7/2023 - ANA-SPG/ANA-GPPGE/CP-ANAPOL/IFG - SUAP: Sistema Unificado de Administração Pública



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT/IFG)

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
(Modalidade da Sessão: Webconferência)

No dia 12 (doze) do mês de abril do ano de 2023, às 09 horas e 30 minutos, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado "**Entre acessos e processos: a inclusão da pessoa com deficiência visual no IFG - Câmpus Goiânia**", de autoria de Daniela Cristina Borges e Silva, orientada pela **Dra. Dayanna Pereira dos Santos**, como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Sob a presidência da Orientadora, **Dra. Dayanna Pereira dos Santos - IFG/ProFEPT**, a Banca Examinadora teve como Avaliadora a **Dra. Daniella de Souza Bezerra - IFG/Câmpus Inhumas** e como Avaliador Externo o **Prof. Dr. Carlos Eduardo Candido Pereira**, da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Em sessão pública transmitida pela Plataforma do Google Meet, após a apresentação da pesquisa e dos seus resultados, assim como a Defesa da Dissertação e do Produto Educacional pela mestrandia, os integrantes da Banca Examinadora fizeram as suas arguições, considerações e avaliações. Depois de se reunir em sala virtual separada para avaliação e deliberação, a Banca Examinadora retornou à sala de Defesa pública para a proclamação do resultado. Assim, em conformidade com o Regulamento do ProFEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifestou-se pela **APROVAÇÃO** da Dissertação e do Produto Educacional de Daniela Cristina Borges e Silva.

Anápolis-GO, 12 de abril de 2023.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Dra. Dayanna Pereira dos Santos - IFG/ProFEPT (Orientadora e Presidente da Banca)
2. Dra. Daniella de Souza Bezerra - IFG/ProFEPT
3. A presidente da Banca assina a Ata por: Prof. Dr. Carlos Eduardo Candido Pereira*
4. Daniela Cristina Borges e Silva - Discente do ProFEPT

*A presidente da Banca foi autorizada a fazer a transcrição da avaliação e assinar a Ata de Defesa da Dissertação em nome da Professor Dr. Carlos Eduardo Candido Pereira.

Documento assinado eletronicamente por:

- Daniela Cristina Borges e Silva, 20211060150251 - Discente, em 12/04/2023 12:17:43.
- Daniella de Souza Bezerra, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 12/04/2023 11:42:41.
- Dayanna Pereira dos Santos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 12/04/2023 11:39:58.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 11/04/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 396518
Código de Autenticação: 40d9c96c5c



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Avenida Pedro Ludovico, s/ nº, Reny Cury, ANÁPOLIS / GO, CEP 75131-457
(62) 3703-3359 (ramal: 3359)



DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Anápolis.

Produto Educacional resultante da Dissertação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Câmpus Anápolis, intitulada: *“Entre Acessos e Processos: A Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual no IFG – Câmpus Goiânia”* elaborada por Daniela Cristina Borges e Silva, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Dayanna Pereira dos Santos.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Título do Produto Educacional: Guia para Acessibilidade aos Processos Eletrônicos: Estudantes com Deficiência Visual e Baixa Visão do IFG – Câmpus Goiânia.

Público-Alvo: Discentes com deficiência visual ou baixa visão.

Categoria: Material textual na modalidade de Guia Explicativo, disponibilizado digitalmente e impresso, sobre os procedimentos administrativos e de natureza acadêmica protocolados via processo eletrônico no Câmpus Goiânia do IFG.

Finalidade: Informar aos discentes com deficiência visual ou baixa visão matriculados no Câmpus Goiânia do IFG, os procedimentos para abertura de processos eletrônicos e de natureza acadêmica constantes no Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP; recurso a ser utilizado para promover a inclusão destes alunos no ambiente escolar.

Estrutura: Elaborado em três versões: a presente Versão Digital e duas outras – a Versão Baixa Visão (ISBN: 978-65-00-68504-6), voltada aos discentes com baixa visão, e a Versão Braille (ISBN: 978-65-00-68254-0), desenvolvida para contemplar os estudantes com deficiência visual.

Arte e Diagramação: Solange Akony.

Registro ISBN: 978-65-00-68505-3.

Instituição envolvida: Bibliotecas do IFG.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
1. ABERTURA DE PROCESSOS ELETRÔNICOS ACADÊMICOS.....	10
2. DOCUMENTAÇÃO A SER ANEXADA NO PROCESSO ELETRÔNICO.....	11
3. PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS ACADÊMICOS.....	12
Aproveitamento de Disciplinas ou Equivalência de Disciplinas.....	12
Banca de Defesa de Mestrado.....	12
Banca de Qualificação de Mestrado.....	13
Certidão de Vida Escolar.....	13
Certificação Encceja.....	13
Certificação Enem.....	14
Convalidação das Horas de Atividades Complementares.....	14
Desistência de Disciplinas.....	15
Desistência de Vaga.....	15
Disciplinares.....	15
Equiparação ao Estágio Obrigatório.....	16
Estágio Curricular Não Obrigatório.....	16
Estágio Curricular Obrigatório.....	16
Exame de Proficiência.....	16
Instauração de Processo Acadêmico Disciplinar.....	18
Justificativa de Faltas/Reposição de Atividade Avaliativa.....	18
Mobilidade Acadêmica – PMIPES/GO.....	18
Monitoria.....	19
Mudança de Curso.....	19
Nada Consta.....	20
Pedido de Revisão de Nota.....	20
Prorrogação de Defesa/Qualificação.....	21
Reabertura de Matrícula.....	21
Regime Especial de Exercício Domiciliar.....	21
Regularização da Vida Acadêmica.....	22
Regularização de Matrícula.....	22
Renovação de Matrícula Fora do Prazo.....	23
Reposição/Anteposição/Permuta de Aulas.....	23
Revisão da Reprovação por Falta.....	23
Segunda Chamada de Prova.....	23

Sessão Solene de Colação de Grau.....	24
Solicitação de Certificado de Especialização Lato sensu	24
Sessão Solene de Colação de Grau Especial.....	25
Solicitação de Diploma de Pós-Graduação Stricto sensu.....	25
Solicitação de Diploma para a Colação de Grau Solene.....	26
Solicitação de Diploma – Pós Colação de Grau Especial.....	26
Solicitação/Emissão de Diploma.....	27
Solicitações ao Núcleo de Ações Inclusivas e ao Núcleo de Atendimento às Pes- soas com Necessidades Educacionais Específicas.....	27
Solicitação de Matrícula em Disciplina.....	28
Solicitar Matrícula em Disciplina de Outro Curso.....	28
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).....	29
Trancamento de Disciplina.....	29
Trancamento de Matrícula.....	30
Transferência ex-officio.....	30
Transferência Externa.....	31
Transferência Interna.....	32
Validação do Estágio Obrigatório.....	32
Visita Técnica.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	35
APÊNDICE A- DEMAIS VERSÕES EM FOTOGRAFIAS.....	39



APRESENTAÇÃO

Prezado(a) aluno(a),

Este **Guia para Acessibilidade aos Processos Eletrônicos: Estudantes com deficiência visual ou baixa visão do IFG – Câmpus Goiânia** é resultado do Produto Educacional construído, a partir da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – Turma 21, intitulada: *Entre Acessos e Processos: A Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual no IFG – Câmpus Goiânia*, de autoria de Daniela Cristina Borges e Silva, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Dayanna Pereira dos Santos.

O presente **Guia** foi elaborado para auxiliar a compreensão dos alunos com deficiência visual ou baixa visão e aborda, sucintamente, os procedimentos administrativos necessários à abertura dos principais Processos Eletrônicos de natureza Acadêmica em uso no Câmpus Goiânia do IFG.

É importante destacar que além desta Versão Digital, duas outras versões foram elaboradas: A Versão Baixa Visão (ISBN: 978-650068504-6) voltada para o aluno com baixa visão, a Versão Braille (ISBN: 978-65-0068254-0), desenvolvida para contemplar os alunos com deficiência visual.

Com relação aos respectivos procedimentos dos processos eletrônicos de natureza acadêmica constantes neste **Guia**, esses obedeceram à ordem indicada no campo *Tipo de Processo*, apresentado para abertura de processos eletrônicos do Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP, cujo endereço eletrônico é: <https://suap.ifg.edu.br/accounts/login/> - recurso tecnológico adotado pelo IFG para abertura de chamados, processos e documentos *online*.

Ressalta-se que esses procedimentos não descartam futuras modificações, primeiro, pela permissão aos próprios alunos da abertura de processos, por meio de *login* pessoal na Plataforma SUAP; segundo, porque é meta institucional a construção da padronização e estruturação dos processos administrativos em todos os *Câmpus* do IFG, por meio do **Escritório de Processos - Eproc**, instituído pela Portaria n.º 2085/2021 – REITORIA/IFG, de 27 de agosto de 2021.

Daniela Cristina Borges e Silva
Dayanna Pereira dos Santos

1 ABERTURA DE PROCESSOS ELETRÔNICOS ACADÊMICOS

Para a abertura de qualquer processo administrativo eletrônico no Câmpus Goiânia é preciso o preenchimento do **Requerimento** pelo aluno e/ou seu responsável legal. No Requerimento há 06 (seis) campos:

No primeiro campo contém espaços para que o discente preencha com seus dados pessoais (Nome, CPF, data de nascimento, curso, matrícula, endereço, telefone, cidade, Estado e *e-mail*).

No segundo campo há indicação do endereçamento do Requerimento: 01 – Reitor(a); 02 – Diretor(a) Geral; 03 – Pró-reitoria de Ensino (PROEN); 04 – Departamento de Área Acadêmica; 05 – Cosie-e/CIEE; 06 – Pró-reitoria de Extensão (PROEX); 07 – Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e 08 – Outros, com espaço em frente para descrição de local diverso, caso necessário.

Por fim, no terceiro campo há indicação da natureza ou razão do pedido, expostos em vinte opções: 01-Adaptação; 02-Convalidação de Atividades Complementares; 03-Dispensa de Disciplina (s) Cursada (s); 04-Dependência; 05-Isenção de Taxa; 06-Justificativa de Faltas; 07-Não Jubilamento; 08-Reposição de Provas/Atividades Avaliadas; 09-Reingresso no Curso; 10-Reabertura/Renovação de Matrícula; 11-Revisão de Notas; 12-Revisão de Provas; 13-Regularização da Vida Acadêmica; 14-Transferência de Curso; 15-Transferência de Turno; 16-Transferência Externa; 17-Transferência de Câmpus; 18-Trancamento de Matrícula; 19-Validação de Atividades do Trabalho e 20- Outros, com espaço de 03 (três) linhas abaixo e em branco para descrição de assunto diverso, caso necessário.

No quarto campo, o aluno sinaliza a data em dia, mês e ano.

No quinto campo está o local para a assinatura do aluno requerente.

Já no sexto campo, verso do próprio Requerimento, se refere às informações complementares que o discente queira usar para explicar uma situação, fundamentando seu pedido ou solicitação.



2 DOCUMENTAÇÃO A SER ANEXADA NO PROCESSO ELETRÔNICO

É importante destacar que a documentação a ser anexada dependerá da natureza do processo, ou seja, do pedido formulado pelo aluno. Sobre esta documentação específica, será oportunamente abordada em seguida, conforme a descrição do tipo do processo e assunto apresentados neste **Guia**.

Os Requerimentos são acompanhados pela digitalização frente e verso do documento de identificação (com foto) do aluno e/ou seu responsável legal, se menor de idade. Todos os arquivos anexados no Processo Eletrônico devem estar salvos em formato PDF, haja vista ser essa a única extensão de arquivos aceita no SUAP.

Destaca-se que há especificidades para as solicitações determinadas pelos Regulamentos dos Cursos Técnicos, de Graduação ou Pós-Graduação e, neste caso, o aluno deverá buscar mais esclarecimentos junto à Coordenação do seu Curso ou em consulta à página eletrônica da Pró-Reitoria de Ensino - PROEN¹

¹ <http://www.ifg.edu.br/documentos-ensino?showall=&start=1>.

3 PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS ACADÊMICOS

Aproveitamento de Disciplinas ou Equivalência de Disciplinas

A solicitação de dispensa de disciplinas é facultada ao aluno que deseja aproveitar estudos, no ato de ingresso no curso ou ao longo dele, sendo admitido o Exame de Proficiência, respeitando o nível de ensino, mediante análise curricular. O pedido seguirá conforme o período disposto no Calendário Acadêmico Institucional e será analisado pelos Departamentos de Áreas, observando-se a equivalência do conteúdo programático, e a compatibilidade mínima de 75% da carga horária.

São documentos necessários: Requerimento; Histórico Escolar e as Ementas de todas as disciplinas que se deseja solicitar o aproveitamento, documentos carimbados e assinados pela instituição ou Câmpus de origem.

As Informações complementares estão disponíveis no Regulamento dos Cursos de Graduação do IFG na Instrução Normativa nº 02, de 17 de setembro de 2019 – PROEN².

Banca de Defesa de Mestrado

Este recurso é solicitado pelo aluno regular que deseja defender em sessão pública o seu trabalho final, após ter cumprido todos os requisitos do Programa de Mestrado. Pode ser realizado por meio de processo eletrônico, pelo Setor de Protocolo ou via Chamado no SUAP.

Os documentos para a solicitação podem ser localizados na página eletrônica do Programa de Mestrado ou junto à Secretaria de Pós-Graduação. De forma geral, os documentos a serem apresentados compreendem: o Requerimento, os formulários próprios do Programa de Mestrado do IFG, assinados pelo orientador e pelo mestrando, com indicação de todos os membros componentes da Banca de Defesa, além de cópias do trabalho final, que devem ser direcionadas à Secretaria de Pós-Graduação.³

² http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20109_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf. http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/INSTRU%C3%87%C3%83O%201_2019%20-%20REI-DGA_REI-PROEN_REITORIA_IFG.pdf

³ Mais informações disponíveis em: <https://www.ifg.edu.br/goiania/campus/pesquisa/pos-graduacao?showall=&limitstart=>

Banca de Qualificação de Mestrado

O agendamento da Banca de Qualificação é solicitado pelo aluno regular que deseja a submissão ao Exame de Qualificação em Mestrado. Pode ser realizado por meio de processo eletrônico, pelo Setor de Protocolo ou via Chamado no SUAP e encaminhado à Coordenação do Mestrado.

Os documentos para solicitação podem ser localizados na página eletrônica do Programa de Mestrado ou junto à Secretaria de Pós-Graduação e abrangem: Requerimento, formulários próprios do Programa de Mestrado do IFG, assinados pelo orientador e pelo mestrando, com indicação de membro externo a compor a Banca de Qualificação, além de cópias do trabalho final, que devem ser direcionados à Secretaria de Pós-Graduação⁴.

Certidão de Vida Escolar

A Certidão de Vida Escolar é um documento que contém informações resumidas sobre a vida acadêmica do aluno, emitido pela Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares – CORAE – para ex-alunos do IFG, com vínculo acadêmico até 16/12/1998 e que desejam utilizá-la para fins previdenciários.

Para solicitar esta Certidão o aluno deve apresentar o Requerimento, acrescido dos documentos: digitalização legível, em frente e verso do documento de identificação (com foto) ou CNH, e certidão de nascimento ou casamento (frente e verso).⁵

Certificação Encceja

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja – atesta habilidades/competências a alunos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada. Podem ser emitidas a Certificação com Junção da Declaração de Proficiência ou somente a Declaração de Proficiência.

Ao solicitar essa Certidão, o aluno deverá apresentar o Requerimento, a digitalização do documento de identificação com foto, frente e verso, e boletim individual de resultado Encceja. Ao optar efetuar a solicitação pelo SUAP, o aluno seguirá as instruções do site: https://suap.ifg.edu.br/encceja_ifg/selecionar_tipo_certificado/, selecionando o tipo de certificação ou declaração pretendido⁶.

⁴Acesso a informações complementares em: <https://www.ifg.edu.br/goiania/campus/pesquisa/pos-graduacao?showall=&limitstart=>

⁵Informações complementares estão disponíveis em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao162011.pdf>.

⁶ Informações complementares estão disponíveis em: <http://ifg.edu.br/goiania/corae?showall=&start=1>.

Certificação ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio confere ao estudante que não tenha concluído o Ensino Médio, a possibilidade de obter essa Certificação, selecionando o IFG como Unidade Certificadora no ato da inscrição.

Ao solicitar essa Certificação, o aluno apresentará, além do Requerimento geral para abertura de processos, os Requerimentos próprios, como a Declaração de Não Conclusão do Ensino Médio e a Autorização de uso do Resultado ENEM, disponíveis no endereço eletrônico: <http://ifg.edu.br/goiania/campus/ensino/documentos?showall=&start=2>, ainda, as digitalização dos documentos pessoais – frente e verso – certidão de nascimento ou casamento; documento de identificação com foto; CPF; comprovante de endereço; título eleitoral; Certidão de Quitação Eleitoral (expedida no endereço eletrônico: <https://www.tse.jus.br/eleitor/certidoes/certidao-de-quitacao-eleitoral>); boletim de desempenho individual no ENEM (retirado no site INEP/MEC⁷).

Convalidação das Horas de Atividades Complementares

As Atividades Complementares compreendem: as atividades acadêmicas, técnicas, científicas, artísticas, culturais, esportivas, de inserção comunitária e práticas profissionais que compõem o currículo dos cursos institucionais. Sua solicitação é feita ao Departamento de Áreas do curso do aluno. Além do Requerimento, o aluno apresentará o Formulário de Convalidação de Atividades Complementares editável (Anexo I).

O Anexo I, é um formulário composto pelos campos: nome, matrícula, curso, Câmpus, e Departamento de Áreas Acadêmicas, com espaço em frente para preenchimento dos dados. Abaixo, em formato de tabela contendo 04 (quatro) colunas, são espaços para o aluno relacionar: na primeira coluna item a ordem dos Certificados a serem apresentados; na segunda coluna Atividade Realizada/Data, descrever o nome dos eventos os quais participou; na terceira coluna Total de Horas, discriminar o total de horas, por fim, na quarta coluna Total de Horas Correspondentes, de responsabilidade da própria Coordenação do Curso.

Para cada Certificado, o aluno deverá seguir essas descrições, até o número de 08 (oito) certificados, que é o limite a ser preenchido. Ao final da tabela, logo abaixo, no canto esquerdo, há o campo data, para indicação de dia, mês e ano.

⁷ Mais informações disponíveis na Resolução que trata sobre a Certificação ENEM: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao562014.pdf>.



Caso existam mais de oito Certificados a serem apresentados, o aluno preencherá novo Formulário de Convalidação. Além do preenchimento dos documentos, o aluno deverá apresentar digitalização de todos os Certificados apresentados, frente e verso. As informações sobre as Atividades Complementares dos Cursos Técnicos do IFG estão disponíveis em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao202011.pdf>.

Com relação às informações referentes aos cursos superiores do IFG, essas estão disponíveis no endereço⁸.

Desistência de Disciplinas

A solicitação de desistência ou desmatrícula em disciplinas ocorre quando o aluno, por razão justificada, deseja desistir da disciplina, sem que haja prejuízo acadêmico. Na abertura do processo o aluno deverá apresentar o Requerimento contendo breve justificativa das razões que o levaram ao pedido de desistência, indicando a (s) disciplina (s) que deseja desistir, além da digitalização de documento de identificação com foto (frente e verso).

Desistência de Vaga

A desistência de vaga se refere à situação em que o aluno, por alguma razão, não deseja continuar seus estudos na instituição, de forma definitiva. Na abertura do processo o aluno deverá apresentar: Requerimento contendo breve justificativa das razões que o levaram a desistir da vaga, assinado pelo seu responsável legal, se menor de idade, além da digitalização de seu documento de identificação com foto (frente e verso), também a digitalização do documento de identificação do responsável legal, caso seja o Requerente menor de idade.

Disciplinares

Trata-se de processo administrativo acadêmico disciplinar, de competência da Direção-Geral do Câmpus, para apurar suposta infração cometida pelo aluno. Seus fundamentos são escritos em Relatório Disciplinar, a partir da investigação preliminar dos fatos, sob a responsabilidade das Chefias de Departamentos de Áreas, com a colaboração dos Coordenadores de Apoio Pedagógico ao Discente.

⁸ <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao162011.pdf>.



Deliberada a necessidade de instauração do Processo Administrativo Disciplinar – PAD – para o aluno, junto à reitoria do IFG, é designada uma Comissão, integrada por 03 (três) servidores, entre docentes e técnicos-administrativos, sendo, necessariamente, um membro da equipe de Apoio Pedagógico ao Discente para apuração do feito⁹.

Equiparação ao Estágio Obrigatório

As atividades de Extensão, Monitoria, e de Iniciação Científica integram o rol de atividades para fins de equiparação ao estágio curricular obrigatório, conforme compatibilidade e diretrizes curriculares previstas no Projeto Pedagógico do Curso – PPC.

Para solicitar a equiparação ao estágio obrigatório o discente deve apresentar, além do Requerimento, toda a documentação específica e referente à condição de equiparação, a qual deseja comprovar: Atividades de Extensão, Monitoria ou Iniciação Científica e Tecnológica, conforme instruções constantes no Regulamento do Estágio dos Cursos Técnicos ou Superiores¹⁰.

Estágio Curricular Não Obrigatório

O estágio curricular não obrigatório compreende aquele desenvolvido como atividade opcional, que acrescenta à carga horária obrigatória. Nesta modalidade é firmado o Termo de Compromisso de Estágio – TCE – entre as partes – Unidade Concedente, IFG e discente, que terá duração máxima de 12 meses. Além do TCE, o aluno apresentará Plano de Atividades, aprovado e assinado pelo professor orientador do estágio.

A renovação do TCE é permitida mediante a apresentação de novo Termo, incorporado por meio de aditivos, após realização de avaliação do estudante. Ao abrir o processo, o discente anexará o Requerimento, a Declaração de Ciência (Cuidados Covid-19) fornecida pelo Centro de Interação Empresa Escola - CIEE - e o Termo de Compromisso de Estágio, assinado entre as partes, e seus respectivos aditivos, se for o caso.

As instruções sobre o Regulamento do Estágio dos Cursos Técnicos ou Superiores, estão disponíveis no site: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao572014.pdf>.

⁹ Mais informações são encontradas no Regulamento do Corpo Discente, disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao272014.pdf>.

¹⁰ <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao572014.pdf>.



Estágio Curricular Obrigatório

O estágio obrigatório é definido pelo Projeto Pedagógico do Curso – PPC – e sua carga horária é exigência para aprovação e obtenção do diploma. Nesta modalidade, também é firmado o Termo de Compromisso de Estágio – TCE – entre as partes, Unidade Concedente, IFG e discente, e terá vigência máxima de 12 meses. Além do TCE, o aluno apresentará o Plano de Atividades, aprovado e assinado pelo professor orientador do estágio.

A renovação do TCE é permitida mediante apresentação de um novo Termo, incorporado por meio de aditivos, após a realização de avaliação do estudante.

Ao abrir o processo, o discente anexará o Requerimento, a Declaração de Ciência (Cuidados Covid-19), fornecida pelo Centro de Interação Empresa Escola – CIEE, a Ficha de Compromisso para entrega do Relatório de Estágio, também fornecida pelo CIEE, e o Termo de Compromisso de Estágio, assinado entre as partes, e seus respectivos aditivos, se for o caso¹¹.

Exame de Proficiência

O exame de proficiência se destina ao aproveitamento de estudos e conhecimentos para fins de integralização curricular nos cursos de graduação do IFG. É de responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino, que promoverá chamadas para sua realização, conforme datas previstas no Calendário Acadêmico Institucional. Por meio deste exame, o tempo de conclusão do curso poderá ser abreviado e sua aplicação é semestral.

Com relação à abertura de processo para solicitação de exame de proficiência, são necessários, além do Requerimento, documentos específicos às condições que comprovem: domínio de conteúdos pelo histórico escolar, certificado de conclusão de estudos em cursos regulares em Educação Profissional e Tecnológica – EPT – ou diversas modalidades de ensino, domínio em conhecimentos por competências adquiridas no trabalho¹².

¹¹ Mais informações sobre o Regulamento do Estágio dos Cursos Técnicos ou Superiores, estão disponíveis em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao572014.pdf>.

¹² Explicações sobre a documentação específica constam no Regulamento do Exame de Proficiência, disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao182011.pdf>.

Instauração de Processo Acadêmico Disciplinar

A instauração de processo administrativo acadêmico disciplinar para apurar suposta infração cometida pelo aluno é competência da Direção-Geral do Câmpus.

A partir da elaboração do Relatório Disciplinar e após deliberação de sua necessidade por parte da Reitoria do IFG é designada uma Comissão, integrada por 03 (três) servidores, entre docentes e técnicos-administrativos, sendo, necessariamente, um membro da equipe de Apoio Pedagógico ao discente para apuração do feito. Integrarão o corpo processual o Relatório Disciplinar e Cópia do Regulamento do Corpo Discente, além de outros documentos comprobatórios¹³.

Justificativa de Falta/Reposição de Atividade Avaliativa

O ensino presencial deverá ter, no mínimo, 75% de presença do aluno. Em casos excepcionais, de afecções e traumatismos/alunas gestantes, após o oitavo mês de gestação ou no período pós-parto, é permitida a flexibilização para o regime especial de ensino domiciliar ou a reposição de atividade avaliativa ao aluno que fará gozo em razão de incapacidade física (isolada ou esporádica), ou seja, incompatível com a frequência às atividades escolares, sem prejuízo das avaliações para aferição de aprendizagem.

Para integrar o processo são necessários o Requerimento e o Atestado Médico, com a indicação das datas de início e fim do período de afastamento¹⁴.

Mobilidade Acadêmica – PMIPES/GO

Entende-se por mobilidade acadêmica, o processo pelo qual o aluno desenvolve atividades em Câmpus ou instituição de ensino diversa daquela que mantém vínculo acadêmico, adquirindo a condição de “estudante em mobilidade”, por meio da autorização de matrícula em disciplinas de outros Câmpus do IFG ou em outra Instituição de Ensino Superior.

¹³ Informações complementares são encontradas no referido Regulamento, disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao272014.pdf>.

¹⁴ Informações complementares disponíveis nos Regulamentos dos Cursos de Graduação, Técnicos Integrados e Instrução Normativa n.º 08, de 09 de março de 2018, da PROEN, como seguem endereços eletrônicos: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20109_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf. http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20112_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf.



Ao fim do período, o estudante deverá apresentar Memorial de Atividades, para fins de validação e aproveitamento dos estudos, conforme consta no Anexo do Regulamento de Mobilidade Acadêmica Estudantil. Para solicitar a Mobilidade Acadêmica, o aluno deverá observar o período de solicitação constante no Calendário Acadêmico Institucional.

Os documentos a serem anexados ao processo são: Requerimento; Comprovante de Matrícula; Histórico Acadêmico; Projeto Pedagógico do Curso - PPC do Câmpus de Origem; Projeto Pedagógico do Curso - PPC do Câmpus ou IES Pretendidos; Ementas das disciplinas de interesse do Câmpus de Origem e do Câmpus ou IES Pretendidos, e Horário das Aulas pretendidas¹⁵.

Monitoria

O programa de monitoria do IFG constitui em instrumento da política de fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, e uma de suas finalidades é a integração ente docentes e discentes, por meio do acompanhamento de estudos.

Para a estruturação do programa há uma previsão orçamentária de captação de recursos que prevê o pagamento das bolsas de monitoria, contemplando as disciplinas dos cursos regulares e presenciais. O aluno, regularmente matriculado, poderá participar da Seleção de Bolsistas de Monitoria, conforme os requisitos constantes em Regulamento próprio.

As seleções de monitoria são de responsabilidade dos Departamentos de Áreas e a documentação a integrar o processo, além do Requerimento, são todas aquelas indicadas em Editais específicos, divulgados nos meios eletrônicos do IFG, na página da PROEN ou dos Departamentos de Áreas¹⁶.

Mudança de Curso

A Mudança de Curso e/ou de Câmpus trata-se de um processo seletivo de responsabilidade do Centro de Seleção do IFG. Por meio da publicação de Edital é aberto aos alunos da instituição a possibilidade de mudar de curso e/ou de Câmpus, a partir do segundo período dos cursos, sendo obrigatória a aprovação de pelo menos 03 (três) disciplinas do primeiro curso de origem e conforme disponibilidade de cursos e vagas constantes no mencionado Edital.

Mais informações bem como os Editais anteriormente publicados em: <http://ifg.edu.br/estudenoifg>.

¹⁵ Esclarecimentos complementares disponíveis em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/3597/resolucao042015.pdf>.

¹⁶ Mais informações no Regulamento do Programa de Monitoria do IFG, disponível em: <http://ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao142014.pdf>

Nada Consta

O Termo de Nada Consta é um documento, cuja finalidade é atestar que o estudante não possui pendências junto aos Setores do Câmpus. A emissão do Nada Consta no Câmpus Goiânia deverá ser apresentada sempre que houver solicitações de Emissão de Diplomas; Colação de Grau; Cancelamento de Matrícula; Transferência ou Trancamento de Curso.

A inexistência de pendências será comprovada junto ao Departamento de Áreas Acadêmicas e Biblioteca. Para mais informações, o aluno entrará em contato com a Coordenação de Curso ou a Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares – CORAE.

Pedido de Revisão de Nota

O pedido de Revisão de Avaliações é facultado ao aluno, junto à disciplina em questionamento, mediante processo de até 02 (dois) dias úteis, após a divulgação do resultado. O resultado é divulgado pelo docente responsável, em até 02 (dois) dias úteis, após o recebimento do requerimento.

Não se sentindo contemplado com o julgamento do Pedido de Revisão, o discente terá o prazo para interposição de recurso endereçado ao Departamento de Áreas, onde é ofertada a disciplina, no prazo de 02 (dois) dias úteis da publicação do resultado, ocasião em que será composta uma comissão de 03 (três) docentes que julgarão o recurso e publicarão o resultado em 05 (cinco) dias úteis, contados a partir do recebimento do processo.

Integram os documentos do processo de Revisão de Nota: Requerimento e cópia integral da avaliação questionada. Além desse procedimento, é prevista a Análise de Colegiado, em que são avaliadas questões referentes à Trancamento de Matrícula ou Disciplina e também à Revisão de Notas.

Para a Análise de Colegiado, o Departamento de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino – DAAAE – divulgam orientações aos alunos sobre prazos e documentação a ser anexada no pedido pretendido¹⁷.

¹⁷ Esclarecimentos complementares constantes nos Regulamentos dos Cursos de Graduação e Técnicos do IFG, disponíveis em: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20109_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf.



Prorrogação de Defesa/Qualificação

Prorrogação de Defesa/qualificação é solicitada pelo aluno regular que deseja prorrogar o prazo de Defesa/Qualificação em Mestrado. Pode ser realizado, por meio de processo eletrônico, pelo Setor de Protocolo ou via Chamado no SUAP, acompanhado de todas as documentações comprobatórias relativas à justificativa da solicitação, além dos formulários próprios, disponíveis na Secretaria de Pós-Graduação ou na página eletrônica do Programa de Mestrado¹⁸.

Reabertura de Matrícula

O aluno poderá requerer a suspensão do trancamento e a reabertura de matrícula no prazo indicado no Calendário Acadêmico. Na Reabertura de Matrícula o aluno participará do curso, conforme adequações curriculares/horários existentes, ou, em caso de extinção do curso de origem, a Reabertura poderá ser requerida em outra área, desde que respeitado o prazo legal para a conclusão do curso de origem, de acordo com o Projeto do Curso, e em respeito à deliberação do Departamento de Áreas.

Para solicitar a Reabertura de Matrícula, o aluno deverá apresentar Requerimento endereçado à Diretoria de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino – DAAAE – descrevendo as intenções em reabrir a matrícula e indicando o ano e o semestre em que deseja retornar às atividades escolares. Além do Requerimento, o aluno apresentará a digitalização do documento de identificação com foto (frente e verso)¹⁹

Regime Especial de Exercício Domiciliar

O Regime Especial de Exercício Domiciliar é concedido em casos excepcionais, em que os alunos são acometidos por afecções e traumatismos/alunas gestantes, após o oitavo mês de gestação ou no período pós-parto, situação em que é permitida a flexibilização presencial para o regime especial de ensino domiciliar ou a reposição de atividade avaliativa ao aluno que fará gozo em razão de incapacidade física (isolada ou esporádica), sem prejuízo das avaliações para aferição de aprendizagem.

¹⁸ Informações complementares em: <https://www.ifg.edu.br/goiania/campus/pesquisa/pos=-graduacao?showall-&limitstart=>.

¹⁹ Mais informações disponíveis nos Regulamentos dos Cursos de Graduação e Técnicos Integrados: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20109_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf.
http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20112_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf.

Para integrar o processo são necessários, o Requerimento e o Atestado Médico com a indicação das datas de início e fim do período de afastamento²⁰.

Regularização da Vida Acadêmica

Ao aluno que desejam solicitar a Regularidade da Vida Acadêmica, em caso de perda do vínculo com a Instituição, é permitida, em situações específicas, a reabertura de matrícula para a conclusão de seu curso, desde que atendidos alguns requisitos expressos nos Regulamentos dos Cursos Técnicos ou Superiores ou em Portaria vigente.

O pedido é endereçado à Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares, que reportará aos Departamentos de Áreas, responsáveis pela deliberação sobre o pedido de matrícula diante da atual situação do aluno.

Ao formalizar o pedido de Regularização da Vida Acadêmica, o aluno deverá apresentar Requerimento, descrevendo as intenções em reabrir a matrícula e indicando o ano e o semestre em que deseja retornar às atividades escolares.

Além do Requerimento, o aluno apresentará a digitalização de documento de identificação com foto (frente e verso)²¹.

Regularização de Matrícula

A matrícula é a formalização do vínculo do aluno com a Instituição e sua renovação é feita semestralmente, em período indicado no Calendário Acadêmico. A renovação da matrícula ou sua realização em períodos diferentes do estabelecido no Calendário Acadêmico será deliberada pelo Chefe de Departamento de Áreas.

Ao solicitar a Regularização de Matrícula, o aluno apresentará Requerimento contendo breve justificativa sobre sua situação pessoal/acadêmica e a digitalização do documento de identificação com foto, frente e verso²².

²⁰ Informações complementares disponíveis nos Regulamentos dos Cursos de Graduação, Técnicos Integrados e Instrução Normativa n.º 08, de 09 de março de 2018, da PROEN, como seguem endereços eletrônicos: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20109_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf.

http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20112_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf. http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/IN_JUSTIFICATIVA-FINAL-REVISADA%20-%20CAMARA%20corrigida%20em%2006.04.pdf.

²¹ Mais informações disponíveis nos Regulamentos dos Cursos de Graduação e Técnicos Integrados e também na Portaria n.º 2102/2022 - Regularização da Vida Acadêmica, de 21 de julho de 2022: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20109_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf.

http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20112_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf. http://ifg.edu.br/attachments/article/9286/PORTARIA%202102-2022%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG,%20DE%2021%20DE%20JULHO%20DE%202022.pdf.



Renovação de Matrícula Fora do Prazo

A renovação da matrícula ou sua realização em períodos diferentes do estabelecido no Calendário Acadêmico será deliberada pelo Chefe de Departamento de Áreas.

Ao solicitar a Regularização de Matrícula, o aluno apresentará Requerimento contendo breve justificativa sobre sua situação pessoal/acadêmica e a digitalização do documento de identificação com foto, frente e verso²³.

Reposição/Anteposição/Permuta de Aulas

Ao aluno que deseja solicitar a reposição, a permuta ou a anteposição de aulas, deverá protocolar pedido endereçado ao Departamento de Áreas do seu Curso, apresentando Requerimento contendo breve justificativa com relação ao seu pedido, indicando a Disciplina e o horário pretendidos.

Revisão da Reprovação por Falta

Em caso de reprovação por falta, com motivo justificado, o aluno poderá solicitar a Revisão da Reprovação por Falta, protocolando o Requerimento e os motivos das ausências justificadas, acompanhados de toda a documentação comprobatória que desejar apresentar.

O pedido será encaminhado ao Departamento de Áreas do curso frequentado.

Segunda Chamada de Prova

Ao aluno que perder as avaliações programadas é concedida a realização da Avaliação em Segunda Chamada, conforme motivos legalmente justificados e devidamente comprovados, no prazo de até 03 (três) dias úteis, após a realização da avaliação, a qual perdeu.

A segunda chamada é definida pelo docente da disciplina, que será notificado ao aluno. Além do Requerimento deverá ser apresentado: atestado médico, declaração de corporação militar, de firma ou repartição que ateste que o discente estava em serviço, e/ou outro documento que julgar relevante.

²² Informações complementares disponíveis nos Regulamentos dos Cursos Técnicos e Superiores e também na Portaria n.º 2102/2022 - Regularização da Vida Acadêmica, de 21 de julho de 2022:

http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20112_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf.

http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20109_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf.

<http://ifg.edu.br/attachments/article/9286/PORTARIA%202102-2022%20-%20REITORIA-IFG,%20DE%2021%20DE%20JULHO%20DE%202022.pdf>.

²³ Mais informações disponíveis: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20112_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf.



O aluno menor de idade deverá apresentar o Requerimento assinado por seu responsável legal²⁴.

Sessão Solene de Colação de Grau

A Colação de Grau é ato oficial e personalíssimo em que é outorgado o grau correspondente ao curso concluído na Instituição. Ao aluno que tenha cumprido todas as componentes curriculares dos cursos de Bacharelado, Licenciaturas e Tecnologias e que esteja em situação regular junto ao ENADE é permitida a solicitação de Sessão Solene de Colação de Grau, em que é conferida a obtenção do título.

Para solicitar a participação em Sessão Solene de Colação de Grau o aluno deverá apresentar, além do Requerimento, os formulários: Anexo I – Requerimento para Colação de Grau; Anexo II – Parecer da Coordenação do Curso e todos os documentos disponíveis na página eletrônica de Ensino do Câmpus Goiânia, em Documentos do Ensino – Colação de Grau²⁵.

Solicitação de Certificado de Especialização *Lato sensu*

A concessão do Certificado de Especialização *Lato sensu* será devida ao aluno que obtiver aprovação em todas as disciplinas, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária prevista.

Para solicitar o Certificado o aluno deverá apresentar o Requerimento e os documentos expedidos pela Coordenação do Programa: relação das disciplinas com a qualificação de seus respectivos professores; carga horária e conceito obtido pelo aluno; período de horas de efetivo trabalho acadêmico realizado no Curso; cópia da Ata de Defesa do Trabalho de Conclusão do Curso, contendo informações sobre o Orientador, Membros da Banca e conceito adquirido no TCC; Declaração de cumprimento das atividades, expedida pela própria Coordenação do Curso; Comprovante de Quitação do aluno junto ao Sistema Integrado de Bibliotecas do IFG.

Caso seja necessária a apresentação de outros documentos, o aluno entrará em contato com a Coordenação do Programa. Mais informações disponíveis no Regulamento dos Programas de Pós-Graduação *Lato sensu* em: http://ifg.edu.br/attachments/article/1078/res08-15_lato-senso.pdf.

²⁴ Mais informações disponíveis nos Regulamentos dos Cursos Técnicos e Superiores:
http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20112_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf,
http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20109_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf.

²⁵ Conforme link:

<http://ifg.edu.br/attachments/article/1068/Requerimento%20colacao%20de%20grau%20solene.pdf>



Sessão Solene de Colação de Grau Especial

Ao aluno que tenha concluído todas as componentes curriculares dos cursos de Bacharelado, Licenciaturas e Tecnologias, que esteja em situação regular junto ao ENADE e que se enquadrem nas situações previstas nos artigos 22 e 23 da Resolução CONSUP/IFG n.º 29, de 17 de outubro de 2016, é concedida solicitação de Sessão Solene de Colação de Grau Especial.

Para realizar a solicitação, o aluno deverá apresentar, além do Requerimento, os documentos: Anexo II – Parecer da Coordenação do Curso; Anexo III – Requerimento para Colação de Grau Especial e todos aqueles documentos disponíveis na página eletrônica de Ensino do Câmpus Goiânia, em Documentos do Ensino – Colação de Grau²⁶.

Solicitação de Diploma de Pós-Graduação *Stricto sensu*

Os Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* compreendem o Mestrado Profissional, o Mestrado Acadêmico e o Doutorado. A concessão do Certificado de Especialização *Stricto sensu* será devida ao aluno que obtiver aprovação em todas as disciplinas, no Trabalho de Conclusão de Curso e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária prevista.

Para solicitar o Certificado o aluno deverá apresentar, além do Requerimento, os documentos por meio da Coordenação do Programa: Memorando da Coordenação à Diretoria de Pós-Graduação/PROPPG; Requerimento com solicitação de emissão do Diploma; Cópia da Ata da Sessão Pública de Defesa; cópia do Histórico Acadêmico; Comprovante de Quitação do aluno junto ao Sistema Integrado de Bibliotecas do IFG; cópia do Diploma de Graduação do aluno; cópia da carteira de identidade e do CPF do aluno; documento comprobatório se for o caso de alteração de nome do aluno e 01 (um) exemplar do trabalho final, nas versões impressa e digital.

Caso seja necessária apresentação de outros documentos, o aluno entrará em contato com a Coordenação do Programa²⁷.

²⁶ Conforme link que segue: <http://ifg.edu.br/attachments/article/1068/Requerimento%20colacao%20de%20grau%20especial.pdf>

Mais informações disponíveis no Regulamento das Sessões de Colação de Grau: <http://ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao0292016.pdf>.

²⁷ Mais informações disponíveis no Regulamento dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* em: http://ifg.edu.br/attachments/article/1078/res07-15_strictu-sensu.pdf.

Solicitação de Diploma para a Colação de Grau Solene

A solicitação do Diploma para Colação de Grau Solene ocorre simultaneamente à Solicitação de participação em Sessão Solene de Colação de Grau. Para tanto, o aluno deverá apresentar, além do Requerimento, a seguinte documentação em digitalizações legíveis: Certidão de Nascimento ou Casamento; Carteira de Identidade; CPF (caso não conste na Identidade); Certidão de Quitação Eleitoral (retirada no site do Tribunal Regional Eleitoral - TRE); Certificado de Reservista ou de Dispensa da Incorporação, Certificado de Isenção ou Certificado de Serviços Militar da Ativa (brasileiros entre 18 e 45 anos); Certificado de Conclusão do Ensino Médio (frente e verso); Histórico Escolar do Ensino Médio (frente e verso).

Caso seja necessária apresentação de outros documentos, o aluno entrará em contato com a Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares – CORE ou a Coordenação do Curso. Informações complementares disponíveis na página eletrônica de Ensino do Câmpus Goiânia, em Documentos do Ensino – Colação de Grau²⁸.

Solicitação de Diploma – Pós Colação de Grau Especial

Para solicitar o Diploma após a participação em Colação de Grau Especial, o aluno deverá apresentar, além do Requerimento, a seguinte documentação em digitalizações legíveis: Certidão de Nascimento ou Casamento; Carteira de Identidade; CPF (caso não conste na Identidade); Certidão de Quitação Eleitoral (retirada no site do Tribunal Regional Eleitoral - TRE); Certificado de Reservista ou de Dispensa da Incorporação, Certificado de Isenção ou Certificado de Serviços Militar da Ativa (brasileiros entre 18 e 45 anos); Certificado de Conclusão do Ensino Médio (frente e verso); Histórico Escolar do Ensino Médio (frente e verso).

Caso seja necessária apresentação de outros documentos, o aluno entrará em contato com a Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares – CORE ou a Coordenação do Curso. Informações complementares disponíveis na página eletrônica de Ensino do Câmpus Goiânia, em Documentos do Ensino – Colação de Grau²⁹.

²⁸ Conforme link que segue: <http://ifg.edu.br/attachments/article/1068/Requerimento%20colacao%20de%20grau%20solene.pdf>.

²⁹ Conforme link que segue: <http://ifg.edu.br/attachments/article/1068/Requerimento%20colacao%20de%20grau%20especial.pdf>.



Solicitação/Emissão de Diploma

Para solicitar o Diploma, o aluno deverá apresentar, além do Requerimento, a seguinte documentação em digitalizações legíveis: Certidão de Nascimento ou Casamento; Carteira de Identidade; CPF (caso não conste na Identidade); Certidão de Quitação Eleitoral (retirada no site do Tribunal Regional Eleitoral - TRE); Certificado de Reservista ou de Dispensa da Incorporação, Certificado de Isenção ou Certificado de Serviços Militar da Ativa (brasileiros entre 18 e 45 anos); Certificado de Conclusão do Ensino Médio (frente e verso); Histórico Escolar do Ensino Médio (frente e verso).

Caso seja necessária apresentação de outros documentos, o aluno entrará em contato com a Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares – CORE ou a Coordenação do Curso. Informações complementares disponíveis na página eletrônica de Ensino do Câmpus Goiânia, em Documentos do Ensino³⁰.

Solicitações ao Núcleo de Ações Inclusivas e ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

Por definição regulamentar, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE – é um órgão consultivo e executivo, ligado à Pró-Reitoria de Ensino e responsável por ações de acompanhamento às necessidades educacionais específicas. Quando solicitado, o NAPNE terá o prazo de 10 (dez) dias para devolutiva ao aluno sobre a análise e providências do pedido.

Para encaminhar solicitações via processo eletrônico, o aluno deverá apresentar, além do Requerimento, toda a documentação comprobatória que julgar necessário levar à apreciação do Núcleo de Ações Inclusivas – NAI –do NAPNE e da Coordenação de Curso.

Mais informações disponíveis junto à Coordenação do Curso ou no Regulamento do NAPNE³¹.

³⁰ Link: <http://ifg.edu.br/goiania/campus/ensino/documentos?showall=&start=1>.

³¹ Em: <http://ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2030%202017.pdf>.

Solicitação de Matrícula em Disciplina

Ao aluno é possível solicitar Matrícula em Disciplina dentro do seu Curso, de outro Departamento de Áreas ou, em outro Curso Superior no próprio IFG, em qualquer dos seus Câmpus, desde que demonstrada a oferta, seus respectivos horários de aulas, a correspondência entre as disciplinas e a disponibilidade de vaga.

Para solicitar Matrícula em Disciplina, o aluno deve respeitar o prazo constante no Calendário Acadêmico e apresentar o Requerimento contendo informações sobre o nome da Disciplina que se deseja a matrícula, indicando o Câmpus, o Curso e o Turno.

Além do Requerimento, apresentará, ainda, as cópias do Comprovante da última Matrícula realizada; do Histórico Acadêmico; do PPC do Curso de Origem; do PPC do Curso Pretendido; da Ementa da Disciplina de interesse dos dois Câmpus; do Horário das Aulas da Disciplina Pretendida e do Atestado de Vaga emitido pela Coordenação do Curso, onde será ofertada a Disciplina no Câmpus pretendido.

Para mais informações, o aluno entrará em contato com a Diretoria Acadêmica de Apoio ao Ensino – DAAAE – com a Coordenação do Curso, ou nos Regulamentos dos Cursos Técnicos e Superiores³².

Solicitar Matrícula em Disciplina de Outro Curso

Ao aluno é possível solicitar Matrícula em Disciplina dentro do seu Curso, de outro Departamento de Áreas ou, em outro Curso Superior no próprio IFG, em qualquer dos seus Câmpus, desde que demonstrada a oferta, seus respectivos horários de aulas síncronas, a correspondência entre as disciplinas e a disponibilidade de vaga.

Para solicitar Matrícula em Disciplina, o aluno deve respeitar o prazo constante no Calendário Acadêmico e apresentar o Requerimento contendo informações sobre o nome da Disciplina que se deseja a matrícula, indicando o Câmpus, o Curso e o Turno.

Além do Requerimento, apresentará, ainda, as cópias do Comprovante da última Matrícula realizada; do Histórico Acadêmico; do PPC do Curso de Origem; do PPC do Curso Pretendido; da Ementa da Disciplina de interesse dos dois Câmpus; do Horário das Aulas da Disciplina Pretendida e do Atestado de Vaga, emitido pela Coordenação do Curso onde será ofertada a Disciplina no Câmpus pretendido.

³² Disponíveis em: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20112_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf.
http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20109_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf.



Para mais informações, o aluno entrará em contato com a Diretoria Acadêmica de Apoio ao Ensino – DAAAE, com a Coordenação do Curso, ou nos Regulamentos dos Cursos Técnicos e Superiores³³.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação do IFG. Sua carga horária é definida no Projeto Político Pedagógico da Instituição e suas diretrizes norteadoras determinadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. A sistematização dos núcleos temáticos e as linhas de pesquisa em desenvolvimento no âmbito dos cursos são articuladas pelas Coordenações dos Cursos e o Núcleo Docente Estruturante – NDE.

O TCC é desenvolvido com a orientação docente, com vistas à identificação de temáticas, métodos e pesquisas, formulação de problemas, elaboração de projetos e planejamento embasados na integração de conhecimentos nas áreas de formação dos cursos propostos pela Instituição.

Para submeter a proposta de Pré-Projeto de TCC, o aluno deverá apresentar o Requerimento, o Termo de Aceite, disponível pela Coordenação do Curso devidamente assinado e o Pré-Projeto concluído. Com relação ao TCC propriamente dito, o aluno apresentará o Requerimento e o Trabalho de Conclusão de Curso finalizado em todas as suas etapas, conforme aprovação do orientador. Mais informações disponíveis no Regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso dos Cursos de Graduação do IFG³⁴.

Trancamento de Disciplina

O Trancamento de Disciplina ocorre após o início do semestre letivo, conforme prazos fixados pelo Calendário Acadêmico, ainda, observando as orientações sobre matrícula em disciplina em outra Instituição de Ensino Superior.

O aluno solicitará o Trancamento de Disciplina a partir do segundo semestre do curso, não podendo ter sido reprovado por nota ou falta na disciplina em questão, ou, ter obtido o trancamento na mesma disciplina anteriormente.

Para solicitar o Trancamento de Disciplina, o aluno apresentará Requerimento

³³ Disponíveis em: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20112_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf.

http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20109_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf.

³⁴ Disponíveis em: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20112_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf.

http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20109_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf.



contendo breve justificativa sobre os motivos de sua solicitação, indicando a disciplina, o semestre letivo e o ano que deseja o trancamento.

Informações complementares disponíveis no Regulamento dos Cursos de Graduação do IFG³⁵.

Trancamento de Matrícula

O aluno poderá solicitar o Trancamento de Matrícula no curso a partir do segundo período letivo, uma única vez. Será permitida a solicitação do Trancamento de Matrícula fora do prazo ou no período de ingresso do aluno no curso nas seguintes situações: convocação para prestação de serviço militar; tratamento de saúde prolongado; no caso de discentes gestantes, apresentando o atestado médico comprobatório ou mediante causa relevante, apreciada e deferida pela Coordenação Acadêmica do Departamento de Áreas.

O período de Trancamento de Matrícula será de 02 (dois) períodos letivos, ao final deste período, podendo ser prorrogado por mais 01(um). Após o período de trancamento, o aluno deverá solicitar a Reabertura da Matrícula, sob pena de perda do direito à vaga.

No ato do Trancamento, o aluno ou seu responsável legal deverão assinar o Termo de Ciência de cumprimento de adaptações curriculares no retorno ao curso. Na solicitação de Trancamento de Matrícula o aluno apresentará o Requerimento contendo justificativa sobre os motivos que levaram ao pedido de Trancamento do Curso, indicando o período e o ano letivo desejado. Este Requerimento será assinado pelo responsável legal, caso o aluno seja menor de idade.

Mais informações no Regulamento dos Cursos Técnicos e de Graduação do IFG³⁶.

Transferência *ex-officio*

A Transferência *Ex-officio* é aquela que independe da existência de vaga, amparada por lei, destinadas aos servidores públicos federais, civis e militares ou a seus dependentes; transferidos em razão da necessidade do serviço com vínculo ativo em Instituições de Ensino Superior públicas.

³⁵ Em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao282014.pdf>.

³⁶ http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20112_2021%20-%20REI-CONSUSUP_REITORIA_IFG.pdf.

http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20109_2021%20-%20REI-CONSUSUP_REITORIA_IFG.pdf.



Na solicitação da Transferência *Ex-Officio*, o aluno apresentará documentos pessoais como: Certidão de Nascimento ou Casamento (caso seja dependente do servidor); Carteira de Identidade; CPF; Título de Eleitor; Foto 3x4; Boletim de Transferência ou Radiograma (caso seja militar ou dependente) e Portaria de Transferência ou Diário Oficial (em caso de servidor civil).

Além da documentação pessoal, o aluno apresentará: Declaração do Órgão Público de Origem, com informações sobre a Transferência e a data de apresentação ao serviço; Histórico Escolar atualizado; Declaração de Vínculo com a Instituição de Ensino Atualizada; Declaração da Instituição de Ensino de Origem, com informações sobre sua natureza jurídica; Declaração de Informações sobre o Reconhecimento ou Autorização do Curso de Origem, sendo dispensável caso conste esta informação no próprio Histórico Escolar; Documento ou Declaração que contenha informações sobre o Discente junto ao ENADE, conforme as diretrizes do Ministério da Educação; Histórico e Certificado de Conclusão do Ensino Médio.

Mais informações disponíveis nas Leis de n.º 8.112/90 (Regimes Jurídicos dos Servidores Públicos Cíveis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais)³⁷; 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional)³⁸; 9.536/97 (Regulamento da Transferência *Ex-officio*)³⁹.

Transferência Externa

A Transferência Externa poderá ser feita em duas situações: a primeira em que o aluno pode solicitar transferência do IFG para outra Instituição de Ensino e a segunda, na situação em que se trata de um processo seletivo de responsabilidade do Centro de Seleção do IFG.

Na primeira situação, o aluno apresentará o Requerimento de Transferência devidamente preenchido, constando breve justificativa dos motivos que fundamentam seu pedido. O Formulário de Transferência é composto por campos onde são informados os dados pessoais do Requerente, devendo o aluno apresentar documento Nada Consta no ato de sua solicitação, obtido junto ao Departamento de Áreas e à Biblioteca do Câmpus. Caberá a assinatura do responsável legal em caso de menoridade do solicitante. Nessa ocasião, também será apresentado o RG do responsável legal, obrigatoriamente. O Requerimento é endereçado ao Chefe da Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares do Câmpus Goiânia, Setor que providenciará o Histórico Escolar de Transferência.

³⁷ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm.

³⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

³⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9536.htm.



Na segunda situação, a Transferência se verificará por meio da publicação de Edital, cuja oportunidade é aberta aos alunos que desejam realizar a transferência entre Instituições de Ensino Superior nas seguintes condições: que estejam regularmente matriculados, a partir do segundo período letivo no curso de origem; que tenham cursado com resultado de aprovação em, no mínimo, 03 (três) disciplinas no primeiro período letivo; que demonstrem vínculo com a Instituição de origem. Mais informações bem como os Editais anteriormente publicados disponíveis em: <http://ifg.edu.br/estudenoifg>.

Transferência Interna

A Transferência Interna poderá ser feita para qualquer outro Curso ou Câmpus dentro do próprio IFG, mediante participação do Processo Seletivo - Mudança de Curso ou Câmpus. Nesta situação, o aluno deverá participar do Processo Seletivo, através da publicação de Edital pelo Centro de Seleção do IFG e deverá cumprir os requisitos dispostos em Edital para ser contemplado com a vaga no curso pretendido. Mais informações, bem como os Editais anteriormente publicados em: <http://ifg.edu.br/estudenoifg>.

Validação do Estágio Obrigatório

Validação do Estágio Obrigatório ou Validação de Atividades do Trabalho é devida ao estudante que exercer atividade profissional correlata ao seu curso, nas posições de empregado, empresário ou autônomo. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, o aluno poderá solicitar a validação dessas atividades como Estágio Curricular Obrigatório, apresentando documentos específicos para cada condição a que se encontrar.

O processo de validação será encaminhado à Coordenação de Curso e, em caso de aceite, enviado à Coordenação de Interação Empresa-Escola – CIEE, que providenciará os registros junto à Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares – CORAE do Câmpus Goiânia.

Caso a solicitação de Validação do Estágio seja indeferida pela Coordenação do Curso, o aluno deverá cumprir todas as etapas relativas ao Estágio Curricular Obrigatório. Para solicitar a Validação do Estágio Obrigatório, o aluno apresentará, além do Requerimento, os seguintes documentos: Na condição de empregado – Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) ou Declaração onde atua ou atuou, em papel timbrado endereçado ao IFG, assinado e carimbado pelo representante legal da orga-





nização, atestando a atuação do discente por um período equivalente ou superior ao do Estágio Curricular Obrigatório; Na condição de empresário – o aluno apresentará o cartão do CNPJ da empresa e o contrato social ou comprovante oficial atestando a participação do estudante no quadro societário da organização por um período equivalente ou superior ao do Estágio Curricular Obrigatório; Na condição de Autônomo – será apresentada documentação referente ao comprovante de Registro junto à Prefeitura Municipal; comprovante de recolhimento de Imposto sobre Serviços – ISS e carnê de contribuição ao Instituto Nacional de Seguro Social – INSS correspondente a um período equivalente ou superior ao do Estágio Curricular Obrigatório.

Mais informações Regulamento do Estágio dos Cursos Técnicos ou Superiores, disponíveis em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao572014.pdf>.

Visita Técnica

A Visita Técnica é atividade pedagógica supervisionada e realizada em ambiente externo à Instituição que tem por objetivo a integração entre a teoria e a prática, aproximando o aluno da vivência ao mercado de trabalho, processos, produtos e serviços *in loco*, aperfeiçoando sua formação profissional e pessoal.

Será autorizada a Visita Técnica aos discentes regularmente matriculados nos cursos do IFG e que estejam com frequência atualizada. Estas atividades poderão se realizar mediante ajuda de custo por meio de depósito bancário em conta bancária do aluno, levando-se em consideração o local e a duração da Visita Técnica, conforme valores estipulados em tabela emitida pela Pró-Reitoria de Administração – PROAD, e conforme diretrizes legais em vigência.

Os processos de solicitação de ajuda de custo às Visitas Técnicas serão protocolados pelos Coordenadores de Apoio Administrativo aos Departamentos de Áreas do Câmpus Goiânia, encaminhados à Gerência de Administração do Câmpus. Mais informações disponíveis no Regulamento de Visitas Técnicas do IFG, disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao552014.pdf>.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Produto Educacional foi desenvolvido para promover a acessibilidade de informações aos alunos com deficiência visual ou baixa visão, sobre as informações referentes a processos eletrônicos, de natureza acadêmica do IFG – Câmpus Goiânia.

Considerando que a educação especial e inclusiva abrange as línguas, a visualização de textos, o *braille*, a comunicação tátil, os caracteres ampliados (BRASIL, 2009), atribui-se ao presente **Guia para Acessibilidade** a condição de instrumento de inclusão no âmbito escolar, englobando formas apropriadas de assistência e suporte às pessoas com deficiência, com o intuito de lhes assegurar o acesso às informações.

Desse modo, a construção deste Guia tem como objetivo contribuir, ativamente, para o processo de inclusão de alunos com deficiência visual ou baixa visão do IFG – Câmpus Goiânia.



REFERÊNCIAS

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8112cons.htm Acesso em 03 jul. 2022.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm Acesso em 03 jul. 2022.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.536, de 11 de dezembro de 1997**. Regulamenta o parágrafo único do artigo 49 da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9536.htm Acesso em 03 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. **Resolução n.º 20, de 26 de dezembro de 2011**. Aprova o regulamento das atividades complementares dos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2011. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao202011.pdf> Acesso em 14 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. **Resolução n.º 16, de 26 de dezembro de 2011**. Aprova o regulamento das atividades complementares dos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2011. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao162011.pdf> Acesso em: 14 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. **Resolução n.º 08, de 18 de maio de 2012**. Aprova o regulamento geral dos programas de Pós-Graduação lato sensu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2012. Dis-



ponível em: http://ifg.edu.br/attachments/article/1078/res08-15_lato-senso.pdf Acesso em 02 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. **Resolução n.º 014, de 02 de junho de 2014.** Dispõe sobre o regulamento do programa de monitoria de ensino do Instituto Federal de Goiás. Goiânia, 2014. Disponível em: <http://ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao142014.pdf> Acesso em: 15 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. **Resolução n.º 28, de 11 de agosto de 2014.** Dispõe sobre o regulamento de trabalho de conclusão dos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2014. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao282014.pdf> Acesso em 03 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. **Resolução n.º 056, de 03 de novembro de 2014.** Dispõe sobre a certificação de conclusão do ensino médio e declaração parcial de proficiência, com base no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a serem realizadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2014. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao562014.pdf> Acesso em 17 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. **Resolução n.º 057, de 17 de novembro de 2014.** Dispõe sobre o regulamento de estágio curricular dos cursos de educação profissional técnica de nível médio e do ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2014. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao572014.pdf> Acesso em 14 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. **Resolução n.º 027, de 11 de agosto de 2014.** Dispõe sobre o regulamento do Corpo Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2014. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao272014.pdf> Acesso em: 14 jun. de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. **Resolução n.º 055, de 13 de outubro de 2014.** Dispõe sobre o regulamento de Visitas Técnicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2014. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao552014.pdf> Acesso em 03 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. **Resolução n.º 07, de 18 de maio**



de 2015. Aprova o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2015. Disponível em: http://ifg.edu.br/attachments/article/1078/res07-15_strictu-senso.pdf Acesso em 02 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. **Resolução n.º 004, de 23 de fevereiro de 2015.** Aprova o regulamento relativo às normas e procedimentos para a mobilidade acadêmica de estudantes dos cursos regulares do IFG. Goiânia, 2015. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/3597/resolucao042015.pdf> Acesso em: 15 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. **Conselho Superior – CONSUP/IFG n.º 029, de 17 de outubro de 2016.** Aprova o regulamento das sessões de Colação de Grau dos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2016. Disponível em: <http://ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao0292016.pdf> Acesso em 02 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. Conselho Superior. **Resolução n.º 30, de 02 de outubro de 2017.** Aprova o regulamento dos núcleos de atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2017. Disponível em: <http://ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2030%202017.pdf> Acesso em: 02 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. Pró-Reitoria de Ensino. **Instrução Normativa n.º 08, de 09 de março de 2018.** Normatiza o procedimento para justificativa/abono de faltas de estudantes do Instituto Federal de Goiás. Goiânia, 2018. Disponível em: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/IN_JUSTIFICATIVA-FINAL-REVISADA%20-%20CAMARA%20corrigida%20em%2006.04.pdf Acesso em 17 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. Pró-Reitoria de Ensino. **Instrução Normativa n.º 02, de 17 de setembro de 2019.** Normatiza o procedimento para dispensa e aproveitamento de disciplinas no Instituto Federal de Goiás. Goiânia, 2019. Disponível em: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/INSTRU%C3%87%C3%83O%201_2019%20-%20REI-DGA_REI-PROEN_REITORIA_IFG.pdf Acesso em 17 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. **Resolução n.º 109/2021 – REI/CONSUP/REITORIA/IFG, de 29 de outubro de 2021.** Aprova as normas do regulamento acadêmico dos cursos de graduação do IFG e revoga a Resolução CONSUP 80/2021-REI/CONSUP/REITORIA/IFG de 17 de junho de 2021. Goiânia, 2021.



Disponível em: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20109_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf Acesso em: 14 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. **Resolução n.º 18, de 26 de dezembro de 2021.** Aprova o regulamento do exame de proficiência dos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2021. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao182011.pdf> Acesso em: 14 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. **Portaria Normativa n.º 2085, de 27 de agosto de 2021.** Institui e regulamenta o Escritório de Processos do IFG. Goiânia, 2021. Disponível em: [http://ifg.edu.br/attachments/article/9286/PORTARIA%20\(DE%20CAR%C3%81TER%20NORMATIVO\)%2014_2021%20-%20REITORIA_IFG.pdf](http://ifg.edu.br/attachments/article/9286/PORTARIA%20(DE%20CAR%C3%81TER%20NORMATIVO)%2014_2021%20-%20REITORIA_IFG.pdf) Acesso em 13 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. **Resolução n.º 112/2021 – REI/CONSUP/REITORIA/IFG, de 05 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o regulamento acadêmico dos cursos da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio do IFG, e revoga a Resolução n.º 22, de 26 de dezembro de 2011. Goiânia, 2021. Disponível em: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20112_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf Acesso em: 15 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG. Reitoria. Pró-Reitoria de Ensino. Centro de Seleção. **Processo Seletivo para Reingresso e Mudança de Curso e/ou Campus.** Goiânia, 2022. Disponível em: <http://ifg.edu.br/estudenoifg> Acesso em 03 jul. 2022.

APÊNDICE A

VERSÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL

Exibição deste Produto Educacional elaborado em sua Versão impressa para o público com Baixa Visão:

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO.....	12
1. ABERTURA DE PROCESSOS ELETRÔNICOS ACADÊMICOS.....	18
2. DOCUMENTAÇÃO A SER ANEXADA NO PROCESSO ELETRÔNICO.....	19
3. PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS ACADÊMICOS.....	21
APROVEITAMENTO DE DISCIPLINAS OU EQUIVALÊNCIA DE DISCIPLINAS.....	21
BANCA DE DEFESA DE MESTRADO.....	22
BANCA DE QUALIFICAÇÃO DE MESTRADO.....	25
CERTIFICAÇÃO DE VÍNCULO CURRICULAR.....	27
CERTIFICAÇÃO DE NÚCLEO.....	28
CERTIFICAÇÃO DE ENEM.....	30
CONVALIDAÇÃO DAS HORAS DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES.....	32
DESISTÊNCIA DE DISCIPLINAS.....	35
DESISTÊNCIA DE VAGA.....	36
DISCIPLINAS.....	37
EQUIPARAÇÃO AO ESTÁGIO OBRIGATORIO.....	39
ESTÁGIO CURRICULAR NÃO OBRIGATORIO.....	40
ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATORIO.....	42
EXAME DE PROFICIÊNCIA.....	44

1 ABERTURA DE PROCESSOS ELETRÔNICOS ACADÊMICOS

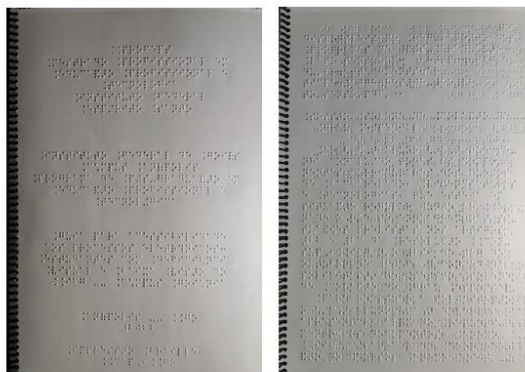
PARA A ABERTURA DE QUALQUER PROCESSO ADMINISTRATIVO ELETRÔNICO NO CÂMPUS GOIÂNIA É PRECISO O PREENCHIMENTO DO REQUERIMENTO PELO ALUNO E/OU SEU RESPONSÁVEL LEGAL. NO REQUERIMENTO HÁ 06 (SEIS) CAMPOS:

NO PRIMEIRO CAMPO CONTEM ESPAÇOS PARA QUE O DISCENTE PREENCHA COM SEUS DADOS PESSOAIS (NOME, CPF, DATA DE NASCIMENTO, CURSO, MATRÍCULA, ENDEREÇO, TELEFONE, CIDADE, ESTADO E E-MAIL).

NO SEGUNDO CAMPO HÁ INDICAÇÃO DO ENDEREÇAMENTO DO REQUERIMENTO: 01 – REITOR(A); 02 – DIRETOR(A) GERAL; 03 –

Fonte: Própria da Autora. Duas representações da versão do Produto Educacional impressa para o público com baixa visão: fonte em caixa alta, tamanho 24.

Fotografias deste Produto Educacional elaborado em sua Versão impressa em Braille:



Fonte: Própria da Autora. Duas fotografias da versão do Produto Educacional impressa em Braille. Guia impresso em parceria com o Centro de Apoio Pedagógico / Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio às Pessoas com Deficiência Visual: Cap-CEBRAVE de Goiânia – Goiás.

APÊNDICE B – TERMOS

MESTRANDA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA - PROFEPT
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - CÂMPUS ANÁPOLIS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “ENTRE ACESSOS E PROCESSOS: A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA”. Meu nome é Daniela Cristina Borges e Silva, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Profissional e Tecnológica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertencente à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), pessoalmente, via e-mail danielaborjes.jus@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (xx) xxxxx-xxxx. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você ou o seu responsável, também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG**, pelo telefone (xx) xxxx-xxxx ou e-mail cep@ifg.edu.br.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título, justificativa, objetivos.

Esta pesquisa intitulada “ENTRE ACESSOS E PROCESSOS: A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA” tem por objetivo Investigar e analisar como têm ocorrido as adequações de acessibilidade implementadas em materiais informativos do IFG – Câmpus Goiânia para a produção de um Guia Explicativo destinado às pessoas com deficiência visual sobre a formalização e procedimentos dos processos acadêmicos normatizados pela Resolução CONSUP/IFG n.º 08, de 22 de abril de 2019. A intenção ao propor esta pesquisa é que ela contribua para a compreensão e reflexão acerca da inclusão e do respeito à diversidade no IFG, estabelecendo pontos e contrapontos com a legislação nacional a fim de identificar se o direito prescrito na lei está de fato sendo cumprido. Tendo isso como base, acredita-se que a relevância deste estudo esteja associada também às contribuições que ele possa dar às instituições no que tange a elaboração de um produto educacional destinado às pessoas com deficiência visual sobre a formalização e procedimentos que envolvem a tramitação dos processos acadêmicos.

1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

Obs.: A coleta de dados com os participantes ocorrerá por meio de entrevista a ser realizada nas dependências do Câmpus Goiânia do IFG, em data e horário a ser previamente agendados entre pesquisadora e participante. Caso autorize, a entrevista deverá ser gravada, e solicita-se a *concessão do uso de sua voz e registro de opinião. Para tanto, rubrique dentro do parêntese da opção escolhida:*

() **Permito** a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() **Não permito** a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

1.3 Durante a realização da pesquisa, você poderá sentir desconforto ao responder as perguntas propostas durante a entrevista, risco este que a pesquisadora buscará minimizar por meio da escolha criteriosa do local de realização do local de entrevista, que deverá ser um local seguro, sem ruídos e sem exposição ao público. Caso sinta-se intimidado, constrangido ou insatisfeito em responder as perguntas propostas no todo ou em parte, é facultado o direito de deixar de respondê-las. No caso de

MESTRANDA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA - PROFEPT

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - CÂMPUS ANÁPOLIS

incompreensão do que estiver sendo perguntado, a pesquisadora se compromete a esclarecer verbalmente ao participante, sem, contudo, interferir ou manipular de qualquer modo as respostas.

- 1.4 Ao participar desta pesquisa você estará contribuindo para o avanço de pesquisas relacionadas ao atendimento pedagógico de alunos com deficiência visual, tendo a oportunidade de expor suas opiniões acerca do processo de inclusão desses alunos nos cursos do Campus Goiânia do IFG, favorecendo reflexões e discussões acerca desta temática no ambiente acadêmico e comunitário.
- 1.5 O participante da pesquisa não arcará com nenhuma despesa para a realização da pesquisa, sendo o deslocamento ao Campus custeado pela pesquisadora em data e horário a ser previamente agendada, preferencialmente em momentos em que o participante já esteja no Campus em função das atividades ali desenvolvidas.
- 1.6 É assegurado ao participante o sigilo, a privacidade e o anonimato, não sendo divulgado o nome dos participantes.
- 1.7 É assegurado ao participante o direito de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.
- 1.8 É assegurado ao participante a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* durante as entrevistas.
- 1.9 Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.
- 1.10 Os resultados da pesquisa serão publicitados mediante doação, pela pesquisadora, de cópia da pesquisa para a biblioteca do Campus Goiânia do IFG, bem como disponibilização da mesma em formato digital para os interessados.
- 1.11 Ao participante é assegurada assistência imediata e/ou contínua, que será prestada por esta pesquisadora responsável de forma integral e gratuita, no que se refere às complicações e/ou possíveis danos decorrentes desta pesquisa, sejam eles diretos/indiretos e imediatos/tardios.
- 1.12 Ao participante é assegurado o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG _____ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“ENTRE ACESSOS E PROCESSOS: A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA”**. Informo ter menos que 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, Daniela Cristina Borges e Silva, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de 2022.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

MESTRADA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA - PROFEPT
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - CÂMPUS ANÁPOLIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você, Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “ENTRE ACESSOS E PROCESSOS: A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA”. Meu nome é Daniela Cristina Borges e Silva, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Profissional e Tecnológica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertencente à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail: danielaborges.jus@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (xx) xxxxx-xxxx. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG**, pelo telefone (xx) xxxx-xxxx ou e-mail cep@ifg.edu.br.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título, justificativa, objetivos:

Esta pesquisa intitulada “ENTRE ACESSOS E PROCESSOS: A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA” tem por objetivo Investigar e analisar como têm ocorrido as adequações de acessibilidade implementadas em materiais informativos do IFG – Câmpus Goiânia para a produção de um Guia Explicativo destinado às pessoas com deficiência visual sobre a formalização e procedimentos dos processos acadêmicos normatizados pela Resolução CONSUP/IFG n.º 08, de 22 de abril de 2019. A intenção ao propor esta pesquisa é que ela contribua para a compreensão e reflexão acerca da inclusão e do respeito à diversidade no IFG, estabelecendo pontos e contrapontos com a legislação nacional a fim de identificar se o direito prescrito na lei está de fato sendo cumprido. Tendo isso como base, acredita-se que a relevância deste estudo esteja associada também às contribuições que ele possa dar às instituições no que tange a elaboração de um produto educacional destinado às pessoas com deficiência visual sobre a formalização e procedimentos que envolvem a tramitação dos processos acadêmicos.

1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos: A coleta de dados com os participantes ocorrerá por meio de entrevista a ser realizada nas dependências do Câmpus Goiânia do IFG, em data e horário a ser previamente agendados entre pesquisador e participante. Caso autorize, a entrevista deverá ser gravada, para tanto, solicita-se a *concessão do uso de sua voz e registro de opinião. Para tanto, rubrique dentro do parêntese da opção escolhida:*

() **Permito** a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() **Não permito** a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

1.3 Durante a realização da pesquisa, você poderá sentir desconforto ao responder as perguntas propostas durante a entrevista, risco este que a pesquisadora buscará minimizar por meio da escolha criteriosa do local de realização do local de entrevista, que deverá ser um local seguro, sem ruídos e sem exposição ao público. Caso sinta-se intimidado, constrangido ou insatisfeito em responder as perguntas propostas no todo ou em parte, é facultado o direito de deixar de respondê-las. No caso de incompreensão do que estiver sendo perguntado, a pesquisadora se compromete a esclarecer verbalmente ao participante, sem, contudo, interferir ou manipular de qualquer modo as respostas.

MESTRANDA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA - PROFEPT

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - CÂMPUS ANÁPOLIS

- 1.4 Ao participar desta pesquisa você estará contribuindo para o avanço de pesquisas relacionadas ao atendimento pedagógico de alunos com deficiência visual, tendo a oportunidade de expor suas opiniões acerca do processo de inclusão desses alunos nos cursos do IFG-Campus Goiânia, favorecendo reflexões e discussões acerca desta temática no ambiente acadêmico e comunitário.
- 1.5 O participante da pesquisa não arcará com nenhuma despesa para a realização da pesquisa, sendo o deslocamento ao campus custeado pela pesquisadora em data e horário a ser previamente agendada, preferencialmente em momentos em que o participante já esteja no campus em função das atividades ali desenvolvidas.
- 1.6 É assegurado ao participante o sigilo, a privacidade e o anonimato, não sendo divulgado o nome dos participantes.
- 1.7 É assegurado ao participante o direito de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.
- 1.8 É assegurado ao participante a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* durante as entrevistas.
- 1.9 Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.
- 1.10 Os resultados da pesquisa serão publicitados mediante doação, pela pesquisadora, de cópia da pesquisa para a biblioteca do Câmpus Anápolis do IFG, bem como disponibilização da mesma em formato digital para os interessados.
- 1.11 Ao participante é assegurada assistência imediata e/ou contínua, que será prestada por esta pesquisadora responsável de forma integral e gratuita, no que se refere às complicações e/ou possíveis danos decorrentes desta pesquisa, sejam eles diretos/indiretos e imediatos/tardios.
- 1.12 Ao participante é assegurado o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa.

1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG _____, CPF n.º _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“ENTRE ACESSOS E PROCESSOS: A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA”**. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora responsável Daniela Cristina Borges e Silva, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de 2022.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

MESTRANDA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA - PROFEPT
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - CÂMPUS ANÁPOLIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Seu filho (a),está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “ENTRE ACESSOS E PROCESSOS: A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA”. Meu nome é Daniela Cristina Borges e Silva, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Profissional e Tecnológica. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. A colaboração dele(a) neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja que ele(a) participe (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida permitir a participação, você será solicitado(a) a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo. Seu filho(a) também assinará um documento de participação, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (a depender da capacidade de leitura e interpretação do participante).

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar que a pessoa sob sua guarda faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertencente à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, a pessoa sob sua guarda não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se você permitir que ele/a participe, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail danielaborjes.jus@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (xx) xxxxx-xxxx. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos dos participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (xx) xxxxx-xxxx ou e-mail cep@ifg.edu.br.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título, justificativa, objetivos.

Esta pesquisa intitulada “ENTRE ACESSOS E PROCESSOS: A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA” tem por objetivo Investigar e analisar como têm ocorrido as adequações de acessibilidade implementadas em materiais informativos do IFG – Câmpus Goiânia para a produção de um Guia Explicativo destinado às pessoas com deficiência visual sobre a formalização e procedimentos dos processos acadêmicos normatizados pela Resolução CONSUP/IFG n.º 08, de 22 de abril de 2019. A intenção ao propor esta pesquisa é que ela contribua para a compreensão e reflexão acerca da inclusão e do respeito à diversidade no IFG, estabelecendo pontos e contrapontos com a legislação nacional a fim de identificar se o direito prescrito na lei está de fato sendo cumprido. Tendo isso como base, acredita-se que a relevância deste estudo esteja associada também às contribuições que ele possa dar às instituições no que tange a elaboração de um produto educacional destinado às pessoas com deficiência visual sobre a formalização e procedimentos que envolvem a tramitação dos processos acadêmicos.

1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

A coleta de dados com os participantes ocorrerá por meio de entrevista a ser realizada nas dependências do Câmpus Goiânia do IFG, em data e horário a ser previamente agendados entre pesquisador e participante. Caso autorize, a entrevista deverá ser gravada, e solicita-se a *concessão do uso de sua voz e registro de opinião. Para tanto, rubrique dentro do parêntese da opção escolhida:*

() **Permito** a divulgação da imagem/voz/opinião de meu filho nos resultados publicados da pesquisa;

() **Não permito** a publicação da imagem/voz/opinião de meu filho nos resultados publicados da pesquisa.

1.3 Durante a realização da pesquisa, o participante poderá sentir desconforto ao responder as perguntas propostas durante a entrevista, risco este que a pesquisadora buscará minimizar por meio da escolha criteriosa do local de

MESTRANDA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA - PROFEPT

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - CÂMPUS ANÁPOLIS

realização do local de entrevista, que deverá ser um local seguro, sem ruídos e sem exposição ao público. Caso sinta-se intimidado, constrangido ou insatisfeito em responder as perguntas propostas no todo ou em parte, é facultado o direito de deixar de respondê-las. No caso de incompreensão do que estiver sendo perguntado, a pesquisadora se compromete a esclarecer verbalmente ao participante, sem, contudo, interferir ou manipular de qualquer modo as respostas.

- 1.4 Ao participar desta pesquisa seu filho estará contribuindo para o avanço de pesquisas relacionadas ao atendimento pedagógico de alunos com deficiência visual, tendo a oportunidade de expor suas opiniões acerca do processo de inclusão desses alunos nos cursos do Campus Goiânia do IFG, favorecendo reflexões e discussões acerca desta temática no ambiente acadêmico e comunitário.
- 1.5 O participante da pesquisa não arcará com nenhuma despesa para a realização da pesquisa, sendo o deslocamento ao Campus custeado pela pesquisadora em data e horário a ser previamente agendada, preferencialmente em momentos em que o participante já esteja no Campus em função das atividades ali desenvolvidas.
- 1.6 É assegurado ao participante o sigilo, a privacidade e o anonimato, não sendo divulgado o nome dos participantes.
- 1.7 É assegurado ao participante o direito de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.
- 1.8 É assegurado ao participante a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* durante as entrevistas.
- 1.9 Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.
- 1.10 Os resultados da pesquisa serão publicitados mediante doação, pela pesquisadora, de cópia da pesquisa para a biblioteca do Campus Goiânia do IFG, bem como disponibilização da mesma em formato digital para os interessados.
- 1.11 Ao participante é assegurada assistência imediata e/ou contínua, que será prestada por esta pesquisadora responsável de forma integral e gratuita, no que se refere às complicações e/ou possíveis danos decorrentes desta pesquisa, sejam eles diretos/indiretos e imediatos/tardios.
- 1.12 Ao participante é assegurado o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG _____ CPF _____, abaixo assinado, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em consentir que _____ participe do estudo intitulado **“ENTRE ACESSOS E PROCESSOS: A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Daniela Cristina Borges e Silva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele(a) no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação dele(a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de 2022.

Assinatura por extenso

Responsável legal por _____

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Anápolis
Av. Pedro Ludovico, s/nº - Residencial Reny Cury, CEP: 75131-457. Anápolis-GO
Fone: (62) 3703-3350
www.ifg.edu.br/anapolis

APÊNDICE C – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS



INSTITUTO FEDERAL

Goiás
Campus Anápolis

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROF. E TECNOL. - PROFEPT

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PARTICIPANTE: ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL OU BAIXA VISÃO

Aluno: _____

Idade: _____ Curso: _____

Ano de ingresso: _____ Turno: M () T () N (): _____

- 1 – Faça sua apresentação contando sua origem familiar, escolar, profissional e de vida.
- 2- Como foi (ou em tem sido) sua trajetória acadêmica no IFG? A instituição tem garantido o direito ao acesso à informação e a comunicação para estudantes com deficiência visual?
- 3 – As (TIC) Tecnologias da Informação e Comunicação influenciaram o seu ingresso no IFG? Como?
- 4- Quais as principais dificuldades dos estudantes com deficiência visual no que tange a tramitação de processos acadêmicos no IFG? O que destaca de positivo a esse respeito?
- 5- Você tem conhecimento de políticas institucionais adotadas pelo IFG no campo da educação inclusiva, sobretudo, relacionadas aos alunos com deficiência visual?
- 6– De que maneira o IFG concorre para viabilizar a permanência no curso? A proposta curricular contempla o aluno com deficiência visual?
- 7- Como a comunidade acadêmica se relaciona com os estudantes com deficiência visual?
- 8 – Você recebeu/recebe, por parte de professores, coordenadores, NAPNE ou outros profissionais do campus algum tipo de acompanhamento especial por conta da deficiência visual?
- 9- Você faz uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA)? Como acontece o acesso?
- 10 – Caso você se colocasse no lugar dos gestores, professores e colegas, como agiria em relação ao aluno com deficiência visual? De que forma acredita ser possível garantir o direito à acessibilidade comunicativa sobre tramitação de processos acadêmicos para pessoas com deficiência visual no IFG-Campus Goiânia?
- 11- Deseja acrescentar alguma informação não abordada até aqui ou esclarecer algum comentário realizado?

**INSTITUTO FEDERAL**Goiás
Campus AnápolisMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROF. E TECNOL. - PROFEPT**ROTEIRO DE ENTREVISTA****PARTICIPANTE: RESPONSÁVEL POR ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL
OU BAIXA VISÃO**

Responsável Legal do Aluno: _____

Idade: _____ Curso do Aluno: _____

Ano de ingresso do Aluno: _____ Turno: M () T () N () : _____

1. Quais foram ou tem sido as principais dificuldades enfrentadas por seu filho no curso no acesso às informações do IFG-Campus Goiânia? Quais destas dificuldades você considera que estão relacionadas à deficiência visual?
2. Como você avalia o processo de inclusão do aluno com deficiência visual ou baixa visão nos cursos do IFG? Tem funcionado? Quais os principais aspectos positivos e negativos?
3. Você tem conhecimento de políticas institucionais adotadas pelo IFG no campo da educação inclusiva, sobretudo relacionadas aos alunos com deficiência visual?
4. O que você acha que poderia ser feito pelos professores, coordenadores e demais profissionais que trabalham no Campus Goiânia para favorecer a aprendizagem e a inclusão do aluno com deficiência visual?
5. Você recebeu/recebe, por parte de professores, coordenadores, NAPNE ou outros profissionais do Campus algum tipo de acompanhamento ou orientação específica?
6. Como você avalia o acompanhamento do aluno com deficiência visual ou baixa visão pelos profissionais que atuam no IFG? Destaque os principais pontos positivos, negativos e apresente suas sugestões.

**INSTITUTO FEDERAL**Goiás
Campus AnápolisMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROF. E TECNOL. - PROFEPT**ROTEIRO DE ENTREVISTA****PARTICIPANTE: PROFESSOR**

1. Você tem conhecimento de políticas institucionais adotadas pelo IFG no campo da educação inclusiva, sobretudo, relacionadas aos alunos com deficiência visual?
2. Quais as principais dificuldades enfrentadas ao trabalhar com o aluno com deficiência visual nos cursos do IFG?
3. Você recebeu/recebe algum tipo de formação ou orientação específica para trabalhar com este aluno? Como se orienta para desenvolver este trabalho?
4. Que demandas específicas você acredita que o aluno com deficiência visual apresenta em termos pedagógicos?
5. Você se sente preparado para atender a estas demandas?
6. Como você avalia o processo de inclusão do aluno com deficiência visual nos cursos do IFG? Tem funcionado? Quais os principais aspectos positivos e negativos?
7. O que você considera que poderia ser feito pelos professores, coordenadores e demais profissionais que trabalham no Campus para favorecer a aprendizagem e a inclusão do aluno com deficiência visual nos cursos ofertados pelo IFG-Campus Goiânia?

**INSTITUTO FEDERAL**Goiás
Campus AnápolisMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROF. E TECNOL. - PROFEPT

ROTEIRO DE ENTREVISTA
PARTICIPANTE: COORDENADOR DE CURSO

1. Você tem conhecimento de políticas institucionais adotadas pelo IFG no campo da educação inclusiva, sobretudo, relacionadas aos alunos com deficiência visual?
2. Quais as principais dificuldades enfrentadas ao trabalhar com o aluno com deficiência visual nos cursos do IFG-Campus Goiânia?
3. Você recebeu/recebe algum tipo de formação ou orientação específica para trabalhar com este aluno?
4. Que demandas específicas você acredita que o aluno com deficiência visual apresenta em termos pedagógicos?
5. Você se sente capacitado para auxiliar/orientar os professores dos cursos do IFG-Campus Goiânia no trabalho com o aluno com deficiência visual? Que estratégias tem adotado neste sentido?
6. Como você avalia o processo de inclusão do aluno com deficiência visual nos cursos do IFG – Campus Goiânia? Tem funcionado? Quais os principais aspectos positivos e negativos?
7. O que você considera que poderia ser feito pelos professores, coordenadores e demais profissionais que trabalham no Campus para favorecer a aprendizagem e a inclusão do aluno com deficiência visual nos cursos ofertados pelo IFG-Campus Goiânia?

**INSTITUTO FEDERAL**Goiás
Câmpus AnápolisMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROF. E TECNOL. - PROFEPT**ROTEIRO DE ENTREVISTA**
PARTICIPANTE: MEMBRO DO NAPNE

1. Qual o papel e as atribuições do NAPNE no câmpus?
2. Quais as políticas institucionais adotadas pelo IFG no campo da educação inclusiva, sobretudo, relacionadas aos alunos com deficiência visual?
3. Você tem conhecimento das demandas pedagógicas específicas dos alunos com deficiência visual? Caso positivo, poderia citar as principais?
4. Como você avalia o processo de inclusão do aluno com deficiência visual nos cursos do IFG-Campus Goiânia? Tem funcionado? Quais os principais aspectos positivos e negativos?
5. É oferecida aos professores, coordenadores, pais ou responsáveis algum tipo de orientação específica de como lidar com o aluno com deficiência visual por parte do NAPNE ou de outros profissionais atuantes no Campus?
6. Você se sente capacitado a proporcionar este tipo de orientação?
7. O que você considera que poderia ser feito pelos professores, coordenadores e demais profissionais que trabalham no Campus para favorecer a aprendizagem e a inclusão do aluno com deficiência visual nos cursos ofertados pelo IFG-Campus Goiânia?

APÊNDICE D - VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



INSTITUTO FEDERAL
Goiás
Campus Anápolis

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROF. E TECNOL. - PROFEPT

FICHA DE AVALIAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL – MATERIAL INFORMATIVO

Acerca do material informativo – Guia Explicativo - esclarecendo sobre a formalização e os procedimentos acerca dos processos acadêmicos normatizados pela Resolução CONSUP/IFG n.º 08, de 22 de abril de 2019, com o propósito de favorecer o processo inclusivo de acesso à informação e à comunicação no IFG-Câmpus Goiânia e suas demandas pedagógicas decorrentes, assinale em que medida (numa escala de 1 a 5, sendo 1 o menor nível de contribuição e 5 o maior nível de contribuição) o quanto o mesmo lhe ajudou a compreender melhor sobre:

CONTRIBUIÇÕES	ESCALA DE PONTUAÇÃO				
	1	2	3	4	5
Sobre a temática.					X
As adequações de acessibilidade dos materiais informativos do IFG-Campus Goiânia contemplavam as necessidades dos discentes com deficiência visual ou baixa visão.	X				
Necessidade do Guia Explicativo para os discentes com deficiência visual ou baixa visão.					X
O Guia Explicativo pôde contribuir para o aluno com deficiência ou baixa visão para melhor se posicionar ante às necessidades administrativas e acadêmicas no IFG-Campus Goiânia.					X

OBSERVAÇÕES:

Leonilda de Aguiar

Grata pela participação!



INSTITUTO FEDERAL
Goiás
Câmpus Anápolis

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROF. E TECNOL. - PROFEPT

FICHA DE AVALIAÇÃO
PRODUTO EDUCACIONAL – MATERIAL INFORMATIVO

Acerca do material informativo – Guia Explicativo - esclarecendo sobre a formalização e os procedimentos acerca dos processos acadêmicos normatizados pela Resolução CONSUP/IFG n.º 08, de 22 de abril de 2019, com o propósito de favorecer o processo inclusivo de acesso à informação e à comunicação no IFG-Câmpus Goiânia e suas demandas pedagógicas decorrentes, assinale em que medida (numa escala de 1 a 5, sendo 1 o menor nível de contribuição e 5 o maior nível de contribuição) o quanto o mesmo lhe ajudou a compreender melhor sobre:

CONTRIBUIÇÕES	ESCALA DE PONTUAÇÃO				
	1	2	3	4	5
Sobre a temática.					X
As adequações de acessibilidade dos materiais informativos do IFG-Campus Goiânia contemplavam as necessidades dos discentes com deficiência visual ou baixa visão.	X				
Necessidade do Guia Explicativo para os discentes com deficiência visual ou baixa visão.					X
O Guia Explicativo pôde contribuir para o aluno com deficiência ou baixa visão para melhor se posicionar ante às necessidades administrativas e acadêmicas no IFG-Campus Goiânia.					X

OBSERVAÇÕES:

*Suplemente maravilhosa nunca vi igual
super importante e necessaria esta
maravilhada com esse trabalho.*

Grata pela participação!



INSTITUTO FEDERAL
Goiás
Câmpus Anápolis

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROF. E TECNOL. - PROFEPT

FICHA DE AVALIAÇÃO
PRODUTO EDUCACIONAL – MATERIAL INFORMATIVO

Acerca do material informativo – Guia Explicativo - esclarecendo sobre a formalização e os procedimentos acerca dos processos acadêmicos normatizados pela Resolução CONSUP/IFG n.º 08, de 22 de abril de 2019, com o propósito de favorecer o processo inclusivo de acesso à informação e à comunicação no IFG-Câmpus Goiânia e suas demandas pedagógicas decorrentes, assinale em que medida (numa escala de 1 a 5, sendo 1 o menor nível de contribuição e 5 o maior nível de contribuição) o quanto o mesmo lhe ajudou a compreender melhor sobre:

CONTRIBUIÇÕES	ESCALA DE PONTUAÇÃO				
	1	2	3	4	5
Sobre a temática.					X
As adequações de acessibilidade dos materiais informativos do IFG-Campus Goiânia contemplavam as necessidades dos discentes com deficiência visual ou baixa visão.	X				
Necessidade do Guia Explicativo para os discentes com deficiência visual ou baixa visão.					X
O Guia Explicativo pôde contribuir para o aluno com deficiência ou baixa visão para melhor se posicionar ante às necessidades administrativas e acadêmicas no IFG-Campus Goiânia.					X

OBSERVAÇÕES:

*Ficamos satisfeitos com o trabalho da pesquisa
dura no sentido de facilitar o acesso às
informações dentro das suas necessidades.*

Grata pela participação!


INSTITUTO FEDERAL

Goiás

Câmpus Anápolis

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
 CÂMPUS ANÁPOLIS
 SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROF. E TECNOL. - PROFEPT

FICHA DE AVALIAÇÃO
PRODUTO EDUCACIONAL – MATERIAL INFORMATIVO

Acerca do material informativo – Guia Explicativo - esclarecendo sobre a formalização e os procedimentos acerca dos processos acadêmicos normatizados pela Resolução CONSUP/IFG n.º 08, de 22 de abril de 2019, com o propósito de favorecer o processo inclusivo de acesso à informação e à comunicação no IFG-Câmpus Goiânia e suas demandas pedagógicas decorrentes, assinale em que medida (numa escala de 1 a 5, sendo 1 o menor nível de contribuição e 5 o maior nível de contribuição) o quanto o mesmo lhe ajudou a compreender melhor sobre:

CONTRIBUIÇÕES	ESCALA DE PONTUAÇÃO				
	1	2	3	4	5
Sobre a temática.					X
As adequações de acessibilidade dos materiais informativos do IFG-Campus Goiânia contemplavam as necessidades dos discentes com deficiência visual ou baixa visão.	X				
Necessidade do Guia Explicativo para os discentes com deficiência visual ou baixa visão.					X
O Guia Explicativo pôde contribuir para o aluno com deficiência ou baixa visão para melhor se posicionar ante às necessidades administrativas e acadêmicas no IFG-Campus Goiânia.					X

OBSERVAÇÕES:

Grata pela participação!

**INSTITUTO FEDERAL**Goiás
Câmpus Anápolis
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
 CÂMPUS ANÁPOLIS
 SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROF. E TECNOL. - PROFEPT

FICHA DE AVALIAÇÃO
PRODUTO EDUCACIONAL – MATERIAL INFORMATIVO

Acerca do material informativo – Guia Explicativo - esclarecendo sobre a formalização e os procedimentos acerca dos processos acadêmicos normatizados pela Resolução CONSUP/IFG n.º 08, de 22 de abril de 2019, com o propósito de favorecer o processo inclusivo de acesso à informação e à comunicação no IFG-Câmpus Goiânia e suas demandas pedagógicas decorrentes, assinale em que medida (numa escala de 1 a 5, sendo 1 o menor nível de contribuição e 5 o maior nível de contribuição) o quanto o mesmo lhe ajudou a compreender melhor sobre:

CONTRIBUIÇÕES	ESCALA DE PONTUAÇÃO				
	1	2	3	4	5
Sobre a temática.					X
As adequações de acessibilidade dos materiais informativos do IFG-Campus Goiânia contemplavam as necessidades dos discentes com deficiência visual ou baixa visão.	X				
Necessidade do Guia Explicativo para os discentes com deficiência visual ou baixa visão.					X
O Guia Explicativo pôde contribuir para o aluno com deficiência ou baixa visão para melhor se posicionar ante às necessidades administrativas e acadêmicas no IFG-Campus Goiânia.					X

OBSERVAÇÕES:

Venho parabenizar o trabalho da pesquisadora em sensibilizar-se com as pessoas que possuem baixa visão ao acesso mais fácil as informações melhorando a inclusão destes ao sistemas de ensino.

Grata pela participação!



INSTITUTO FEDERAL
Goiás
Câmpus Anápolis

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROF. E TECNOL. - PROFEPT

FICHA DE AVALIAÇÃO
PRODUTO EDUCACIONAL – MATERIAL INFORMATIVO

Acerca do material informativo – Guia Explicativo - esclarecendo sobre a formalização e os procedimentos acerca dos processos acadêmicos normatizados pela Resolução CONSUP/IFG n.º 08, de 22 de abril de 2019, com o propósito de favorecer o processo inclusivo de acesso à informação e à comunicação no IFG-Câmpus Goiânia e suas demandas pedagógicas decorrentes, assinale em que medida (numa escala de 1 a 5, sendo 1 o menor nível de contribuição e 5 o maior nível de contribuição) o quanto o mesmo lhe ajudou a compreender melhor sobre:

CONTRIBUIÇÕES	ESCALA DE PONTUAÇÃO				
	1	2	3	4	5
Sobre a temática.					X
As adequações de acessibilidade dos materiais informativos do IFG-Campus Goiânia contemplavam as necessidades dos discentes com deficiência visual ou baixa visão.	X				
Necessidade do Guia Explicativo para os discentes com deficiência visual ou baixa visão.					X
O Guia Explicativo pôde contribuir para o aluno com deficiência ou baixa visão para melhor se posicionar ante às necessidades administrativas e acadêmicas no IFG-Campus Goiânia.					X

OBSERVAÇÕES:

Grata pela participação!