



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS  
CAMPUS BENEDITO BENTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**MARIA JOSÉ GUERRA**

**INCLUSÃO DA VISÃO MONOCULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL, ORIENTAÇÕES E AÇÕES A RESPEITO: UMA ABORDAGEM  
DENTRO DO NAPNE-IFAL**

Maceió  
julho/2021

**MARIA JOSÉ GUERRA**

**INCLUSÃO DA VISÃO MONOCULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL, ORIENTAÇÕES E AÇÕES A RESPEITO: UMA ABORDAGEM  
DENTRO DO NAPNE-IFAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, (ProfEPT) – nível Mestrado Profissional, ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Professor Dr<sup>o</sup>. José Isnaldo de Lima Barbosa.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Maceió  
julho/2021



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Instituto Federal de Alagoas**  
**Campus Avançado Benedito Bentes**  
**Biblioteca**

---

G934i

Guerra, Maria José Guerra.

Inclusão da visão monocular no contexto da educação profissional, orientações e ações a respeito: uma abordagem dentro do NAPNE-IFAL / Maria José Guerra. – 2021. 93 f. : il. 1 CD-ROM: il.

Orientador: Prof. Dr. José Isnaldo de Lima Barbosa.

Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

1. Educação Profissional. 2. Educação Inclusiva. 3. Visão Monocular. I. Título.

CDD: 370

---

**Fernanda Isis Correia da Silva**  
**Bibliotecária - CRB-4/1796**

**INCLUSÃO DA VISÃO MONOCULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL, ORIENTAÇÕES E AÇÕES A RESPEITO: UMA ABORDAGEM  
DENTRO DO NAPNE-IFAL.**

Exame de defesa submetido ao Programa de Pós-graduação em Educação  
Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas.

Defendida em 22 de julho de 2021.

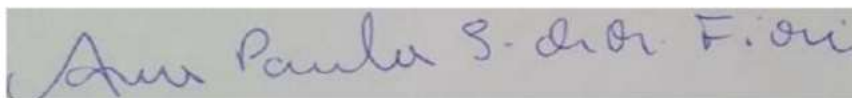
**BANCA EXAMINADORA**



-----  
**Prof. Dr. José Isnaldo de Lima Barbosa (Presidente e Orientador(a))**



-----  
**Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves - UFAL (Membro Externo)**



-----  
**Profa. Dra. Ana Paula Santos de Melo Fiori - ProfEPT/IFAL (Membro Interno)**

“Minha alma se alegra, para celebrar a disseminação do conhecimento, a realizações de tantos sonhos em terras alagoanas”.

MARIA GUERRA (2021)

A tod@s os Monoculares de Alagoas, em especial a minha irmã Fátima Guerra.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida, pela saúde, força, coragem, pela oportunidade de chegar até aqui com muita disposição.

À minha família em Delmiro Gouveia, pela compreensão da minha ausência. Aos meus sobrinhos, em especial Bebel que é a minha cópia.

Aos professores mestrado, por abrirem novos horizontes do conhecimento, em especial ao meu Orientador - Professor Dr<sup>o</sup>. José Isnaldo de Lima Barbosa, pela paciência e compreensão no meu processo de escrita.

Ao Coordenador Ricardo Jorge, pela sua incansável luta por este Mestrado, meu reconhecimento e gratidão!

As professoras, Ana Paula e Dolores Fortes, por aceitarem compor a minha Banca de Qualificação e Defesa do Mestrado, contribuindo com suas atenções, seus posicionamentos e suas sugestões, minha gratidão!

Aos colegas da turma do Mestrado, pelos momentos de convivência, pelas trocas de conhecimentos e experiências compartilhadas, em especial aos colegas do UBER coletivo, que suavizou nosso bolso e nossa vida.

Aos amigos e as amigas, que me acompanharam nesta trajetória e contribuíram de alguma forma para que essa travessia fosse mais leve.

A dona Didi, uma mãezona que a vida me presenteou.

À Unidade de Educação Infantil Professora Telma Vitoria antigo NDI-UFAL, pelo apoio e compreensão!

À minha grande parceira de trabalho, vizinha e amiga Meiriane Ferreira, que fez meus dias mais leves durante este percurso do mestrado.

À Universidade Federal de Alagoas pelo incentivo a minha qualificação por meio da concessão dos três meses de afastamento das minhas atividades da docência. À professora Edna Prado da UFAL pelo incentivo e pelas caronas concedidas.

Aos Meus colegas Assistentes de Alunos da SAAE-Seção de Acompanhamento das Atividades de Ensino do IFBA-Campi de Salvador, que acolheu-me com muito afeto, e cuidado, ao qual fui Assistente de Alunos na referida Seção, vínculos advindos do trabalho para a vida e ao SINASEFE-IFBA pela partilha e engajamento nas lutas de classes.

À Equipe Ciclistas Corredores que me acolheram com amor e carinho, motivando e

incentivando participar das corridas de ruas e das trilhas (Trail Running). Em especial ao casal Dona Gilda e seu Targino que me adotaram como filha, minha gratidão!

Por fim, ao Projeto Guarda Ativa da Pajuçara que está contribuindo no meu fortalecimento físico e mental, neste período da pandemia, através do multifuncional e da natação.

“Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças.” (MANTOAN, 2015, p. 24.)

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Gráfico 1- Objetivo do questionário.....	56
Figura 2-Gráfico 2 -concorda em participar da pesquisa .....	57
Figura3-Gráfico 3- De acordo ou não quero participar da pesquisa.....	57
Figura 4-Gráfico Quantitativo de participantes da pesquisa entre docentes e técnicos administrativos componentes dos NAPNES IFAL.....	58
Figura 5- Gráfico - Identificação por Região dos participantes. ....	58
Figura 06: Gráfico com a percepção dos respondentes em relação a linguagem da cartilha..	68
Figura 07: Gráfico com a percepção dos respondentes em relação à presença de conceitos e argumentos claros. ....	69
Figura 08: Gráfico percepção dos respondentes em relação à cartilha apresentar de forma concisa as legislações acerca da visão monocular .....	70
Figura 09: Gráfico com a percepção dos respondentes em relação aos conteúdos na cartilha provocariam reflexão na atuação dos Napnes .....	70
Figura 10: Gráfico com relação a abordagem dos conteúdos poderá contribuir para a prática dentro do NAPNES .....	71

## LISTA DE QUADROS

Quadro1-Direito a educação inclusiva .....	31
Quadro2-Marco histórico da educação especial e inclusiva no Brasil.....	34
Quadro 3- Limitações e dificuldades da pessoa com visão monocular.....	37
Quadro4-Constituição dos NAPNES de acordo com os respondentes da pesquisa.59	
Quadro 5- Da estrutura e composição dos Napnes do-IFAL .....	60
Quadro 6- Formação ou orientação que permita distinguir a baixa visão da visão monocular .....	60
Quadro 7-Estudantes com Visão Monocular ou Baixa Visão .....	62
Quadro 8 -Existência de estudante com visão Monocular e / ou com baixa visão.....	62
Quadro 9 - Ações do NAPNE em relação aos discentes com visão monocular .....	63
Quadro 10- contribuição do NAPNE como espaço de formação sobre a visão monocular no âmbito da educação profissional inclusiva. ....	65
Quadro 11- Conhecimento sobre a legislação vigente, no que diz respeito ao atendimento da visãomonocular .....	66
Quadro12-tempo de trabalho para o NAPNE no qual atua .....	66
Quadro 13-No seu campus, tem o devido apoio dos dirigentes para desenvolver as atividades relacionadas ao NAPNE.....	67
Quadro14-Formulário para identificação dos estudantes com visão monocular.....	67

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

IFBA- Instituto Federal da Bahia

LBI- Lei Brasileira de Inclusão

LDB- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MPF- Ministério Público Federal

NAPNE- Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica PNE-  
Plano Nacional de Educação

SINASEFE- Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica,  
Profissional e Tecnológica.

SUS-Sistema Único de Saúde STJ-

Superior Tribunal de Justiça

UFAL-Universidade Federal de Alagoas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>15</b>
<b>1. SEÇÃO 1-MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>21</b>
1.1- Concepção de ensino médio e Ensino Médio integrado e trabalho como princípio educativo.....	21
1.2-A importância dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs).....	24
1.3 Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da educação inclusiva.....	25
1.4 Visão Monocular: desafios e perspectivas no processo inclusivo da educação profissional e tecnológica .....	35
1.5 Planejamento Inclusivo acerca da adaptação curricular na educação profissional e tecnológica.....	38
1.6 Práticas Pedagógicas Inclusivas: Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica.....	42
<b>2. SEÇÃO 2-PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>47</b>
2.1 – O Design da Pesquisa.....	47
2.2 – Os participantes envolvidos.....	49
2.3 – Instrumentos de coleta de dados.....	50
2.4 – Procedimentos para a análise dos dados.....	53
2.5 – Desenvolvimento do produto educacional.....	54
<b>3. SEÇÃO 3-RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>56</b>
3.1-Instrumentos adotados.....	61
3.2 – Produto elaborado .....	68
<b>4-CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>72</b>
<b>5.REFERÊNCIAS.....</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICE A -PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICE B -QUESTIONÁRIO 1.....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO 2.....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO 3.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE E- CARTILHA (PRODUTO EDUCACIONAL) .....</b>	<b>94</b>

## RESUMO

A Educação Inclusiva no cenário da educação profissional e tecnológica vem disseminando políticas públicas educacionais no país, diante desta conjuntura buscou-se pesquisar pela INCLUSÃO DA VISÃO MONOCULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ORIENTAÇÕES E AÇÕES A RESPEITO: Uma abordagem dentro do NAPNE-IFAL. Neste viés o estudo visa Identificar através dos envolvidos com o Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas- NAPNE do IFAL acerca do discente com Visão Monocular e Como os envolvidos com o NAPNE do Instituto Federal de Alagoas lidam e orientam as ações com relação aos discentes com Visão Monocular? Essa indagação transita pelo campo do pressuposto que consideram a visão monocular como baixa visão, pela dualidade existente entre as legislações, por esta razão enfrentam desafios na execução das tecnologias assistivas, partindo do pressuposto que só conhecem a baixa visão. A base teórica contempla Diniz, Mantoan, Freire, Tardif, Thiollent, Sacristán dentre outros. O estudo que será desenvolvido tem caráter investigativo de cunho qualitativo e do tipo pesquisa-ação colaborativa, cujos instrumentos metodológicos incluem questionário semiestruturado, para docentes e técnicos administrativos envolvidos com NAPNE do IFAL sobre o atendimento as pessoas com visão monocular. Assim como buscar-se-á, elaborar o perfil dos discentes do IFAL acometidos da visão monocular. O produto desta pesquisa foi organizado em formato de cartilha, propõe-se desenvolver uma contextualização da educação profissional inclusiva abordando orientações e acerca da visão monocular.

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Educação Inclusiva, Visão Monocular, NAPNES, e currículo adaptado.

## **ABSTRACT**

Inclusive Education in the context of professional and technological education has been spreading public educational policies in the country, in view of this situation, an attempt was made to research the **INCLUSION OF THE MONOCULAR VISION IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL EDUCATION, GUIDELINES AND ACTIONS ABOUT: An approach within the NAPNE-IFAL**. In this perspective, the study aims to identify through those involved with the Care Center for People with Specific Needs-NAPNE of IFAL about the student with Monocular Vision and How those involved with the NAPNE of the Federal Institute of Alagoas deal and guide actions in relation to students with Monocular Vision? This question goes through the field of assumption that they consider monocular vision as low vision, due to the duality existing between the laws, for this reason they face challenges in the implementation of assistive technologies, based on the assumption that they only know low vision. The theoretical basis includes Diniz, Mantoan, Freire, Tardif, Thiollent, Sacristán, among others. The study that will be developed has a qualitative investigative character and a collaborative action research type, whose methodological instruments include a semi-structured questionnaire for teachers and administrative technicians involved with NAPNE at IFAL on the care of people with monocular vision. As will be sought, develop the profile of IFAL students affected by monocular vision. The product of this research will be organized in booklet format, it is proposed to develop a contextualization of inclusive professional education addressing guidelines and about the monocular vision.

**Keywords:** Professional Education, Inclusive Education, Monocular Vision, NAPNES, and adapted curriculum.

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa foi motivada, a partir dos desafios enfrentados por esta pesquisadora que possui visão monocular, assim pela razão de encontrar recusas de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas para realização de provas ampliadas nas fontes solicitadas. O modelo oferecido quando solicitado prova ampliada, as instituições padronizam nas fontes 24 ou 28.

O decreto 3298/99 dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa com deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. No referido decreto já dispunha de orientações sobre as adaptações começando pela esfera federal, garantindo adaptações razoáveis, desde que solicitado com antecedência, para promover o acesso e permanência a pessoa com deficiência na escola como direito fundamental inerente ao ser humano. Neste sentido o artigo 27 do decreto 3298/99 prescreve

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. (BRASIL, Decreto 3298/99).

Partindo desse percurso, caminho com muitos percalços enfrentado, apresento um breve relato, que envolve a família desta pesquisadora.

Minha irmã Maria de Fátima, também possui visão monocular e na nossa família composta por 8 irmãos, todos tem alguma limitação visual, na infância sofremos muito, para enfrentamos o preconceito na escola, por termos estrabismo, quando éramos crianças, não existia o cuidado médico de hoje, como o teste do olho, e minha família não dispunha de condições financeiras nem de conhecimentos para levar ao oftalmologista e tratá-lo, nossa mãe relata que, tivemos sarampo, fato esse que contribuiu para a perda da visão de um dos olhos da pesquisadora e de sua irmã, mas os oftalmologistas falam que é da genética familiar.

Fizemos cirurgia corretiva do estrabismo, já depois dos 25 anos, mas não corrigia a visão perdida, os oftalmologistas relatam que talvez se tivesse usado o tampão, poderia ter corrigido ou melhorado. Como não tínhamos condições de realizar o processo cirúrgico quando criança e o SUS não cobria a cirurgia, ficamos monocular.

Passamos por tantos constrangimentos na escola que minha irmã chegou desistir de estudar no ensino fundamental II, passou uns três anos sem querer ir para escola, depois consegui avançar nos estudos, mas desistiu quando concluiu o

ensino médio.

Estou motivando-a para dar continuidade aos estudos, ela conseguiu prestar concursos e concorrer pelas cotas, no qual fez o certame da Ufal em 2019 e ficou classificada na cota de reserva para pessoas com deficiência, e aguarda ansiosamente por sua nomeação. O entrave está nas recusas de adaptações das provas ampliadas.

O interesse por este objeto de pesquisa foi movido pelo afincamento constante desta pesquisadora em busca da garantia de políticas públicas inclusivas no contexto da educação profissional e tecnológica cuja participação efetiva se concretiza nas reivindicações por acesso às cotas de vagas inclusivas e pela garantia das tecnologias assistivas em todos os processos seletivos de cursos e concursos.

Neste Mestrado em Educação Tecnológica - PROFEPT participei desde o primeiro processo seletivo em 2017, quando era servidora do Instituto Federal da Bahia-IFBA Campus de Salvador.

Para iniciar a reflexão, trazemos a Portaria Normativa nº 13 de 11 de maio de 2016 que dispõe sobre a indução de ações afirmativas na Pós Graduação, como assegura no artigo 1º da Portaria Normativa nº 13 BRASIL(2016), que as “Instituições Federais de Ensino superior no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico e tecnológico e de inovação terão noventa dias para apresentar propostas de inclusão”. Observou-se que este processo foi inserido somente para as cotas de negros, indígenas e quilombolas excluindo as pessoas com deficiências deste processo seletivo no âmbito das cotas afirmativas.

A busca constante por estes direitos, visa ter acesso às políticas públicas afirmativas que garantam a dignidade inerente à pessoa com deficiência e contribuir com a disseminação deste conhecimento.

Como militante das políticas afirmativas para pessoa com deficiência (PcD) desenvolvi diversos diálogos com a coordenadora Local do Campi de Salvador-BA e nas bases do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica SINASEFE-IFBA na qual participava como membro local e das ações nacionais do SINASEFE.

Nesta trajetória de lutas e conquistas fui nomeada em decorrência de concurso público, na cota de pessoas com deficiência em março de 2017, para Universidade Federal de Alagoas no cargo de Professora da Educação Básica técnica e Tecnológica, solicitando vacância do IFBA. Diante das reivindicações em 2018 o referido Instituto

incluiu as cotas para a pessoa com deficiência.

Neste caminho transeunte, participei do processo seletivo para o mestrado em educação profissional PROFEPT do Instituto Federal de Alagoas no qual foi seu primeiro ano de adesão, porém, excluiu-se a cota de pessoa com deficiência. Entrei com recurso solicitando a inclusão da cota, mas não fui atendida. Fiquei indignada e fiz uma denúncia online no Ministério Público Federal, que resultou na implantação do plano de ações afirmativas nas pós-graduações do Instituto Federal de Alagoas a partir do dia 26 de abril de 2018.

No processo Seletivo de 2019, foi concretizado a inserção das cotas inclusivas para pessoas com deficiência, mas o acesso as tecnologias assistivas no caso das adaptações foi negado pelo programa, oferecendo a prova somente de forma padronizada no tamanho 28, fiz outra denúncia no MPF.

Saliento que nesta travessia da realidade a legalidade, as instituições de ensino não estão garantindo este direito adquirido. As violações de direitos estão presentes constantemente nos processos seletivos seja para ingresso em concursos ou para cursos universitários de instituições superiores. Neste cenário caótico de violações, a busca pela garantia de direitos adquiridos, no ministério público é constante, a luta pelo direito público subjuntivo, as peças encaminhadas ao Ministério Público têm contribuído para promoção do acesso e permanência nas instituições de forma equânime.

Diante deste percurso de intervenções apresentado, vale salientar que a pesquisadora que aqui discorre sobre a visão monocular e luta pela garantia de direitos apresentados na Súmula 377 do STJ e a 45 da AGU tal súmula assegura as pessoas com visão monocular o direito de concorrer as cotas para pessoas com deficiência e sua complementação em termos de garantias de direitos, também estendida pela aprovação da Lei Federal nº14.126 22 de março de 2021 que “Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual.”

Neste movimento dinâmico de limites e desafios, encontros e desencontros com a educação inclusiva, desenvolvi o amadurecimento da minha trajetória como pesquisadora, que acontece nesse movimento entre o real e a sua representação. Ao ingressar nesse universo de produção do conhecimento, fui influenciada a crescer constantemente em busca de aperfeiçoamento no âmbito da educação profissional e tecnológica inclusiva, construindo novos processos de inclusão que compõem a praxe social, como princípio educativo, nesta concepção FREIRE (2000), discute acerca da

possibilidade de transformação:

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerente. (FREIRE, 2000, p. 17).

Nesse âmbito, garantir os direitos básicos inerentes aos cidadãos, é imprescindível para a formação do discente consciente da sua vivência em sociedade e para seu preparo e desempenho em uma determinada função no mercado de trabalho, para que consiga perceber todo o contexto do sistema produtivo, bem como as relações entre trabalho, escola e sociedade e, nesta travessia, deve “[...] focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA, 2005, p.2).

Em consideração ao exposto anteriormente, e em consonância com a história vivida por esta pesquisadora, o trabalho aqui desenvolvido perpassa pelo seguinte tema: Inclusão da Visão Monocular no contexto da Educação Profissional, orientações e ações a respeito: uma abordagem dentro do NAPNE-IFAL.

As legislações em vigor garantem o direito de tecnologias assistivas de acordo com a necessidade de cada pessoa com deficiência, desde que solicite com antecedência, no entanto constitui-se como desafio esse direito. Diante deste contexto, o recorte investigativo, baseia-se com ênfase nas abordagens educativas, propõe-se neste estudo o seguinte problema: Como os envolvidos com o Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do IFAL identificam os discentes com visão monocular, e de que forma orientam as ações com relação a estes estudantes?

Essa indagação transita pelo campo do pressuposto que consideram a visão monocular como baixa visão, pela dualidade existente entre as legislações, por esta razão enfrentam desafios na execução das tecnologias assistivas, partindo da hipótese que só conhecem a baixa visão.

Seguindo nesta dimensão dialógica da produção de conhecimentos investigativos, a presente pesquisa apresenta como objetivo geral: Identificar através dos envolvidos com o NAPNE do IFAL, as orientações e ações inerentes, assim como o perfil, acerca dos discentes com visão monocular.

A partir do exposto acima, os objetivos específicos são os seguintes: (1) mapear o perfil dos discentes e servidores que tem visão monocular no IFAL; (2) discutir sobre os percalços enfrentados pela pessoa com visão monocular e em particular dos discentes da Educação Profissional e Tecnológica; (3) elaborar uma cartilha como produto educacional sobre a educação profissional e tecnológica inclusiva, com foco na visão monocular; (4) buscar dados bibliográficos que permitam fazer um panorama da educação inclusiva no Brasil.

A materialização desta pesquisa, coaduna-se na integração de práticas pedagógicas inclusivas e no constante movimento de ação- reflexão-ação como desafio constante para a mudança atitudinal no meio acadêmico, e para a formação cidadã dos estudantes do Ensino Médio Integrado. Neste sentido Freire (1996) evidencia a necessidade de uma análise crítica da prática educativa. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 1996, p. 12).

A base teórica para esta investigação contempla Mantoan (2015), Diniz (2012), Tardif (2011), Thiollent (2011), Sacristán(2000), Freire(1996). O estudo que será desenvolvido tem caráter investigativo de cunho qualitativo e do tipo pesquisa-ação colaborativa, cujos instrumentos metodológicos incluem questionário semiestruturado, para docentes e técnicos administrativos envolvidos com o NAPNE do IFAL sobre o atendimento as pessoas com visão monocular. Assim como buscar-se-á, elaborar o perfil dos discentes do IFAL acometidos da visão monocular. O produto desta pesquisa será organizado em formato de cartilha, propõe-se desenvolver uma contextualização da educação profissional inclusiva abordando orientações e acerca da visão monocular.

Além da introdução e das considerações finais. O desenvolvimento do trabalho está estruturado em três seções onde, nas quais se traçará os contextos das políticas de inclusão para a educação especial das pessoas com deficiência e seus marcos históricos assim como entender a trajetória de lutas e conquistas, limitações e possibilidades no percurso da educação inclusiva.

A primeira seção versa sobre o marco teórico que apresenta uma sistematização referenciada por autores que discutem a temática de inclusão da pessoa com deficiência e os processos pedagógicos inclusivos.

A segunda seção discorre sobre os procedimentos metodológicos, o design da pesquisa, contextualiza os sujeitos envolvidos, apresenta os instrumentos de coleta

de dados, os procedimentos para a análise dos dados e o desenvolvimento do produto educacional.

A terceira seção apresenta os resultados e discussões quanto aos instrumentos adotados e o desenvolvimento da elaboração do produto educacional.

## SEÇÃO 1: MARCO TEÓRICO E APROXIMAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

### 1.1-Concepção de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado e Trabalho como Princípio Educativo.

O artigo 205 da Constituição Federal destaca que “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”. Neste sentido tal artigo expressa a responsabilidade de Estado com a Educação Básica e na sequência o artigo 208, inciso II, ainda garante que o Estado assegure a “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”., neste seguimento , a LDB vigente estabelece a gratuidade e a obrigatoriedade da última etapa da Educação Básica. Nesse sentido, vincula o mundo do trabalho a ser considerada como princípio educativo. Sobre esse aspecto, Kuenzer e Grabowsk (2016, p. 24) afirmam que:

A categoria princípio educativo do trabalho, supõe a compreensão dos processos de formação humana, e portanto, superestruturais, a partir das bases materiais de produção da existência (infraestruturais), constitui, decorrente que é da centralidade da categoria trabalho, uma das categorias de conteúdo centrais que constitui o campo epistemológico da educação a partir da dialética marxista.

Ao enfatizar na formação cidadã dos estudantes, toma-se como ponto de partida o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece, em seus incisos II e III dentre outros, como finalidades do ensino médio:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (BRASIL, 2020 p. 25).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao ensino médio (Ensino Médio Integrado) foi instituída pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Sua institucionalização implica romper a dualidade estrutural que historicamente separou a formação básica da formação profissional no Brasil. Sobre a Educação Profissional e Tecnológica, a LDB (Lei de diretrizes e bases da educação nacional) define o seguinte:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. [...] § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (LDB, 2017, p. 31)

No artigo 36B da LDB, consta “A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (LDB, 2017, p. 29).

O documento que define as metas educacionais para o Brasil nos próximos dez anos (2014-2024), o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, também aponta na mesma direção da Lei nº 11.892/2008 ao estabelecer na meta de número 11 que a educação profissional técnica de nível médio deverá triplicar suas matrículas, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014).

Em 2008, foi sancionada a Lei Nº 11.741, que altera alguns dispositivos da LDB (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), redimensionando e institucionalizando as ações da educação profissional técnica de nível médio, nas bases e diretrizes da educação nacional. De acordo com Ramos:

A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como um meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo (RAMOS, 2012, p. 125).

A proposta curricular deve ser orientada tendo o trabalho como princípio educativo, unindo formação intelectual e trabalho produtivo. No Ensino Médio Integrado, essa relação entre educação e trabalho deve ser tratada de modo direto.

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adiestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2007, p.161).

Neste cenário criaram-se pela Lei nº 11.892/2008 os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Esta lei consolidou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e 38 Institutos Federais. A partir das discussões sobre um Ensino Médio integrador da formação geral e da específica na visão de Pacheco

A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política,

econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (PACHECO, 2011, p. 8).

O Ensino Médio Integrado à Educação profissional ofertado nos Institutos Federais (IFs) emerge da concepção de formação humana, com base na integração das dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos, de forma integrada, concomitante e subsequente

De acordo com Ciavatta (2014, p.190), a origem do termo omnilateral “está na educação socialista, que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”

Para Pacheco (2011), o princípio formativo dos Institutos Federais, perpetua-se na base de formar cidadãos ao invés de consumidores. Neste seguimento sustenta afirmação:

Recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista. (PACHECO, 2011, p. 7).

As concepções direcionadas ao Ensino Médio Integrado, consolida-se na articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, sob a ótica da formação humana omnilateral, constituindo-se como eixo norteador do processo formativo que integra de forma unitária as dimensões fundamentais da vida, neste sentido:

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p.63).

A formação integrada precisa ser posta em pauta com a finalidade de viabilizar o balizamento da relação estabelecida entre a Educação Profissional e as outras modalidades de Ensino desenvolvidas no Instituto Federal de Alagoas, especificamente articulada na perspectiva da Educação Inclusiva, diante desta visão Ciavatta (2005, p.2) conduz uma reflexão da formação integrada ao afirmar que:

[...]Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA 2005, p.2).

Nesta concepção, a formação integrada articula-se com Educação Profissional

na perspectiva da educação inclusiva pautada em um seguimento de orientação que pensa em uma dinâmica de ensino democrático para uma sociedade democrática, que compreende o discente nas relações sociais subjacentes. Nesta direção Ramos (2008) fundamenta essa concepção do Ensino Médio Integrado, compreendendo o aluno como “sujeito de necessidades, de desejo e de potencialidades” (RAMOS, 2008, p.5).

Nesta direção, é importante ressaltar, a discussão da inclusão da visão monocular pautada na interlocução dessas duas modalidades de ensino que se coadunam Educação Especial e Educação Profissional, a partir da caracterização das concepções e ações político-pedagógicas da Educação inclusiva na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal Alagoas, com intenção de contribuir para a construção de uma instituição com princípios e propostas próprias sobre a transversalidade da Educação inclusiva em relação à Educação Profissional Integrada.

### **1.2-A Importância dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES)**

Nesta pesquisa o recorte investigativo são os NAPNES, porque são eles responsáveis pela política de inclusão nos Institutos Federais em particular o IFAL, onde o estudo será desenvolvido.

Os NAPNES têm contribuído muito com os processos inclusivos dos estudantes com algum tipo de deficiência, desse modo, os núcleos são articuladores das políticas inclusivas dentro de cada campi, proporciona a comunidade escolar apoio e orientações de como intervir em cada demanda específica.

A proposta da pesquisa está relacionada ao contexto das pessoas com deficiência visual monocular, esta nomenclatura ainda não é conhecida por muitos núcleos, portanto é confundida com a baixa visão, por isso a relevância da pesquisa sobre a inserção da visão monocular no contexto da educação profissional e tecnológica.

Neste cenário, a discussão acerca da inclusão da visão monocular na educação profissional tecnológica se instituiu entre essas modalidades, que por meio dos NAPNES sustentam as concepções e ações político-pedagógicas que se consolida em subsidiar suas políticas educacionais e estratégias de ação pedagógicas

alicerçados numa concepção de educação para todos.

Com a criação dos IFs- Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, este programa foi reformulado em 2010 em uma ação da SETEC/MEC, passando a ser denominado de Ação TEC NEP, cria estratégias de Implantação dos NAPNES.

Diante deste contexto os Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas NAPNES, dentre outras ações do TEC NEP consta a formação continuada de educadores docentes e técnicos nas instituições de educação profissional, voltadas ao atendimento dos alunos com necessidades específicas NEE/MEC/SETEC, 2010.

Em relação a formação continuada, torna-se importante uma discussão a respeito do NAPNE dentro do IFAL, tendo como pressupostos as intervenções dedicadas ao conhecimento da visão monocular.

Uma contribuição do NAPNE deve esta sintonizada com a formação continuada dos professores sobre este tema. Neste sentido, Tardif (2011) defende que a atividade profissional dos professores de profissão deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor que conduziram a uma nova concepção de ensino.

### **1.3 Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da educação inclusiva**

O arcabouço normativo das políticas de educação inclusiva no Brasil percorreu trajetórias históricas, pela evolução da educação especial na década de 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, fortalecendo-se posteriormente com a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais que deu origem a Declaração de Salamanca (1994), estes documentos constituem-se como base norteadora das políticas educacionais no Brasil referente à educação especial.

A Educação Inclusiva no cenário da educação profissional e tecnológica vem disseminando políticas públicas educacionais no país, desde os meados do ano 2000 com a promoção do Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades específicas, vinculado a SETEC e a Secretaria

de Educação Especial do Ministério da Educação a partir deste viés foram desencadeando outros encontros de mobilização e sensibilização.

No delineamento de suas ações, o (Programa TEC NEP 2000) visa à implantação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), que se constitui em um setor de referência institucional responsável por articular as ações internas voltadas para garantir a acessibilidade dessas pessoas, e ao desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade e eliminação de barreiras, com intuito de atingir o sucesso em sua formação profissional. A Declaração de Salamanca (1994), trouxe contribuições para o Brasil e demais países signatários na trajetória de implantação de políticas públicas de inclusão no ensino regular de alunos com deficiência, por ser considerada a forma democrática para efetivação e ampliação de garantia de direitos para as classes minoritárias. Essas políticas alicerçam em um ideal de democracia de uma educação para todos, cuja demanda principal enfatizava a classe marginalizada com objetivo de efetivar a ampliação de oportunidades para esse grupo.

As legislações que tratam sobre inclusão têm como base a Constituição Federal de 1988, que é a espinha dorsal de todo ordenamento. Assim, a educação e a igualdade passaram a ser um direito garantido por lei a todo e qualquer cidadão brasileiro, onde é mencionado que “todos têm direito à educação,” (art. 205) e “todos são iguais perante a lei,” (art.5), estabelece a igualdade de condições de ingresso e de permanência na escola como um dos princípios do ensino (art. 206), e em seu artigo 208, inciso III, garante às pessoas com deficiência o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988). Seguida, como um importante referencial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 que assegura no seu artigo 58 o direito da pessoa com deficiência estudar, preferencialmente, em escolas da rede regular de ensino.

Na Lei nº. 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente, garante como dever do Estado o direito a educação artigo 53, assegurando-lhes no inciso I “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” Assim como, No Artigo 54, prevê a garantia do Estado assegurar a criança e ao adolescente em seu inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”

A garantia da inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino também se consolida nos incisos I, IV e VI e §§ 1º, 2º e 3º do artigo 24 do Decreto nº

3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, assim como, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

De acordo com a Associação Brasileira dos Deficientes com Visão Monocular-ABDVM - as Súmulas n. 377 do STJ e n. 45/AGU deram origem à promulgação de leis estaduais e municipais para adequação à nova interpretação. Neste movimento foi aprovada a Lei nº 7.129/2009 que classifica a visão monocular como deficiência visual no Estado de Alagoas e na sequência foi aprovada a Lei municipal de Maceió nº 5.920/10 a qual reafirmou os direitos e garantias da pessoa com visão monocular.

A Lei de Inclusão da pessoa com Deficiência LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Traz a concepção de pessoa com deficiência.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

No âmbito Nacional a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sofreu um significativo avanço em 2008, com a modificação na estrutura organização tradicional do Atendimento Educacional Especializado-AEE que realizava de forma a substituir o ensino comum nas classes e escolas especiais, devido ao entendimento que se tinha sobre as aprendizagens das pessoas com deficiência. A partir de 2008, tem-se configurado com uma nova concepção para esse atendimento, de forma a ser complementar ou suplementar ao ensino ministrado nas salas de aulas comuns, de acordo com artigo 59 da LDB, como resultante das reivindicações da área de Educação Especial no sentido da política inclusiva, foi construído essa política que revela:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.15).

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente foi elaborado com o compromisso de “[...] enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população [...]” (BRASIL, 2014a, p. 9). Portanto, a Meta 4 do Plano Nacional de

Educação (PNE) preconiza: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Neste contexto intensifica a necessidade de atentar-se para as especificidades dos estudantes, respeitando suas particularidades no qual está inserido.

O processo de inclusão perpassa por mudanças nas políticas públicas educacionais estruturais e pedagógicas no sentido de viabilizar acessibilidade arquitetônica e reestruturação no currículo para assegurar as características individuais dos discentes adequando as suas necessidades. Nessa linha de pensamento Mantoan (2015, p.35) afirma que a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar de identidade institucional, que abala os professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno.

O desafio para atender essas demandas dos discentes com algum tipo de deficiência parte do princípio democrático de adequar e organizar o currículo escolar já instituído no projeto político pedagógico institucional para contemplar a diversidade e equidade na organização dos conteúdos previstos e a socialização entre os alunos pela garantia da justiça social.

Neste contexto de abertura de conhecer o outro como sujeito inacabado é que se funda a educação como processo permanente, Freire(1996,p. 34) afirma em seu livro pedagogia da autonomia que “o ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadores e educadoras, juntos, "convivam" de tal maneira com este como com outros saberes que ressignifica em sabedoria”.

O discurso nesta pesquisa transita pela inclusão da visão monocular no contexto da educação profissional e tecnológica como meio de assegurar o acesso e permanência deste discente garantindo acesso as tecnologias assistivas na forma da lei. Há impasses de recursos de adaptações, desencadeando indignação e a pessoa atingida aventura-se a buscar os direitos no Judiciário.

Se de um lado há decisões já consolidadas no Superior Tribunal de Justiça (STJ) que o reconhecem como pessoa com deficiência visual Monocular para concorrer às vagas constitucionais reservadas em concursos públicos às pessoas com deficiência, por outro há decisões conflitantes e insistentes de violação de direitos no sistema educacional na recusa de adaptações referente as tecnologias assistivas, esta negligência transita pelo campo do pressuposto que os profissionais da educação

consideram a visão monocular como baixa visão, pela dualidade existente entre as legislações, por esta razão enfrentam desafios na execução das tecnologias assistivas.

Para Diniz (2012), o desafio era mostrar evidências de quem se beneficia com a segregação das pessoas com deficiência (PcD) da vida social, a resposta foi encontrada pelo marxismo, influência da primeira geração dos teóricos sociais, o capitalismo é quem se beneficia, pois as pessoas com deficiência cumprem uma função econômica como parte de reserva e uma função ideológica mantendo-os na posição de inferioridade.

Diniz (2012, p. 23) diferencia o modelo social e médico de análise da pessoa com deficiência, para concluir que o modelo médico analisa a deficiência através da constatação da “lesão”, do impedimento corpóreo, o qual levava à deficiência, contrariamente do modelo social: Se para o modelo médico o problema estava na lesão, para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo.

A existência humana, gira em torno da igualdade e desigualdade e as tensões entre elas, têm acompanhado as condições sociais. No contexto brasileiro, a partir da Declaração de Salamanca, há elaboração e reformulação de legislações relacionadas à garantia de educação para as pessoas com deficiência. A visão monocular é uma temática nova no campo educacional profissional e tecnológica e requer atenção de políticas afirmativas específicas, visto que o cenário inclusivo promove a correção de injustiças sociais, assegurar esses direitos aos possuidores de visão monocular implica garantir igualdade e equidade, neste sentido, importante mergulhar na fonte teórica de Boaventura Santos como arcabouço reflexivo.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (2003, p.56).

Vale Salientar que a discussão em pauta se insere no debate da complexidade sobre igualdade e diferença discutido por Mantoan (2006, p.16) tal debate “envolve o entendimento a relação de tais políticas e de todas as iniciativas visando a transformação das escolas para ajustarem aos princípios inclusivos de educação” e na problematização da condição social vivenciada pelas pessoas com visão monocular a que se recorre à discussão da súmula 377 do STJ.

A pesquisa parte da ideia de que a pessoa com visão monocular, por não ser

considerada pessoas com deficiência na Lei de Inclusão da pessoa com Deficiência, encontram dificuldades de aprendizagens e de integração pela falta de adaptação de textos e provas na fonte que solicitam como adequada para seu progresso educacional. Nesta perspectiva Sartoretto (2013) expressa sua concepção de Inclusão aliada à ação de práticas pedagógicas inferido que

A inclusão só é possível lá onde houver respeito a diferença e conseqüentemente, adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos de produzir, segundo seu ritmo e na medida de sua possibilidade SARTORETTO( 2013,p. 77).

A Lei Brasileira de inclusão (LBI) da pessoa com deficiência nº 13.146, de seis de julho de 2015, no capítulo II que trata da igualdade e não discriminação traz no artigo 4º § 1º “a garantia de adaptações e de fornecimento de tecnologias assistivas e considera como discriminação a recusa de adaptações que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais”, (BRASIL 2015).

No que se refere à educação inclusiva, Lima (2006) destaca como o processo educacional pode acontecer em um ambiente escolar com alunos com deficiência visual. Segundo a autora, a educação desses alunos é possível, mas é preciso usar estratégias e ferramentas adequadas para cada especificidade.

A educação de pessoas com deficiências visuais exige alguns recursos específicos que viabilizem seu acesso ao mundo cultural e científico. Esses recursos podem estar associados à educação que ocorre na escola comum, e envolvem desde aspectos cotidianos das relações interpessoais até o uso do computador como ferramenta indispensável. (LIMA, 2006, p. 93).

Sistematizar um estudo teórico reflexivo da situação identificada, visando uma compreensão pelos autores em referência, buscando novos sentidos e ressignações para a prática levando em consideração os processos de exclusão e inclusão social. Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de contextualizar o conhecimento a ser construído, buscando autores que referenciam as origens do processo de exclusão/inclusão, acompanhamento da sua evolução, explicitando a sua finalidade ou o seu papel na interpretação e na transformação social.

Um dos objetivos desta pesquisa trata-se de buscar dados bibliográficos que permitam fazer um panorama da educação inclusiva no Brasil. Ao pesquisar a realidade histórica da educação especial, nos livros da autora Mantoan, verificou-se que ao longo da trajetória, percorreu por três contextos distintos, de modo sistematizado estes períodos destaca-se a sequência respectivamente pela

segregação, integração e inclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 apresenta em seu Art. 28 que o poder público deve “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” veja a seguir todos esses aspectos nos incisos do referido caput: BRASIL, LBI (2015). O quadro 1 continua na próxima página.

#### **QUADRO1-DIREITO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA** (contínua na próxima página)

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;	X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;	XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
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;	XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;	XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;	XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e	XV - Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

classes bilíngues e em escolas inclusivas;	
VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;	XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escola	XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;	XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas

Com a efetivação da LBI fica claro que a pessoa com visão monocular deve estar incluída na temática abordada pela Lei, pois o sujeito nesta condição se depara com diversas barreiras sociais, físicas e com atitudes discriminatórias, ocasionando assim o impedimento às ações inclusivas, mas como não implicitamente enfrenta diversas dificuldades em relação a compreensão da lei nas entrelinhas.

A Lei de nº 13.409 de 2016 dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino de forma que estas passaram a adequar seus instrumentos para o ingresso na instituição garantindo, do total de vagas reservadas para candidatos oriundos de escola pública. Um percentual no mínimo igual ao percentual de pessoas com deficiências segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na população da unidade da Federação onde está a instituição (BRASIL, 2016).

Existe um projeto de Lei N° 1615, de 2019 em tramite que dispõe sobre a classificação da visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual, assegurando a pessoa com visão monocular os mesmos direitos e benefícios previstos na legislação para a pessoa com deficiência que altera a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, e dá outras providências, Intitulada Lei Amália Barros de origem do Senado Federal, tal lei já transitou pela

câmara de Direitos Humanos e Congresso Nacional com aprovação unânime, agora está transitando pela câmara dos deputados. Esse projeto sendo aprovado altera a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência nº 13.146/2015 em seu artigo 9º que incluirá o termo visão monocular para referenciar pertença na Lei.

Doravante, existe a súmula 377 do STJ e 45 do AGU que garantem direitos aos indivíduos com visão Monocular em concorrer em concursos públicos nas cotas de pessoas com deficiência, mas como não consta implicitamente na Lei de Inclusão. As pessoas com visão monocular, enfrentam vários empecilhos diante destas lacunas na Lei. Existem muitos decretos para afirmar o que não está nas entrelinhas das leis. No decorrer da desenvoltura deste trabalho na seção do marco teórico será detalhado melhor estes decretos que garante direitos aos monoculares bem como as leis que garantem a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular de ensino e dá outras providências.

No cenário inclusivo o discente com Visão monocular, tem direito a Prova ampliada de acordo com sua solicitação. Tempo adicional com recurso de até 60 (sessenta) minutos para a realização de suas provas, conforme Decretos nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, e nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 e Súmula nº 377 de Superior Tribunal de Justiça e a Lei Federal nº 14.126 de 22 de março de 2021, que classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual.

Vale salientar que algumas Instituições Federais já vêm adotando a inclusão da visão monocular nos processos de ensino aprendizagem. Diante do exposto trago um relato de vivência pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte que nos seus processos de realização dos seus cursos já dispõe de uma ficha de Identificação com a terminologia da visão monocular. Em relação as adaptações para realizações de provas o INEP garante estes recursos nas provas do exame Nacional do Ensino Médio.

A Identificação dos estudantes com visão monocular tem uma relevância fundamental no processo de inclusão na educação profissional e tecnológica imensurável por garantir o direito a educação de qualidade e o seu preparo para o trabalho.

Com vistas a orientar o processo de realização das adaptações de acordo com as legislações previstas, nesta concepção refere-se a garantir a solicitação da tecnologia assistiva indicada pelo candidato ao processo seletivo ou ao estudante que

já ingressou na instituição. Neste cenário o NAPNE tem uma contribuição importantíssima no desenvolvimento de ações que orientem.

Enfatiza-se que os caminhos percorridos pela inclusão da visão monocular transitam por um espaço segregado, marcado pela dualidade existente pela própria categoria das pessoas com deficiência visual, reproduzindo o modelo capitalista que divide as pessoas em classes.

Diante do exposto as pessoas com cegueira total, são contra a aprovação da Lei Amalia Barros que enquadra a visão monocular como deficiência visual do tipo sensorial na Lei Brasileira de Inclusão alterando o artigo 2º. da referida lei. Por contrapor que os monoculares assumiram suas vagas em determinados trabalhos, pautado no discurso que as empresas não investiram em equipamentos tecnológicos para atender suas necessidades uma vez que os monoculares ocuparam as vagas sem precisar destes recursos adaptativos.

Diante deste contexto a Lei Amalia Barros permaneceu na câmara dos deputados, aguardando uma audiência pautada no consenso destes entraves. Outro contraponto discute que a lei não segrega a pessoa com deficiência por categoria, todas tem os mesmos direitos inerentes. Enfim foi sancionada a Lei Federal nº 14.126 de 22 de março de 2021, que classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Apresentamos a seguir os percursos históricos da educação especial e inclusiva no Brasil.

## **QUADRO2- MARCO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL.** (o quadro segue na página seguinte).

Documentos Legais	Finalidade
Constituição da República Federativa do Brasil /1988	Define a educação como um direito de todos, estabelecendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios da educação brasileira.
Lei nº 7853 /1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
Estatuto da Criança e do Adolescente -Lei 8.069 de 13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Reafirma a obrigatoriedade de matrícula na rede regular de ensino.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Prevê em seu artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos.

Decreto nº 3298/ 1999.	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001.	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais
Decreto nº 6094 /2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelece, dentre as diretrizes, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva /2008	dispõe sobre as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.
Súmula 377 do STJ/ 05 de maio de 2009	Assegura o portador de visão monocular tem direito de concorrer, em concurso público, às vagas reservadas aos deficientes.
Súmula 45 do AGU de 14 de setembro de 2009	Os benefícios inerentes à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência devem ser estendidos ao portador de visão monocular.
Lei Estadual de Alagoas Nº 7.129, de 2 de dezembro de 2009.	Classifica a Visão Monocular como deficiência Visual no Estado de Alagoas, e dá outras providências
Lei Municipal de Maceió Nº 5.920 de 22 de Setembro 2010.	Classifica a Visão Monocular como Deficiência Visual no Município Maceió e dá outras providências.
Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Lei Federal nº 14.126 de 22 de março de 2021	Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual.

#### **1.4 Visão Monocular: desafios e perspectivas no processo inclusivo curricular da educação profissional e tecnológica**

A tecnologia assistiva no processo de inclusão da pessoa com visão monocular permeia por uma atenção acolhedora no sentido de atender as especificidades individuais e particulares, neste sentido o discente se sente pertencente a instituição.

Vale salientar que cada pessoa tem suas individualidades e possuem necessidades diferentes de adaptações.

Ao enfatizar as adaptações como elemento fundamental refere-se ao recurso classificado como uma TA - Tecnologia Assistiva, que apresenta conceito definido na Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146 em seu inciso III, art. 3º, que conceitua Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica como:

...produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2015).

A Instrução Normativa referenciada pelo Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, define deficiência visual em seu artigo 5º da seguinte forma:

...deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (BRASIL, 2004).

A partir deste decreto fica evidente a não caracterização da visão monocular como deficiência, vale salientar que no Brasil a visão monocular é reconhecida pela jurisprudência, por esta razão apresenta dualidades na compreensão e execução.

A pessoa acometida com visão monocular possui várias limitações funcionais decorrentes da perda da visão binocular tais como: dificuldades de locomoção em ruas e calçadas desniveladas, subir e descender escadas, solicitar parada de ônibus, motivadas pela perda parcial de noções de distâncias, profundidade e percepção lateral, coordenação motora, e estas limitações provocam problemas psicológicos entre eles a vergonha, constrangimento, angústia, depressão e a discriminação.

Diante desta percepção, são relevantes os estudos retratados por Marback et.al. (2007) que apresentam em sua pesquisa realizada no Departamento de Oftalmologia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina – USP, sobre essas limitações da perda visual monocular que desenvolvem danos psicológicos, funcionais e sociais.

A perda de um dos olhos para o indivíduo resulta em trauma psicológico e deformidade corporal. A transição para a visão monocular pode ser um processo difícil para o paciente, tanto funcional quanto psicologicamente, com

repercussões sociais. Estudos apontaram que indivíduos referiram dificuldades em relação à aparência, mobilidade, dirigir automóvel, praticar esportes, desconforto e perda de status no emprego. (MARBACK, 2007, p. 576).

De fato, esta pesquisa representa os sentimentos das pessoas acometidas com visão monocular, a transição referida é para aquelas pessoas que perderam a visão depois de algum tempo. Em relação a percepção do monocular requer um tempo maior para compreender, pela ausência da tridimensionalidade. De acordo com Vygotsky, “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1991, p. 97). Reconhecer estas limitações e potencializar com acompanhamentos que se efetive no desenvolvimento real do discente. Foi esquematizado uma tabela para melhor compreensão, veja abaixo:

### QUADRO 3- LIMITAÇÕES E DIFICULDADES DA PESSOA COM VISÃO MONOCULAR.

Limitações cotidianas	Dificuldades espaciais e motoras
assistir a filmes e jogos em 3D	Coordenação motora comprometida;
Leitura por muito tempo na tela do computador;	Participar de desafios que envolva lateralidade;
As pessoas com visão monocular poderão passar por você e não te cumprimentar, pelo fato de não ter a visão tridimensional, se porventura, depara-se, com essa situação chame-a e avise- a da sua presença;	Noção de profundidade limitada e distância, por possui somente a visão dimensional;  Andar de bicicleta;
Algumas pessoas com visão monocular, preferem não falar das suas limitações, por gerar um certo desconforto de constrangimento;	Noção de espaços; atravessar cruzamentos; subir e descer degraus;
Desistem de estudar por se sentirem incapazes e ou inferiores;	Solicitar parada de ônibus;
Às vezes deixa de realizar algumas atividades por sentir-se incapaz;	Praticar esportes que exija coordenação motora;
E diversas outras atividades diárias comprometidas, seja no trabalho, na vida pessoal e social.	Diminuição da percepção no horário noturno.

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos estudos de Marback *et.al* 2007.

Para Mittler (2003, p. 34), essa organização dos sistemas de ensino na perspectiva da educação inclusiva implica:

[...] uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

O congresso Nacional aprovou no dia 27 de novembro de 2019 em regime de urgência o projeto de Lei a PL1651/2019 sobre “classificação da visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual, assegurando a pessoa com visão monocular os mesmos direitos e benefícios previstos na legislação para a pessoa com deficiência”. Neste seguimento altera a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, e dá outras providências. A referida Lei homenageará Amália Barros uma jovem jornalista com visão monocular militante da causa dos mononucleares que passou por 13 procedimentos cirúrgicos. Em 22 de março de 2021 foi sancionada a Lei Federal nº 14.126, que classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual.

### **1.5 Planejamento Inclusivo acerca da adaptação curricular na educação profissional e tecnológica**

As Políticas Públicas põem nos sistemas de ensino, a responsabilidade, de reestruturar as escolas de ensino regular na perspectiva de elaborar projeto pedagógico inclusivo, viabilizando propostas e atividades diversificadas, com a incumbência de planejar recursos para promoção da acessibilidade nos ambientes escolares de forma a atender às necessidades individuais das pessoas com deficiência de forma que garantam o acesso ao currículo a todos os discentes. Desse modo para (SACRISTÁN, 2000, p. 34) “o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura- conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta”

Um marco histórico na consolidação das políticas públicas afirmativas, por meio da aprovação do estatuto da pessoa com deficiência que ressignifica os processos de inclusão pela implantação de ações pedagógicas na construção de práticas inclusivas que consideram as necessidades individuais nas suas diversas particularidades. Seguindo este percurso de consolidação de uma educação inclusiva para todos o referido estatuto da pessoa com deficiência estabelece em seu artigo 27 que:

...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 (BRASIL, 2015).

Levando em consideração os aspectos inclusivos no contexto do projeto pedagógico e planejamento, a Lei Brasileira de inclusão trouxe grandes avanços no sentido de consolidação de obrigatoriedade das adaptações curriculares de acordo com as necessidades individuais de cada estudante, dessa forma em seu Art. 28, prevê o dever do poder público em assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar projetos pedagógicos que oportunizem a todos os estudantes acesso ao currículo escolar. Neste sentido o inciso III desse caput assegura:

...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 (LBI, 2015).

A escola inclusiva tem a responsabilidade de organizar e planejar as adaptações do currículo na instância político administrativo institucional como de garantir acesso e permanência das pessoas com deficiência. Nesta mesma vertente do ART. 28 da LBI no inciso XIV trata explicitamente da “inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (BRASIL, 2015)

Trata-se de uma reflexão acerca da abordagem dos conteúdos curriculares na educação profissional e tecnológica com foco em práticas pedagógicas inclusivas que possibilite o desenvolvimento de novas estratégias por meio de um olhar horizontal no processo das adaptações curriculares no cotidiano das salas de aula regulares, com metodologias inovadoras nos processos interativos de ensinar e de aprender, buscando atender as particularidades individuais dos discentes com deficiência no contexto da formação integrada. De acordo com a autora Ciavatta (2005, p. 2) define como “A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”.

Partindo da premissa que a educação propõe a todos os discentes o direito de ser incluídos, nesta concepção de acordo com Sasaki (1997), que é considerado o pai dos processos inclusivos no Brasil afirma:

O 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 inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Isso remete à escola, aos educadores, a comunidade escolar, o sistema de ensino. (...). Uma verdadeira mudança na forma de conduzir o processo, ensino e aprendizagem. (SASSAKI, 1997, p. 41).

Seguimos nesta perspectiva para atender ao produto educacional, que foi construído uma cartilha destinada aos envolvidos com os NAPNES que desenvolvem orientações sobre processos inclusivos dos estudantes com deficiência de forma a estabelecer uma efetiva articulação entre os recursos e as possibilidades pedagógicas que promova participação nas atividades regulares desses estudantes de forma a garantir uma aprendizagem com mais qualidade, levando em consideração o aspecto da interlocução entre o estudante e o professor, de forma a estabelecer uma interação entre os interesses e os conhecimentos estratégicos já desenvolvidos sobre o currículo para traçar o ponto de partida destinadas as adaptações curriculares que sejam necessárias. Conforme Sacristán:

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudança nos sistemas educativos, como reflexão da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

Vale ressaltar que as ações afirmativas desenvolvidas nos NAPNES têm uma relevância significativa de garantir o acesso e permanência dos discentes com deficiência no âmbito do Instituto Federal de Alagoas que promove educação profissional e tecnológica. Neste caminho Viegas e Carneiro (2003) afirmam que os Institutos Federais devem subsidiar suas ações a partir do reconhecimento de que se vive:

Em um país de tantas e tão grandes desigualdades sociais, a inclusão no campo da Educação Profissional do aluno com deficiência supõe a priorização de vagas nos Centros de Educação Profissional das redes públicas, mas supõe, sobretudo, a ampliação dos espaços de presença do aluno com deficiência nas instituições vinculadas à Rede Federal de Educação Tecnológica. Estas instituições terão, certamente, um papel estratégico fundamental, como centros de referência em cada Estado, no campo de uma Educação Profissional onde caibam todos. (VIEGAS e CARNEIRO (2003, p.7).

Neste sentido torna-se necessário a adoção de medidas que visem promover esse sistema educacional inclusivo, possibilitando meios de permanência, participação, aprendizagem e o ponto norteador desse processo o de garantir a saída exitosa desses discentes para a sociedade e para o mundo do trabalho.

Neste viés Ciavatta (2005, p. 16), afirma “assim se gera o conhecimento, a ciência e a cultura como parte do aperfeiçoamento que a atuação sobre a natureza produz e o trabalho se torna princípio educativo, evidenciando a relação entre ciência e produção e as implicações da divisão técnica e social do trabalho.” Assim como expressa o dever da família e do estado pelo compromisso da educação, neste seguimento a LDBEN assegura este direito no artigo 2º.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDBEN, p.1.).

A prática educacional inclusiva transforma positivamente a realidade daqueles que dela participam e do contexto em que estão inseridos. Conforme evidência Camargo (2012, p. 15), “A busca por uma didática inclusiva não é simples, deve superar os modelos pedagógicos tradicionais enfatizando o impacto de variáveis específicas na implantação de uma educação para todos”. Uma ação inclusiva requer pensar e modificar a prática pedagógica.

Em relação a essas práticas pedagógicas e o respeito a diferença na construção de uma educação onde todos são incluídos, sem discriminação, tendo acesso a uma escola de qualidade, acessível, justa e equânime. Nesta perspectiva Edgar Morin sintetiza:

É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. MORIN (2000, p.53).

A partir de tais reflexões, o presente trabalho visa provocar discussões nos espaços dos Napnes sobre a aplicabilidade das leis para o cumprimento de normatizações e o uso de tecnologias assistivas bem como outros recursos disponíveis e indispensáveis para inclusão das pessoas com visão monocular no contexto educacional. “Uma lógica da descoberta, uma abertura recíproca, uma comunicação entre os domínios do saber, uma fecundação mútua e não um formalismo que neutraliza todas as significações, fechando todas as possibilidades” (FAZENDA, 2011, p. 60).

Portanto, ao trazer essa discussão de modo a sistematizar o processo de adaptação curricular de acordo com as legislações previstas para garantir o acesso e permanência deste discente com visão monocular.

## **1.6 Práticas Pedagógicas Inclusivas: Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica.**

Práticas integradoras inclusivas são essenciais no currículo integrado, e apresenta grande relevância na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nesse sentido, conforme Ciavatta (2005, p. 2, “queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”. Por conceder a viabilidade de integração entre teoria e prática, de modo a contribuir para o fortalecimento da autonomia dos estudantes com visão monocular, na construção do conhecimento em sua formação profissional, neste direcionamento:

formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioproductiva 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,2008, p.5).

Discorrer sobre o currículo como princípio fundamental para Educação inclusiva integrada a profissional e tecnológica, de acordo com a LDBEN 9394/96, o artigo 59 prevê que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Levando em consideração estes aspectos Silva afirma

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, curriculum lattes: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150).

Essa relação do currículo adaptado desenvolve fios condutores de uma experiência significativa e humanizadora que se constitui a partir da concepção política curricular da escola inclusa no projeto político pedagógico institucional, desse modo Sacristán (2000, p. 109) concebe a política curricular como

um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo.

(SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Do conjunto de relações necessárias para facilitar a aprendizagem desenvolve-se em diversas funções dos professores, mas há uma principal que Zabala (1998) caracteriza ao planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem.

A partir dessa prerrogativa Sacristán (2000, p. 17) enfatiza “os currículos são expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo no dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Silva (2013) conceitua as diferenças existentes entre currículo e desigualdade social.

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (SILVA, 2013, p. 10).

Neste viés de adaptações Tardif (2011,p.21) prescreve que ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. Neste contexto os docentes devem constituir um planejamento didático-pedagógico que privilegie estratégias de ensino que oportunizem condições de aprendizagens aos discentes desenvolvendo-os de forma integral: aspectos físicos, cognitivos e afetivos. Seguindo este caminho Carvalho relaciona:

Um projeto curricular com tais características, que podemos considerar como inclusivas na aprendizagem e na participação, desenvolverá nos educandos habilidades e competências cognitivas, relacionais, afetivas e políticas [...]. Contém, em si mesmo, a aposta de que todos podem aprender, ainda que com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes e que exercitam cidadania nas escolas. (CARVALHO 2012, p. 102)

Quando nos referimos a práticas inclusivas, estamos dialogando com ações estratégicas, que promovam a participação plena do estudante e neste processo evidenciamos a interação entre professor e aluno para aproximação da realidade dos discentes. Neste sentido Zabala (1998, p.89), discorre sobre as relações interativas que se coadunam na chave de todo o ensino e definem os diferentes papéis dos

professores. Neste cenário de concepção de conteúdos e currículo Sacristán argumenta:

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm da mesma. (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Em relação a organização social da classe, Zabala (1998), propõe uma interação direta entre alunos e professores, nesta relação, o professor assume o papel de agente intermediário entre o aluno e a aprendizagem, dando sempre uma atenção especial para a diversidade dos alunos, em diversas situações da aprendizagem, favorecendo a possibilidade de observar e de intervir de forma diferenciada e contingente nas necessidades dos educandos.

Desse modo Freire (1996, p.13) enfatiza o compromisso da docência na vivência da “autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender possibilita uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”

Acredita-se na educação enquanto prática da liberdade, que constrói o conhecimento na partilha dos saberes, respeita e vive a diversidade, na possibilidade de mudar o rumo desta história através de ações afirmativas transformadoras deste cenário. Como aponta Freire (1987, p. 49). “Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”

Respeitar e promover estes princípios como ferramenta indispensável à consolidação de uma política de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, vista como alternativa para estudantes com deficiência visual monocular se torna um aspecto importante na luta pela acessibilidade e de educação para todos. Esse processo é um avanço fundamental, em que os discentes com essas características sejam capazes de frequentar cursos com qualidade e autonomia. Diante do exposto, Mantoan afirma que:

As escolas de qualidades são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nestes ambientes educativos ensina-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares. (Mantoan 2015, p. 66).

A promoção destes espaços de qualidade perpassa pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação como um todo, para o desenvolvimento pleno da práxis pedagógica inclusiva. Sabe-se dos entraves encontrados nos cursos de formação nas Universidades conforme Tardif (2011,p.283) os currículos universitários ainda são demasiado fragmentados, baseados em conteúdo especializados, oferecidos em unidades de ensino de curta duração e sem relação entre elas, com pouco impacto nos aluno.

Neste percurso de inclusão da pessoa com deficiência visual monocular na educação profissional e tecnológica inclusiva, a pesquisadora discute ferramentas elementares de adaptação do currículo baseada nos autores que discorrem sobre os processos de inclusão, neste sentido de limitações e possibilidades de adaptações Sacristán afirma:

...entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. (SACRISTÁN,2000, p. 21).

Nessa perspectiva vale pensar nos avanços de ensino e aprendizagem que as adaptações curriculares podem favorecer ao trabalho pedagógico junto aos discentes com visão monocular, essa orientação pela adaptação conduz ao acesso e permanência do discente com deficiência na escola.

Neste sentido a prática inclusiva é uma característica fundamental no exercício da docência, o professor é o mediador dessa ação inclusiva, seguindo em diálogo com Freire “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Freire (1987, p. 69) Esse princípio de que os homens se educam nas interações sociais, reconhece a diversidade humana e potencializa os saberes disseminados pelo universo do conhecimento de maneira que a relação com seus pares possibilita uma ação promovida pela práxis pedagógica de forma flexível, aberto ao diálogo sobre as diferentes maneiras, estilos, ritmos e tempo que os sujeitos aprendem. Nesta direção Sacristán discorre sobre o currículo e pontua os comportamentos deste processo.

A prática a que se refere o currículo [...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. (SACRISTÁN, 2000, p.13).

Tardif (2011) conceitua as principais características do saber experiencial que se conclui como os saberes práticos, heterogêneos, plurais, interativos, sincréticos, complexos, abertos, existencial, dinâmico, evolutivo e social.

Neste cenário, as teorias críticas conduzem para uma reflexão profunda de características, da subjetividade do sujeito para confirmação de identidade e tomada de consciência e mudança transformadora na sociedade. Freire afirma:

A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. [...] é por isso que não apenas temos história, mas fazemos história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos. (FREIRE, 2000, p. 40).

Neste contexto de mudança estrutural na organização da escola para uma possível transformação social de acordo com as novas necessidades dos discentes envolvidos nesta premissa, Libâneo conduz:

[...] a escola tem uma cultura própria que permite entender tudo o que acontece nela, mas essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos próprios da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente. (LIBÂNEO, 2013, p. 94).

Efetivar a inclusão perpassa por um olhar desafiador e norteador que envolve mudanças na concepção de sociedade principalmente atitudinais, mudar concepções se materializa na mudança de paradigmas existentes que de acordo Ferreira e Ferreira (2004, p. 44), “a construção de uma escola de qualidade para todos, uma escola que na nossa utopia já chamamos de escola democrática e que hoje, talvez mais reduzidamente, chamamos de escola inclusiva, precisa ser equacionada em outras bases”.

## Seção 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 O Design da Pesquisa.

Na área de concentração do ProfEPT, esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa denominada Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e coaduna-se com o Macroprojeto 2 que integra projetos acerca de Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

O estudo aqui desenvolvido perpassa pelo seguinte tema: Inclusão da Visão Monocular no contexto da Educação Profissional, orientações e ações a respeito: uma abordagem dentro do NAPNE-IFAL. A pesquisa que foi desenvolvida nos NAPNEs IFAL tem caráter investigativo de cunho qualitativo e do tipo pesquisa-ação colaborativa, cujos instrumentos metodológicos incluem questionário semiestruturado para os profissionais envolvidos com o Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas-NAPNE do IFAL sobre o atendimento as pessoas com visão monocular. Assim como buscar-se-á, elaborar o perfil dos discentes do IFAL acometidos da visão monocular.

Para Thiollent (2011, p.20). “A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Thiollent (2011) ao defender à metodologia da pesquisa-ação, afirma que ela pode ser vista como um modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática, desde que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação em observação. A metodologia, portanto, exerce um papel norteador nas atividades dos pesquisadores auxiliando-os na tomada de decisões quanto aos procedimentos e resultados da investigação.

[...] no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados. [...] o papel da metodologia consiste em avaliar as condições de uso de cada uma das técnicas. As características de cada método ou de cada técnica podem inferir no tipo de interpretação dos dados que produzem. (THIOLLENT, 2011, p. 33).

Nessa direção, reporta-se à escrita de Barbier (2003, p.59) o qual afirma que a “pesquisa-ação se torna a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu

local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social”.

Para BARBIER (2003) os dados são retransmitidos ao mesmo tempo, busca-se conhecer as percepções dos sujeitos sobre a realidade investigada, com o objetivo de orientá-los sobre a avaliação mais apropriada dos problemas detectados, visando redefinir o problema e apontar novas soluções.

Desse modo a interação com os participantes investigados, proporciona um olhar especial na forma de conhecer as percepções sobre uma análise mais detalhada dos problemas para desenvolver novas soluções.

Na utilização da pesquisação como metodologia do trabalho proporciona ao pesquisador uma postura autônoma que se vislumbra em um envolvimento efetivo com os participantes que compõem o objeto a ser investigado. Nesta direção Barbier conduz este movimento da autonomia no sentido que:

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso. (BARBIER, 2003, pg. 19).

Neste contexto Thiollent (2011, p.32) argumenta que a metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar do processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados.

Quanto ao método aproxima-se dos princípios da Pesquisa Ação, uma vez que os pesquisadores e participantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo e/ou participativo. Concentra-se, assim,

em torno dos problemas presentes nas atividades dos grupos e/ou atores sociais, empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Uma pesquisa que se personifica entre o investigar e agir no próprio campo de pesquisa. (THIOLLENT, 2011, p. 36).

Ao trazer essa discussão juntamente com os participantes da pesquisa para explicar a natureza e as dimensões dos problemas indicados pela temática que será organizada e desenvolvida em torno da busca de soluções para os problemas apontados que são de ordem prática e devem ser compreendidos dentro de uma visão da praxe pedagógica. Partindo deste ponto de vista Thiollent (2011, p. 79). pontua a construção de um plano de ação que se constitui numa base fundamental, na qual participantes e pesquisador executem a ação planejada. “Para corresponder ao

conjunto dos seus objetivos, a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação”. Neste seguimento aponta a fase de implementação da solução que foi teoricamente traçada, em busca de uma ação de caráter transformadora.

Neste sentido articulou-se um marco referencial, de natureza teórica, que apoiou a realização desta pesquisa, a qual foi identificada que na literatura pesquisada, não existem livros específicos sobre a visão monocular, apenas há algumas dissertações e monografia tais quais podemos citar: Deficiência e Justiça: um estudo de caso sobre a visão monocular da autora Queiroz, Arryanne Vieira(2011); A Visão Monocular e a Aposentadoria especial da pessoa com deficiência do autor Lino Leandro Jorge de Oliveira(2017); Isenção dos Impostos (IPI,ICMS e IPVA) Incidentes sobre Veículos Automotores: possibilidades de extensão ao portadores de visão monocular da autora Marlei Arruda Girardi (2017). Diante do exposto, fica evidente que existem poucas pesquisas desenvolvidas nesta temática. Foram estes dados e informações levantados na realização do objeto dessa pesquisa. Em relação ao marco teórico Thiollent aponta:

De acordo com o que precede, entre os diversos quadros teóricos disponíveis um marco específico é escolhido para nortear a pesquisa e, principalmente, atribuir relevância a certas categorias de dados a partir das quais serão esboçadas as interpretações e equacionadas as possíveis "soluções". (THIOLLENT, p. 61, 2011).

Neste movimento dinâmico da pesquisa-ação abarca uma participação ativa por parte do pesquisador que implica em uma ação projetada em um olhar singular no mundo.

## **2.2 Os participantes envolvidos.**

Os participantes envolvidos nesta pesquisa são: 17 Docentes e 17 técnicos administrativos envolvidos com os NAPNES do IFAL e 1 coordenador de políticas afirmativas estudantis da Reitoria, totalizando 35 participantes, percorrendo os campi que tem Napnes criados ou que estão em fase de implantação, são os seguintes: Arapiraca, Batalha, Maragogi, Murici, Piranhas, Rio Largo, Santana, São Miguel, Satuba, Viçosa, Palmeira, Penedo, Maceió e Marechal.

E para traçar o perfil dos discentes com visão monocular, buscou-se, por meio da coordenação de ações afirmativas na Reitoria do IFAL, documentos que comprovem a existência de discentes com visão monocular e ou baixa visão em todos os campi.

A partir desta prerrogativa, a pesquisa atende um grupo, dividido em seguimentos de docentes e técnicos administrativos neste sentido o questionário tende a ser o melhor recurso.

Na travessia desta pesquisa, defrontou-se com fatores das variáveis intervenientes, devido a pandemia da covid-19, que interferiu diretamente na quantidade dos participantes. Nesta interveniência obteve-se apenas 11 participantes envolvidos com os NAPNES, destes participantes contou-se com 45,5% de Docentes e 54,5% de Técnicos administrativos.

### **2.3 – Instrumentos de coleta de dados.**

Inicialmente o projeto foi submetido na Plataforma Brasil e destinado ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas-UNCISAL, e teve a aprovação do referido órgão para sua realização, o parecer consubstanciado do CEP consta no (apêndice A, p.76).

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa desenvolve instrumentos norteadores para realização de diagnósticos em dois momentos distintos. No primeiro momento foi feita a coleta dados na Reitoria de Políticas afirmativas estudantis, através do questionário 1 semiestruturado, para mapear dados do quantitativo de estudantes com algum tipo de deficiência visual, no Instituto Federal de Alagoas. No segundo momento foi feita coleta de dados com os docentes e técnicos administrativos por meio google forms, devido a pandemia.

Para a coleta de dados, o percurso adotado foi a aplicação do Questionário 1 (apêndice B, p. 80), foi submetido a coordenação do Setor de políticas afirmativas Estudantis da Reitoria. Cabe mencionar que foram elaboradas 6 questões para o questionário 1 e somente foram aplicadas as perguntas 1,2 e 4. Devido a pandemia e a mudança de coordenação do setor referido.

O Questionário 2 (apêndice C, p. 81), foi elaborado e direcionado aos envolvidos com os Napnes do Instituto Federal de Alagoas, a proposta inicial seria visitar todos os NAPNES para aplicá-lo, mas diante pandemia Covid-19, foi organizado através do google forms e encaminhado para os e-mails institucionais dos 35 envolvidos. Neste formato não obteve êxito, precisando-se recorrer por meio do WhatsApp e solicitando a colaboração dos colegas da turma para divulgação e compartilhamento nos grupos, mesmo contando com as colaborações, foi necessário

enviar uma mensagem no privado via WhatsApp para cada participante, conseguimos êxito neste formato.

Em relação ao questionário 2, trata-se da relevância de identificar as ações desenvolvidas nos NAPNES, neste sentido pontua a importância do participante na coleta de dados.

Diante do exposto o questionário foi aplicado via Google forms, encaminhado ao participante por e-mail e também pelo WhatsApp juntamente com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que o participante tenha conhecimento da sua contribuição neste processo investigativo que são: fortalecer as ações inclusivas no contexto da educação profissional, provocando uma discussão sobre a visão monocular como espaço de ação reflexão no âmbito das políticas públicas educacionais e contribuir no processo da educação profissional e tecnológica inclusiva do IFAL como princípio educativo, colaborando com os profissionais envolvidos no NAPNE para que possam efetivamente atender os estudantes com visão monocular, estimulando mudança atitudinal coletiva que culminem para o enfrentamento dos desafios postos no processo de inclusão.

Para este procedimento investigativo, elaborou-se 10 questões norteadoras que estão no apêndice deste relatório de pesquisa. O questionário 2 foi respondido pelos docentes e técnicos envolvidos com as atividades do NAPNE.

Desse modo o participante tem um papel ativo na investigação que trará uma reflexão da temática pesquisada. Com relação ao uso do questionário será para mapear o perfil dos discentes do IFAL acometidos da visão monocular, sendo assim:

Na pesquisa ação, nem sempre são aplicados questionários codificados, pois, quando a população é de pequena dimensão e sua estruturação em grupos permite a fácil realização de discussões, é possível obter informações principalmente de modo coletivo, sem administração de questionários individuais. No entanto, quando a população é ampla e o objetivo da descrição e da análise de informação é bem definido e detalhado, o questionário geralmente é indispensável.” (THIOLLENT,2011, p.74-75).

A metodologia da pesquisa-ação representa uma maneira de compreender melhor, como os envolvidos lidam e orientam os estudantes com a visão monocular, conforme apontam os objetivos da pesquisa segundo Thiollent :

[...] um grande desafio metodológico consiste em fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual ciência não seja sinônimo de positivismo, funcionalismo e de outros rótulos. (THIOLLANT, 2011, p.26).

É através da pesquisa que surgem observações, registros e reflexões que o

pesquisador fará um trabalho com qualidade e eficácia dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação da prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os participantes da prática. Paulo Freire (1996 p. 16) afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Para Melucci (2005, p.33) a pesquisa produz interpretações que buscam dar sentidos aos modos nos quais os autores buscam por sua vez, dar sentido às suas ações. Estas interpretações são resultantes de ações transformadoras, que viabilizam mudanças no processo de interações sociais e desenvolvem novas concepções que norteiam as práticas, pondo em evidências novos autores, como forma de aproximação e de busca de maneiras mais eficazes à compreensão dos fenômenos sociais, está ocorrendo um intenso investimento nas pesquisas qualitativas. Nessa direção (LIBÂNEO, 2009, p. 28) enfatiza “A pesquisa não é meramente um complemento da formação universitária, mas atividade de produção e avaliação de conhecimentos que perpassa o ensino e provocam outros problemas e suscitam novas descobertas”.

O produto desta pesquisa foi organizado em formato de cartilha, visa desenvolver uma contextualização da educação profissional inclusiva abordando orientações e acerca da visão monocular.

A cartilha elaborada foi apresentada via e-mail e WhatsApp e seu conteúdo foi avaliado pelos componentes envolvidos com os NAPNES-IFAL, buscando assim, avaliar o produto, e identificar as suas potencialidades no processo de divulgação, e de ações concretas com relação aos discentes com visão monocular.

Em relação ao Questionário 3 (apêndice D, p. 89), o procedimento de coleta de dados seguiu um roteiro idêntico ao do Questionário 2. Assim, a cartilha e o link, com acesso ao formulário Google, foram encaminhados via WhatsApp para preenchimento do Questionário 3, o que permitiu a avaliação do produto educacional pelos componentes dos NAPNES. Sendo assim, dos 11 respondentes do Questionário 2, responderam também o Questionário 3.

O Questionário 3 foi formulado com perguntas fechadas, isto é, com opções de respostas já pré-determinadas, o que distinguiu dos Questionários 1 e 2, pois estes

foram elaborados, apenas, com questões abertas.

De modo sistematizado este produto da pesquisa, parte da contribuição científica que trata-se do retorno da informação dos resultados aos envolvidos com os NAPNES e aos diferentes setores interessados. Vale salientar que essa divulgação contemplará um espaço aberto de avaliação pelos envolvidos na pesquisa. Thiollent (2011, p.81) afirma que:

O retorno é importante para estender o conhecimento e fortalecer a convicção e não deve ser visto como simples efeito de propaganda. Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação ou de investigação. (THIOLLENT 2011, p.81).

Nesta concepção, da disseminação dos conhecimentos, mostra os resultados da pesquisa, nesta direção, o retorno visa promover a comunidade acadêmica científicas orientações e ações sobre a inclusão da visão monocular para a tomada de consciência de todos os envolvidos.

Vale salientar que conforme, o projeto de pesquisa, o qual foi submetido à plataforma Brasil com o Questionário 1, destinado o setor de políticas afirmativas estudantis da Reitoria. Entretanto, a pandemia da covid-19 prejudicou a coleta desses dados, nos padrões estabelecidos na proposta de pesquisa, devido a suspensão das atividades acadêmicas em meados de março de 2020.

## **2.4 – Procedimentos para a análise dos dados**

Os dados coletados foram organizados em planilha e posteriormente consolidados em quadros e gráficos para facilitar a visualização.

Na fase da coleta buscou-se dados qualitativos, compostos por quadros, gráficos e criação de categorias para representar os dados obtidos.

A sistematização do questionário 1 desenvolveu-se, para traçar o perfil dos discentes com visão monocular através dos documentos coletados. O questionário 2 destinou-se aos docentes e Técnicos administrativos envolvidos com os NAPNES. O produto desta pesquisa foi organizado em formato de cartilha, propõe-se desenvolver uma contextualização da educação profissional inclusiva abordando orientações e acerca da visão monocular. A cartilha elaborada e apresentada e seu conteúdo foi avaliado através da leitura e aplicação do questionário 3, por um grupo de indivíduos envolvidos com os NAPNES-IFAL, buscando assim, avaliar o produto, e identificar as

suas potencialidades no processo de divulgação, e de ações concretas com relação aos discentes com visão monocular.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas visando, por procedimentos sistemáticos de “descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47).

## **2.5 – Desenvolvimento do produto educacional**

O produto educacional, vinculado à dissertação, é um material pedagógico, no formato de uma cartilha, elaborado para disseminar conteúdos informativos acerca da visão monocular. Com a intencionalidade de disseminar o conhecimento sobre a visão monocular no espaço educacional, a cartilha destina-se a orientar acerca das legislações vigentes a respeito da visão monocular.

Para tanto, ela possui a propositura de compartilhar saberes básicos, para orientar os processos de inclusão da pessoa com visão monocular nos Napnes que são os intermediadores dos processos inclusivos junto aos professores. As bases teóricas que sustentam este produto contempla Mantoan (2015) Santos (2013), Tardif(2011), Sacristán(2000) dentre outros.

Considerando-se a necessidade dos profissionais da área de ensino e a integração do aprendizado pela práxis pedagógica, busca-se, por meio do produto educacional, alinhar teoria e prática. Seguiu os passos da metodologia para construir o produto, através do powerpoint para formatação, utilizou-se de quadros, imagens e texto da legislação, apresentação, de cada item. Dessa forma, de acordo com Moreira (2004, p. 134), a pesquisa no mestrado profissional em ensino deve ser:

[...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais.

A cartilha elaborada foi apresentada aos docentes e técnicos através do questionário 3 para apreciação do seu conteúdo por um grupo de indivíduos envolvidos com os NAPNES-IFAL, buscando assim, avaliar o produto, e identificar as suas potencialidades no processo de divulgação, e de ações concretas com relação aos discentes com visão monocular.

Por desenvolver uma pesquisa de mestrado profissional, propõe-se a elaboração de um produto educacional que caminhe ao encontro das demandas levantadas durante a pesquisa, no sentido de contribuir com elas, e que seja possível ser utilizado pelo Núcleo pesquisado e por outros profissionais futuramente. Assim sendo, o produto educacional desta pesquisa foi denominado *Acessibilidade além do olhar*, orientações acerca da visão monocular no contexto da Educação Profissional, objetivo subsidiar o trabalho dos envolvidos com os Napnes, professores e da comunidade acadêmica no acolhimento e acompanhamento de estudantes que porventura tenham visão monocular. Desse modo, Araújo afirma:

Acreditamos ser necessário pensar que a formação de professores para a educação profissional deve assumir o desafio de articular a educação profissional a processos de elevação da escolaridade, de modo integrado, entendendo este como travessia para um projeto mais avançado, pautado na ideia de formação omnilateral (ARAÚJO, 2008, p. 5).

A elaboração de um currículo que promova uma formação integral dos discentes, que rompa com a dualidade existente entre baixa Visão e Visão Monocular. É emergente a necessidade de formação humana integrada em consonância com as dimensões da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura, compreendidos e internalizados no currículo de forma indissociável. Ramos (2017) se refere à proposta:

Espera-se, finalmente, que a proposta curricular demonstre identidade e unidade teórico-metodológica, participação ativa dos sujeitos, construção coletiva do conhecimento, organização integrada e abordagem histórico-dialética de conteúdos integrando trabalho, ciência e cultura. Nesse percurso formativo, coerente com a concreticidade da vida social dos sujeitos, as contradições são tidas como relevantes e trabalhadas mediante uma análise crítica do conhecimento e da sociedade (RAMOS, 2017, p. 17).

Vislumbra um caminho para planejar ações integradas, como suporte, que dispõe importantes informações sobre a visão monocular, de maneira resumida, para contribuir com o Napne na elaboração de práticas de integração, na perspectiva de ser disseminado como parte do currículo integrado dos cursos.

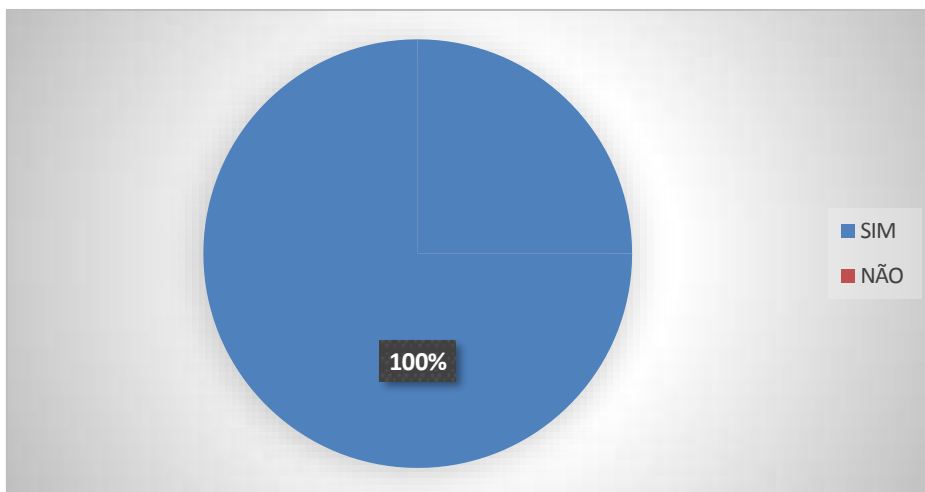
### Seção 3: RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos pressupostos norteadores e das relações apresentadas acerca da problemática e das hipóteses levantadas na introdução esta pesquisa visa responder a seguinte questão: Como os envolvidos com o Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Alagoas lidam e orientam as ações com relação aos discentes com Visão Monocular?

Neste processo investigativo da produção do conhecimento aponta-se a dicotomia que transita pelo campo da hipótese que consideram a visão monocular como baixa visão, pela dualidade existente entre as legislações, por esta razão as Instituições enfrentam desafios na execução das tecnologias assistivas, partindo do pressuposto que só conhecem a baixa visão.

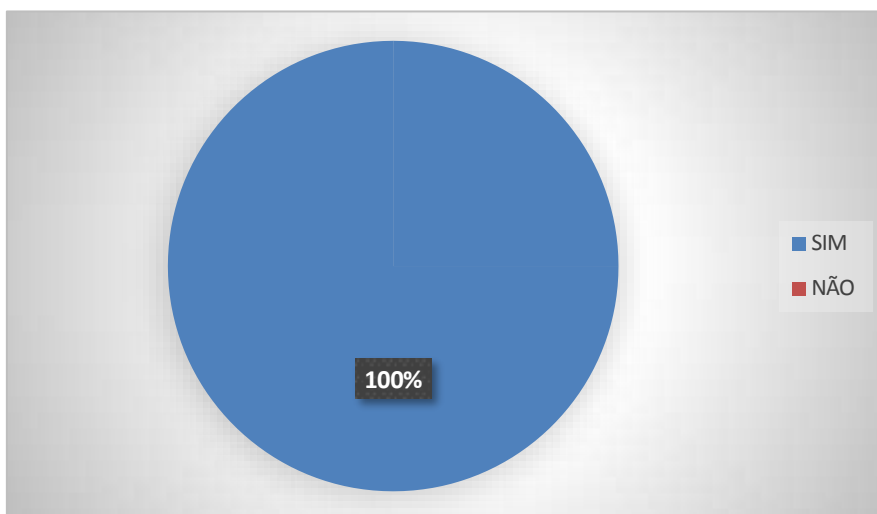
Portanto, o questionário 2, dispõe de 3 seções, na primeira contém um texto de apresentação, na segunda consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com três perguntas direcionadas a aceitação e participação da pesquisa, destarte, 100% dos respondentes aceitaram e participaram. No primeiro enunciado foi feita a seguinte pergunta: O senhor(a) entendeu o objetivo do questionário?

**Gráfico 1- Objetivo do questionário**



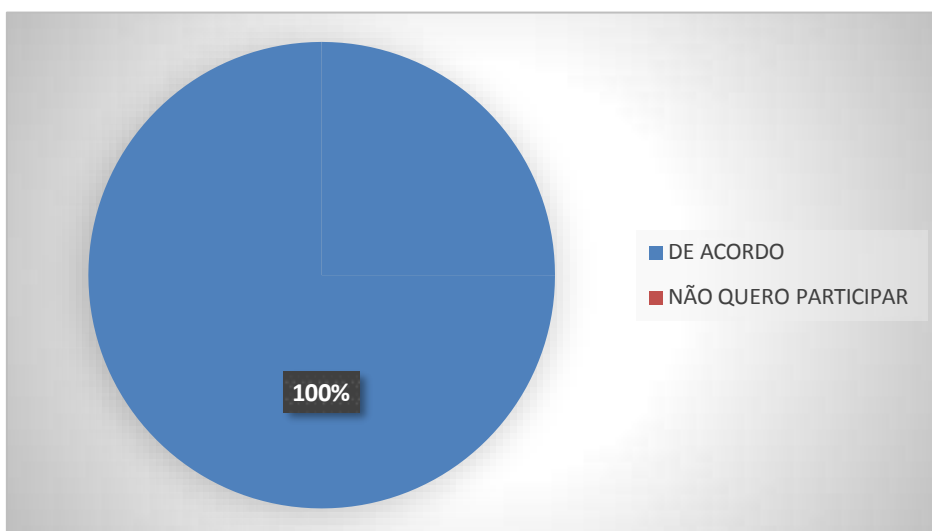
**Fonte:** dados da pesquisa, 2021.

A questão 2 procurou verificar dos participantes se eles concordariam participar da pesquisa. De acordo com a figura abaixo, 100% dos respondentes concordaram.

**Gráfico 2 -concorda em participar da pesquisa**

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

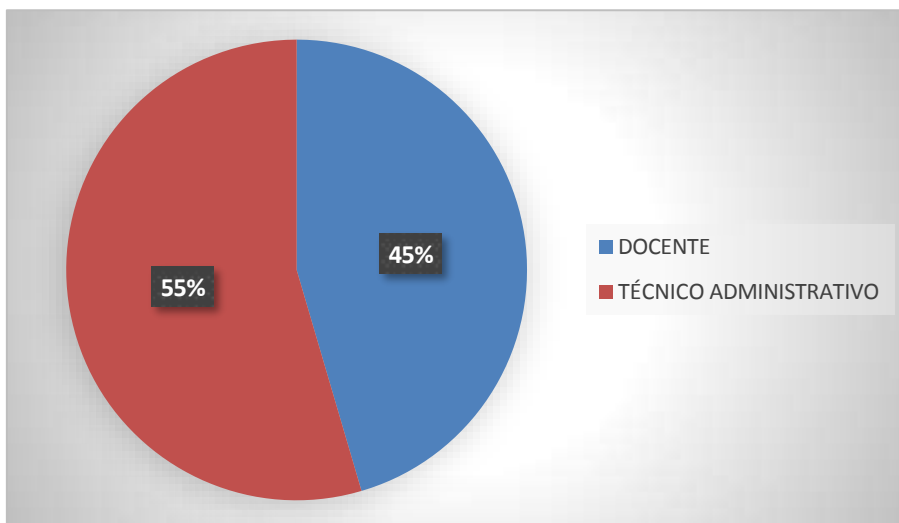
Em relação à pergunta 3, da seção 2 do Questionário 2, foi enfatizado se assinou a alternativa “sim” para as duas questões, assinale em “DE ACORDO”, responda as questões e envie o formulário. Se não concorda em “NÃO QUERO PARTICIPAR” e envie o formulário. 100% dos respondentes assinalaram de acordo.

**Gráfico 3- De acordo ou não quero participar da pesquisa**

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Na terceira seção exibe as perguntas acerca das orientações e ações dos Napnes. Veja no gráfico abaixo o percentual de participantes entre docentes e técnicos administrativos:

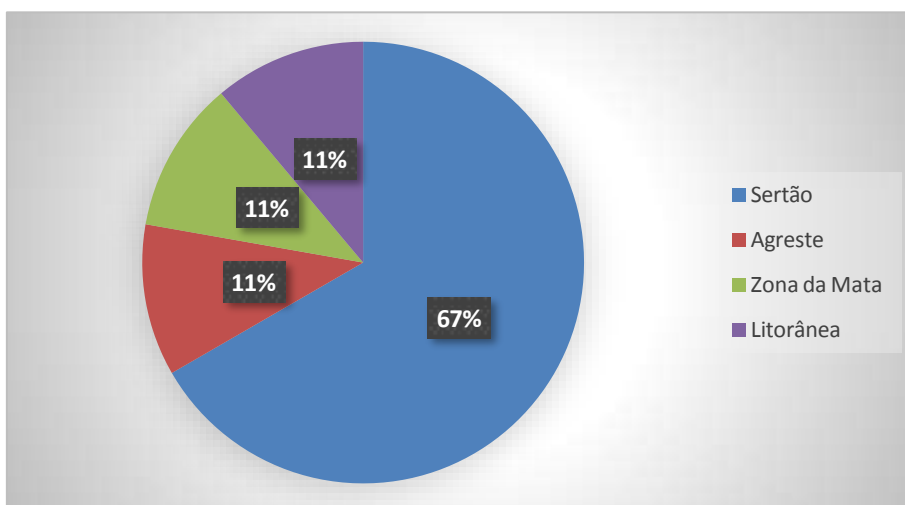
**Gráfico 4-Quantitativo de participantes da pesquisa entre docentes e técnicos administrativos componentes dos NAPNES IFAL.**



**Fonte:** dados da pesquisa, 2021.

Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, optou-se em não identificar o respectivo Campi/Napne. Dentre estes participantes, foi possível apenas identificar as regiões, onde ficam sediados os campi. Salientamos que a identificação por região quando foi inserida, já havia 2 respostas, que provavelmente seria da Região Litorânea. Obtivemos uma participação expressiva de 67% dos componentes dos napnes do Sertão. Foi feita a seguinte pergunta: O campi que o senhor (a) participa fica sediado em que Região? Na seção 2 do questionário 2, Veja no gráfico a seguir:

**Gráfico 5- Identificação por Região dos participantes.**



**Fonte:** dados da pesquisa, 2021.

Na seção 3, do questionário 2, item 6, questão 2, foi feita a seguinte pergunta: O NAPNE no qual o senhor atua é constituído por quantos docentes e técnicos? Estes servidores são de quais áreas?

**Quadro 4 – Constituição dos NAPNES de acordo com os respondentes da pesquisa.**

Composição por Campus	Docentes (Área)	Técnicos (Área)
Campus 1	Três docentes (Língua Portuguesa, Física e Artes).	dois técnicos (Administrativo e enfermeira).
Campus 2	3 docentes (área de língua portuguesa).	1 assistente social, 1 enfermeira, 1 psicóloga, 1 técnico de enfermagem, 2 assistentes administrativos, 1 Tradutora e Intérprete de Libras.
Campus 3	Três docentes (área técnica, inglês e educação física).	um técnico administrativo
Campus 4	2 docentes. Saúde e humanas.	4 técnicos
Campus 5	4 docentes: Dois docentes de inglês, um docente de matemática e um docente de educação física.	4 técnicos: Duas técnicas da área pedagógica, uma técnica da área de psicologia e um técnico da área de apoio acadêmico.
Campus 6	2 docentes: 1 da área de eletrotécnica e outro da área de Letras	Não apresentou.
Campus 7	1 docente (Educação Física/Educação Especial)	7 servidores (1 Assistente Social, 2 psicólogas, 2 pedagogas, 1 Assistente de aluno).
Campus 8	2 docentes	6 tec. 1- tec em enfermagem, 1- nutricionista, 1- enfermeira, 1-Ass social, 1 intérprete de libras, 1 TEC em assuntos educacionais.
Campus 9	2 Professores	4 Técnicos
Campus 10	Neste momento não tenho esta resposta.	
Campus 11	Devido a pandemia não tenho informação de quantos participam, mas sei que possui docentes e técnicos no Napne do campus.	

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Este quadro é uma representação dos participantes da pesquisa, oriundo da elaboração do instrumento norteador 2 e de sua aplicação para os componentes dos Napnes. Investigar a composição dos NAPNES nos campi, foi imprescindível para o desenvolvimento desta pesquisa em face das ações que estes executam estarem interligadas aos docentes os quais desenvolvem suas atividades diretamente com os estudantes com deficiências.

A partir do quadro 4(página anterior), pode-se observar que cada NAPNE tem uma composição diferente de seus integrantes nos respectivos campi. Este olhar foi perceptível desde os primeiros dados obtidos no questionário 1, respondido pelo Setor de Políticas Afirmativas da Reitoria. Onde foi feita a seguinte pergunta: Os NAPNES dos campi são constituídos por quantos docentes e técnicos? Estes

servidores são de quais áreas?

#### Quadro 5- Da estrutura e composição dos Napnes do-IFAL.

NAPNE/CAMPI	Docente	Técnico
Arapiraca	03	05
Batalha	03	01
Maragogi	05	02
Murici	02	02
Piranhas	04	03
Rio Largo	03	02
Santana	01	04
São Miguel-	Só tem o coordenador	
Satuba	03	02
Viçosa	01	03
Coruripe	Não informou	
Palmeira	Não informou	
Penedo	Não informou	
Maceió	Não informou	
Marechal	Não informou	

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Na Questão 3 do questionário 2, sustenta-se na interrogação aos respondentes: O senhor(a) tem alguma formação ou orientação que lhe permita distinguir a baixa visão da visão monocular?

#### Quadro 6 - Formação ou orientação que permita distinguir a baixa visão da visão monocular.

Categorias	Participantes	Percentual	Excertos obtidos
Não tem formação	8	73%	A resolução 17 do conselho superior de junho de 2019, que trata sobre "procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de discentes com necessidades específicas do IFAL", traz a definição do que se configura baixa visão. Mas não faz referência à visão monocular.
Tem formação	3	27%	Excerto 1- Participei de uma capacitação na Reitoria que abordou a temática. Excerto 2- Tenho formação em Educação Especial (mestrado e doutorado) e experiências com pessoas com Deficiência visual e/ou cegas. Porém, não tenho formação específica. Acredito que consigo distinguir.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Portanto, os dados obtidos na questão supracitada acima, aponta um percentual de 73% dos respondentes que não tem formação para distinguir visão monocular da baixa visão, um dos participantes citou “a Resolução 17 do Conselho Superior de 2019, trazendo apenas uma definição de baixa visão”. As respostas referentes aos restantes 27%, citam terem participado de uma formação ou orientação, mas de forma geral não tem formação específica no tocante a visão Monocular, “mas acredita que consegue distinguir”.

Conforme pontuado nos dados, verifica-se que existe a necessidade de uma formação ou orientação que permitam diferenciar visão monocular da baixa visão. A análise desses dados ganha sua relevância, na medida em que os argumentos refletem na práxis pedagógica, sobre essa questão enfatiza Ramos:

O homem não é somente um ser cognitivo (capaz de desenvolver esquemas mentais) mas também epistêmico (cuja natureza compreende a capacidade e necessidade de conhecer). Sendo assim, os conteúdos da prática pedagógica continuam sendo os saberes ensinados/aprendidos por meio de um processo que, necessariamente implica a mobilização de capacidades cognitivas, mas não se limita a elas, pois essa mobilização depende dos saberes. (RAMOS, 2012, p. 119).

Desse modo, a formação omnilateral é imprescindível para execução da educação inclusiva, como reflexo da efetivação dessa política na EPT.

### 3.1 – Quantitativo de estudantes com deficiência visual no IFAL

Estes dados foram obtidos com a aplicação do questionário 1 aplicado na Reitoria, no setor de políticas afirmativas do Instituto Federal de Alagoas se coadunam com as indagações propostas neste objeto de estudo, o qual foi descrito na página da metodologia e está exposto no apêndice deste trabalho.

Esta pesquisa tem como um dos objetivos identificar o perfil dos discentes com deficiência visual nos seus respectivos campi/NAPNES para tanto, foram feitas as seguintes perguntas 1<sup>a</sup>. Quais os campi do IFAL que existem NAPNES? 2<sup>a</sup>. Os NAPNES dos campi são constituídos por quantos docentes e técnicos? Estes servidores são de quais áreas? 4<sup>a</sup> Os NAPNES do IFAL têm informação da existência de estudante com visão Monocular e / ou com baixa visão? Se existe em qual curso? Vale salientar que foram elaboradas 6 questões para o questionário 1 e somente foram aplicadas as perguntas 1,2 e 4 seguindo respectivamente a sequência das questões norteadoras do questionário 2, anexa no (apêndice C.p.81) deste

trabalho.

No quadro 7 a seguir destaca a 4ª questão do questionário 1 aplicado na Reitoria. Nos NAPNEs do IFAL têm informação da existência de estudante com visão Monocular e / ou com baixa visão? Se existe em qual curso?

#### Quadro 7-Estudantes com Visão Monocular ou Baixa Visão

Campus	Estudante com deficiência	Quantidade	Curso
Arapiraca	Cegueira em ambos os olhos	1	Informática/técnico integrado
Marechal	Cegueira em ambos os olhos	1	Meio ambiente
Maceió	Cegueira total	1	Não respondeu.
Maceió	Baixa Visão	1	Informática para internet
Palmeira dos Índios	Miopia e glaucoma	1	Sistemas/eletrotécnica
Santana	Deficiência visual Ceratocone	1	Engenharia agrônoma
_____	Deficiência visual Ceratocone	1	Engenharia agrônoma

Fonte: Dados da pesquisa.

Este quadro 7, apresenta um panorama parcial referente ao mapeamento do perfil dos estudantes com algum tipo de deficiência visual, de acordo com os dados coletados no setor de políticas afirmativas estudantis na Reitoria do Instituto Federal de Alagoas. Foi identificado um estudante com baixa visão, no campus de Maceió, no curso de Informática para Internet. Que o quadro 7 mostra os cursos do Instituto Federal de Alagoas que possuem estudantes com algum tipo de deficiência visual. Portanto o quadro 8 corresponde ao questionário 2 aplicado aos componentes dos NAPNES.

#### Quadro 8 -Existência de estudante com visão Monocular e / ou com baixa visão

Categorias	Participantes	Excertos de respostas dos participantes
Não temos Estudantes com este perfil	7	<b>Excerto 1-</b> Não temos. Teremos no ano de 2021 o primeiro aluno cego, recém matriculado. <b>Excerto 2 -</b> Não temos informação de aluno com visão monocular ou baixa visão. <b>Excerto 3-</b> Não existe
Tinha	2	<b>Excerto 4-</b> Tinha um no Técnico em Agroindústria <b>Excerto 5-</b> Sim. Em anos anteriores, havia duas estudantes com visão monocular. Segundo elas, não havia necessidade de adaptações. Ambas estudavam no Curso Técnico Médio Integrado de Agropecuária.

Tem	2	<b>Excerto 6-</b> Sim. Um estudante do ensino médio integrado em agroindústria e uma estudante do curso superior em Engenharia Agrônômica.
-----	---	--

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Neste sentido, diante dos dados coletados e analisados, há uma relação de aproximação do problema da pesquisa. A partir deste viés analítico pressupõe a identificação de estudantes com baixa visão constituintes da percepção que visão monocular é caracterizado como baixa visão, podemos entender dentro deste contexto a inexistência da nomenclatura visão monocular.

Outro questionamento foi feito aos componentes dos NAPNES, que está presente no questionário 2, questão 5: Que ações estão sendo desenvolvidas no NAPNE que o senhor(a) atua em relação ao fortalecimento das ações inclusivas para os discentes com visão monocular?

**Quadro 9 - Ações do NAPNE em relação aos discentes com visão monocular.**  
(contínua na próxima página).

<b>Categorias</b>	Participantes	Percentual	<b>Excertos de respostas dos participantes</b>
Contexto da pandemia	1	10%	<b>Excerto 1-</b> Atualmente, em razão da não demanda e da pandemia, não se cogitou em produzir ações sobre a visão monocular.
Não temos estudantes com Visão Monocular	1	10%	<b>Excerto 2-</b> Como não temos alunos com visão monocular, logo não tivemos ações voltadas para esse público.
	3	30%	<b>Excerto 3-</b> Nenhuma <b>Excerto 4-</b> No momento nenhuma <b>Excerto 5-</b> Nenhuma
	1	10%	<b>Excerto 6-</b> No campus onde estou lotada atualmente ainda não realizamos ações direcionadas especificamente para trabalhar a visão monocular. No campus que trabalhei anteriormente já desenvolvemos na escola e redes sociais uma campanha para classificação da visão monocular como deficiência.
	1	10%	<b>Excerto 7-</b> Até o presente momento, não desenvolvemos ações nesse sentido. Porém, estaremos iniciando ações de acessibilidade e inclusão a partir da consideração legal e recente reconhecendo a visão monocular como deficiência.
	1	10%	<b>Excerto 8-</b> Estamos num processo de obtenção de nossa sala, que dará o suporte para atendimento individualizado; será aberto edital de monitores para o NAPNE (alunos interessados poderão se inscrever para auxiliar nas disciplinas); Compramos impressora Braile (nesse caso para cegos, mas em caso de alunos com perda contínua é importante o ensino do braile e outras técnicas); reforçamos as campanhas e datas importantes e estamos lutando para implantação de piso tátil e todas as demais sinalizações no campus.
Disponibilização de materiais e	2	20%	<b>Excerto 9-</b> Até onde alcança meu conhecimento, disponibilizamos materiais adaptados para os referidos

compartilhamento de Legislações			estudantes, como: cadernos de pauta ampliada, lápis especial, um notebook com funções personalizadas para esta condição e outros. Para o estudante do ensino médio integrado foi disponibilizado monitores (estudantes da mesma turma) específicos que o acompanharam nas atividades para o ajudar com a adaptação e com o estudo. <b>Excerto 10-</b> Compartilhamento da legislação
---------------------------------	--	--	---

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2021.

Com relação às ações que o NAPNE realiza e que necessitam de aperfeiçoamento e as ações que o NAPNE não realiza, quando analisadas quanto à dimensão de acessibilidade a que estão relacionadas, verificou-se que 20% das ações neste período da pandemia relacionam-se a acessibilidade comunicacional na “disponibilização de matérias e compartilhamentos das legislações”. Seguida por 30% que no momento não existe ações sobre a visão monocular, 10% correspondem atualmente, em razão da não demanda e da pandemia, não se cogitou em produzir ações sobre a visão monocular, seguido de 10% “No campus onde estou lotada atualmente ainda não realizamos ações.

No campus que trabalhei anteriormente já desenvolvemos na escola e redes sociais uma campanha para classificação da visão monocular como deficiência” na sequência expressa por 10% relata que a partir legislação aprovada irá desenvolver ações. Seguida de 10% em processo de obtenção de uma sala para suporte no atendimento e 10% que como não temos alunos com visão monocular, logo não tivemos ações voltadas para esse público.

Levando em consideração a pandemia da covid19, observou-se uma fragilidade no processo de identificação e acompanhamento das ações inclusivas.

[...] os escritos que aqui se fizerem carregam consigo as marcas do espaço tempo em que foram realizados e que outros espaços tempos podem trazer outras percepções acerca do processo de inclusão de pessoas com NEE na educação profissional e tecnológica, isso porque esse é um processo sempre inconcluso e provocador de novos questionamentos (PERINNI, 2017, p. 194).

Em termos de análise, os excertos de respostas sinalizam dentre outros a necessidade de formação continuada para disseminar a inclusão em todas as suas áreas, levando conhecimento acerca da visão monocular, sensibilizando toda a comunidade acadêmica.

Dessa forma, os dados coletados, evidenciaram resultados consoantes aos sintetizados no projeto de pesquisa.

O quadro 10 representa a Questão 6 do questionário 2: O NAPNE pode

contribuir como espaço de formação que favoreça o desenvolvimento de uma discussão sobre a visão monocular para esclarecimentos, informações e reflexão no âmbito da educação profissional inclusiva?

**Quadro 10- contribuição do NAPNE como espaço de formação sobre a visão monocular no âmbito da educação profissional inclusiva.**

Categoria	Participantes	Excertos de respostas dos participantes
	11	<p><b>Excerto1-</b> Acredito que, no âmbito da Reitoria em parceria com os núcleos dos campi, é possível desenvolver discussões acerca da visão monocular, uma vez que a temática foi trabalhada em um momento de formação.</p> <p><b>Excerto2-</b> Sim, o Napne é o espaço dentro da instituição que tem como função ser consultivo e propositivo na mediação do processo de ensino e aprendizagem das pessoas com qualquer tipo de necessidade específica.</p> <p><b>Excerto3-</b> Claro que sim. O NAPNE tem potencial de trabalhar em diferentes frentes: formação e passagem de informações; atendimento acolhimento, acompanhamento e direcionamento para o mercado de trabalho; bem como pesquisa e produção de materiais que contribuam para uma escola mais inclusiva.</p> <p><b>Excerto4-</b> Sim, creio que sim.</p> <p><b>Excerto5-</b> Sim, evidentemente.</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2021.

Analisando os dados obtidos no quadro anterior pode-se detectar que o NAPNE pode ser um espaço de formação sobre a visão monocular, relatam que é possível “no âmbito da Reitoria em parceria com os campi é possível desenvolver discussões acerca da visão monocular, uma vez que a temática foi trabalhada em um momento de formação”. E por ser um “espaço dentro da instituição que tem como função ser consultivo e propositivo na mediação do processo de ensino e aprendizagem das pessoas com qualquer tipo de necessidade específica”.

Assim, foi possível identificar que “O NAPNE tem potencial de trabalhar em diferentes frentes: formação e passagem de informações; atendimento acolhimento, acompanhamento e direcionamento para o mercado de trabalho; bem como pesquisa e produção de materiais que contribuam para uma escola mais inclusiva”.

Os resultados permitiram analisar os NAPNES como um espaço de grande relevância pelo seu potencial de abrangência dentro da Instituição e pela função de ser consultivo e propositivo na mediação do processo com qualquer tipo de necessidade específica.

A Questão 7 do questionário 2 representada pelo quadro 11: O senhor(a) tem conhecimento sobre a legislação vigente, no que diz respeito ao atendimento da visão monocular? Observa-se que os profissionais orientações mínimas específicas para sua atuação representada por 55% tem conhecimento e 45 % não tem conhecimento sobre a visão monocular.

### Quadro 11- Conhecimento sobre a legislação vigente, no que diz respeito ao atendimento da visão monocular

<b>Categorias</b>	<b>Participantes</b>	<b>Excertos de respostas dos participantes</b>
Tenho conhecimento	6	<b>Excerto1-</b> Sim. Recentemente foi aprovada a Lei que considera a visão monocular como deficiência visual. <b>Excerto2-</b> Conheço a recente lei Lei 14.126, que classificou a visão monocular como deficiência visual. <b>Excerto3-</b> Conhecimentos muito básicos
Não tenho conhecimento	5	_____

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2021.

Esta investigação encontra amparo legal e fundamento no Plano Nacional de Educação (2014-2024) que se compromete a:

[...] fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p. 57).

Diante do exposto, considerando-se relevante a necessidade para se investigar a formação na perspectiva da Educação Inclusiva com abordagem na visão monocular. Espera-se que as barreiras existentes na educação dos estudantes com visão monocular possam ser suavizadas por ações educativas voltadas à inclusão.

A Questão 8 do questionário 2 exposta no quadro 12 : O senhor(a) dedica quanto do seu tempo de trabalho para o NAPNE no qual atua? É possível inferir, nas situações apresentadas do quadro 12, que há uma grande preocupação dos profissionais quanto a falta de tempo para dedicação ao Napne, isso representa exaustão no trabalho e fragilidade nas ações.

### Quadro12-tempo de trabalho para o NAPNE no qual atua (contínua na próxima página)

<b>Categorias</b>	<b>Participantes</b>	<b>Excertos de respostas dos participantes</b>
Em torno de 6 horas semanais.	4	<b>Excerto 1-</b> No mínimo 6 horas por semana. <b>Excerto 2-</b> Em torno de 6 horas semanais. <b>Excerto 3-</b> Como coordenador, média 6 horas semanais é o direcionamento. No entanto, existem momentos que trabalhamos mais, e após o planejamento conseguimos acompanhar com maior tranquilidade, dependendo das necessidades do estudante. Nesse momento teremos o primeiro caso que dependerá mais de nós, o primeiro aluno cego do campus. A partir disso, talvez esse tempo de dedicação aumente. No entanto, existem mais servidores do NAPNE unidos no processo.
Depende da demanda. Mas cerca de 2horas.	2	<b>Excerto 4-</b> 2 horas semanais <b>Excerto 5-</b> Depende da demanda. Mas cerca de 2horas.

Nesse momento não tenho me dedicado	3	<b>Excerto 6-</b> Atualmente não tenho dedicado horas. <b>Excerto 7-</b> Nesse momento não tenho me dedicado <b>Excerto 8-</b> Estou saindo do NAPNE por falta de tempo
Não sei responder por certo.	1	<b>Excerto 9-</b> Sou colaborador e me envolvo por demanda, sempre que solicitado pelo núcleo. Não cumpro carga horária presencial.
Em média, 20h.	1	<b>Excerto 10-</b> Em média, 20h.

**Fonte:** Dados da pesquisa,2021.

Na Questão 9 do questionário 2 referida no quadro 13: No seu campus, o senhor(a) tem o devido apoio dos dirigentes para desenvolver as atividades relacionadas ao NAPNE? É importante destacar, que dos dirigentes dão apoio aos Napnes, entretanto os membros referidos têm outras demandas além do Napnes que demonstra fragilidades na atuação por falta de tempo.

#### **Quadro 13-No seu campus, tem o devido apoio dos dirigentes para desenvolver as atividades relacionadas ao NAPNE.**

Categoria	Participantes	Excertos de respostas dos participantes
Apoio dos Dirigentes	11	<b>Excerto 1-</b> SIM, NO ENTANTO, O CAMPUS É PEQUENO E NÃO TEMOS UMA SALA EXCLUSIVA PARA O NAPNE. <b>Excerto 2-</b> Total apoio. A Direção Geral e a Direção de Ensino participam e apoiam ativamente o Núcleo <b>Excerto 3-</b> Sim. Estão nos possibilitando a nossa sala, e estão buscando atender da melhor maneira as necessidades dos alunos com necessidades específicas. <b>Excerto 4-</b> Sim, apoio irrestrito.

**Fonte:** Dados da pesquisa,2021.

De acordo com o quadro 14, corresponde a Questão 10 do questionário 2: No NAPNE que o senhor(a) atua existe um formulário para identificação dos estudantes com visão monocular, com campos específicos para que informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistida necessárias para sua participação nas aulas ou no processo seletivo de novos discentes?

#### **Quadro14- Formulário para identificação dos estudantes com visão monocular.** ( continua na página seguinte)

Categorias	Participantes	Excertos de respostas dos participantes
Existe	2	<b>Excerto 1-</b> Há um formulário de identificação e um Plano Educacional Individualizado, com o objetivo de acompanhar os estudantes com necessidades específicas, em atendimento à Resolução nº 17, do CS do IFAL. Os documentos abrangem todas as necessidades específicas. <b>Excerto 2-</b> Sim, temos um formulário de identificação de estudantes com necessidades educacionais específicas. Assim sendo, identificamos estudantes com problemas de visão também, mas, até onde sei, não temos um formulário

		específico para identificação de estudantes com visão monocular.
Não existe/ Creio que não	9	_____

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2021.

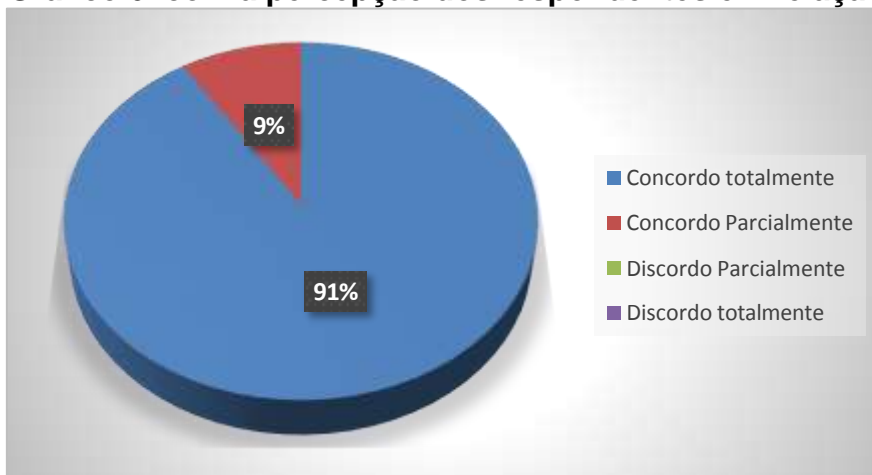
É possível identificar nas ações apontadas que algumas confirmam as situações observadas: a falta de um formulário para identificação dos discentes com visão monocular, ocasionando fragilidade no processo de acessibilidade no sistema de inscrição e possíveis equívocos quanto à elegibilidade para condições especiais de prova para acesso e permanência.

### 3.2 – Quanto ao produto elaborado (sua aplicação).

Prossegue-se, neste momento, com a análise dos resultados concernentes à apreciação da cartilha “ACESSIBILIDADE ALÉM DO OLHAR, ORIENTAÇÕES ACERCA DA VISÃO MONOCULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”.

Na questão 1 do questionário 3, os respondentes foram interpelados se a cartilha apresentara escrita acessível, evitando palavras desnecessárias e difíceis de entender. Segundo o gráfico 06, abaixo, os Docentes e técnicos envolvidos com os NAPNES pesquisados afirmaram que a linguagem verbal, na sua forma escrita, adotada na cartilha é acessível, já que eles concordaram totalmente ou parcialmente quando indagados em relação a essa questão.

**Gráfico 6: com a percepção dos respondentes em relação a linguagem.**

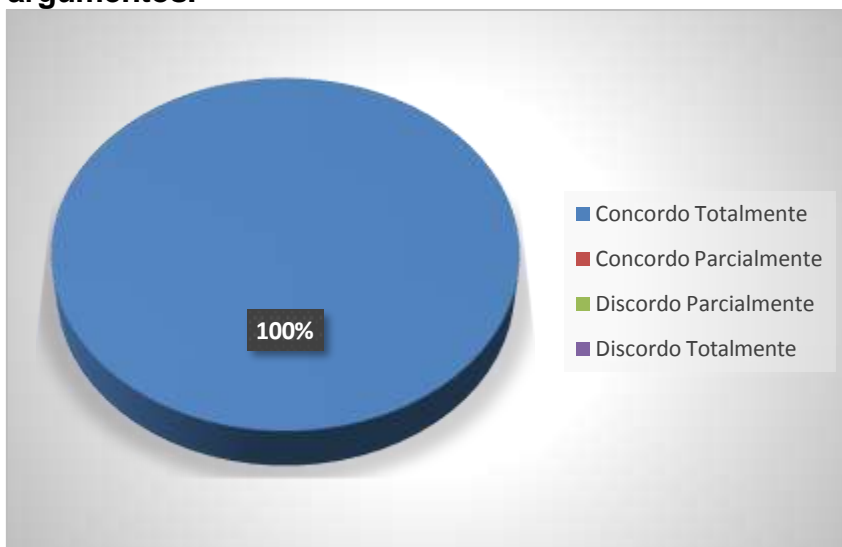


**Fonte:** dados da pesquisa, 2021.

No decorrer do processo de elaboração da cartilha, havia uma preocupação em produzir um material educativo de fácil compreensão. Quando a totalidade dos docentes e técnicos sinaliza que o texto é acessível, reverbera que este material educativo pode ser um instrumento pedagógico a ser utilizado nos NAPNES.

Conforme o gráfico 07, quando perguntados, por meio da questão 2, se a cartilha apresentara conceitos e argumentos claros, os respondentes concordaram totalmente (100%).

**Gráfico 7: com a percepção dos respondentes em relação aos conceitos e argumentos.**

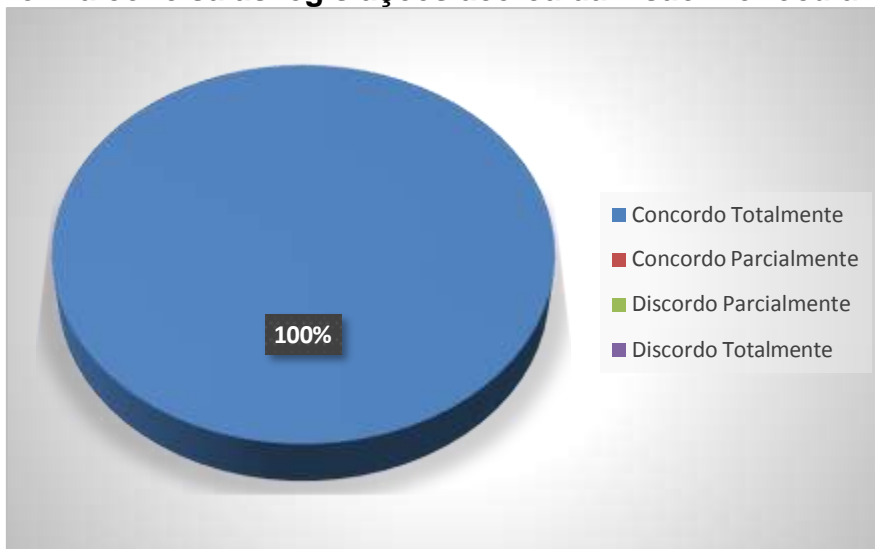


**Fonte:** dados da pesquisa, 2021.

Portanto, todos os participantes, de acordo com o gráfico acima, consideram os conceitos e argumentos claros, o que conduz a inferir que os conteúdos abordados, na cartilha, obedeceram a um encadeamento lógico de ideias.

De acordo com a questão 3, os docentes e técnicos pesquisados também foram interpelados se a cartilha poderia ser considerada um material informativo, cuja finalidade apresentar de forma concisa as legislações e possíveis ações pedagógicas acerca da visão monocular. Nesse caso, o gráfico vai demonstrar que 100% concordam totalmente isto é, todos os respondentes veem a cartilha como um material de valiosa colaboração para os Napnes.

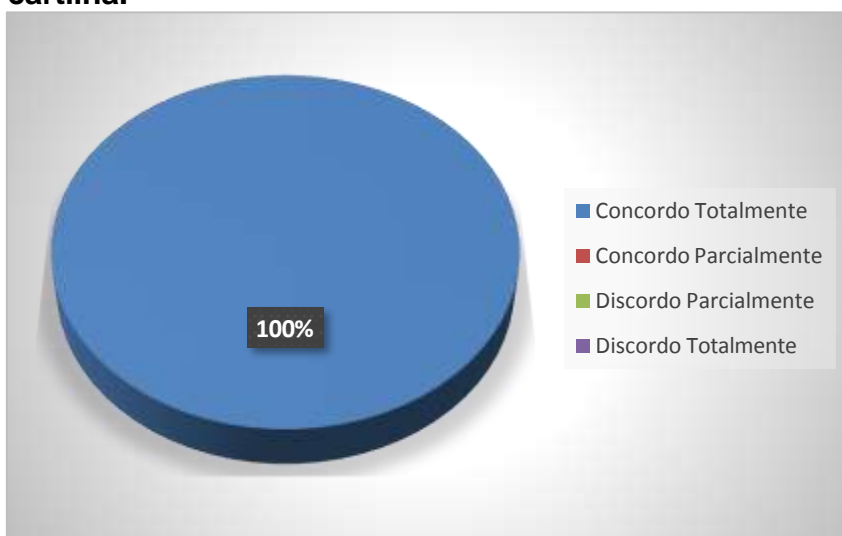
**Gráfico 8: percepção dos respondentes em relação à cartilha apresentar de forma concisa as legislações acerca da visão monocular.**



**Fonte:** dados da pesquisa, 2021.

Na sequência, os participantes foram indagados quanto os conteúdos, que foram apresentados na cartilha, se elas provocariam reflexão sobre a atuação dos Napnes com relação a visão monocular. De acordo com o gráfico 09, logo abaixo, 100% dos respondentes entendem que os conteúdos, expostos na cartilha, suscitam uma reflexão diretamente na atuação dos NAPNES. Portanto a cartilha alcançou objetivo de ser um instrumento de orientação a acerca da visão Monocular.

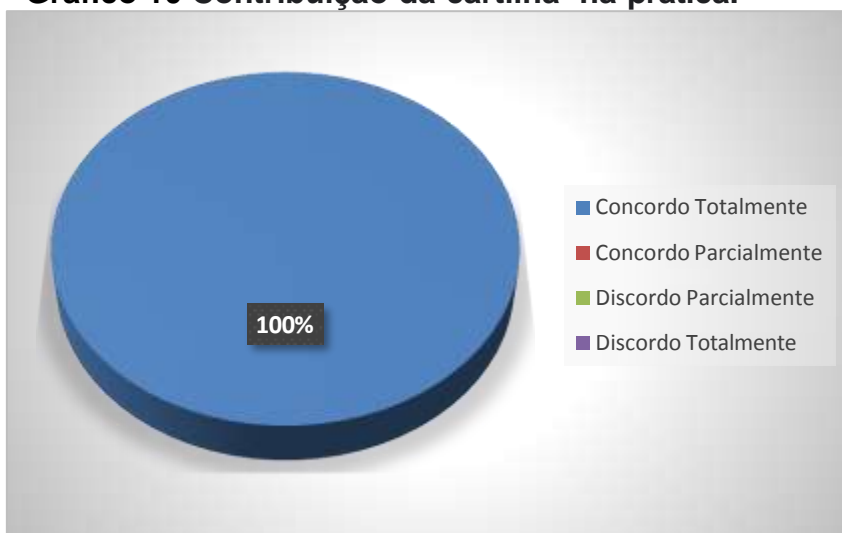
**Gráfico 9 com a percepção dos respondentes em relação aos conteúdos da cartilha.**



**Fonte:** dados da pesquisa, 2021.

Por último, os participantes foram indagados se a cartilha aborda conteúdos que possivelmente poderá contribuir para sua prática dentro do NAPNES. Conforme os respondentes da pesquisa 100% Concordam que a Cartilha contribuirá para a práxis pedagógica nos NAPNES.

**Gráfico 10 Contribuição da cartilha na prática.**



**Fonte:** dados da pesquisa, 2021.

Diante dos dados expostos, infere-se que a Cartilha Será um Produto Educacional de grande Relevância na atuação dos profissionais envolvidos com os NAPNES quanto a Visão Monocular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma direta, a pesquisa poderá contribuir no processo da educação profissional e tecnológica inclusiva do IFAL como princípio educativo, colaborando com os profissionais envolvidos no NAPNE para que possam efetivamente atender os estudantes com visão monocular, estimulando mudança atitudinal coletiva que culminem para o enfrentamento dos desafios postos no processo de inclusão.

Almejamos com este estudo científico, fortalecer as ações inclusivas no contexto da educação profissional, provocando uma discussão sobre a visão monocular como espaço de ação reflexão no âmbito das políticas públicas educacionais.

Espera-se que este estudo possa contribuir no processo de implementação e de reconhecimento da visão monocular como deficiência visual do tipo sensorial no contexto educação profissional e tecnológica de forma articulada entre os Napnes docentes, técnicos administrativos e demais setores constituintes do Instituto Federal de Alagoas-IFAL. Como resultado deste produto a pesquisadora almeja construir uma orientação articulada entre os setores envolvidos que realmente faça a diferença para todos aqueles que de alguma forma contribuem com a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência, que efetivamente percebam não só as diferenças existentes, mas as potencialidades de cada um e saiba valorizá-las da melhor forma possível.

De acordo com a Associação Brasileira dos Deficientes com Visão Monocular-ABDVM - as Súmulas n. 377 do STJ e n. 45/AGU deram origem à promulgação de leis estaduais e municipais para adequação à nova interpretação. Neste movimento foi aprovada a Lei nº 7.129/2009 classifica a visão monocular como deficiência visual no Estado de Alagoas e na sequência aprova a Lei municipal de Maceió nº 5.920/10 para reafirmar os direitos e garantias da pessoa com visão monocular.

Quando nos referimos em práticas inclusivas, estamos dialogando com ações estratégicas, que promovam a participação plena do estudante e neste processo evidenciamos a interação entre professor e aluno para aproximação da realidade dos discentes. Quão gratificante poder contribuir na disseminação dos conhecimentos científicos e na partilha saberes que vive e respeita a diversidade para promoção do acesso à informação das leis de forma a possibilitar meios de efetivação das políticas afirmativas. Esta pesquisa foi desenvolvida com foco nos objetivos específicos são os

seguintes: (1) mapear o perfil dos discentes e servidores que tem visão monocular no IFAL; (2) discutir sobre os percalços enfrentados pela pessoa com visão monocular e em particular dos discentes da Educação Profissional e Tecnológica; (3) elaborar uma cartilha como produto educacional com foco na visão monocular; (4) buscar dados bibliográficos que permitam fazer um panorama da educação inclusiva no Brasil.

Dessa forma, compreende-se que o trabalho ora realizado é um processo inconcluso, mas há uma etapa de desfecho de ideias, proposições e apontamentos. Um intervalo no caminho investigativo desse movimento dinâmico que diversifica como desafiadora, tão plural e complexo que é a educação inclusiva. Portanto, o arremate final fica a tese de Doutorado.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. D. L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora profissional. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 53-63, maio 2008.

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler de. Educação Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CAMARGO, Eder Pires. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física**. São Paulo: Editora UNESP, 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zq8t6/pdf/camargo-9788539303533.pdf>. Acesso em: 05 de jun. 2021.

BRASIL. ABDVM. **Associação Brasileira dos Deficientes com Visão Monocular**. Disponível: <http://www.visaomonocular.com/> . Acesso em 13 de Outubro. 2019

\_\_\_\_\_. AGU. **Súmula 45**. Disponível em: <http://www.agu.gov.br/>. Acesso em: 20 de setembro. 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88\\_EC105\\_livro.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf). Acesso: 19 de janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. STJ. **Súmula 377 do**. Disponível em: <https://www2.stj.jus.br/>. Acesso em: 20 de agosto. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 20 de setembro. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4ª Ed. 2020. Senado. Brasília, DF:

\_\_\_\_\_. OMS. **Organização Mundial da Saúde. CID10**. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. Disponível em: <http://portal.arsnorte.min-saude.pt/>. Acesso em: 20 de setembro. 2019.

\_\_\_\_\_. Portal do Ministério da Educação. Declaração de Salamanca. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 de novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1669\\_0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669_0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192) Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Edição extra.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 05 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. 29 dez. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113409.htm). Acesso em 05 jun. 2021.

CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Revista Trabalho Necessário. (2005) Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: jan.2021.

CIAVATTA, M. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral**. Por que lutamos? Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, 2014.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012, coleção primeiros passos.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. Efetividade ou ideologia. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Julio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia F. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GIRARDI, Marlei de Arruda. **Isenção dos impostos (IPI, ICMS e IPVA) incidentes sobre veículos automotores: possibilidade de extensão aos portadores de visão monocular**. 2017. 87 f. Monografia (Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais). Curso de Direito. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017. Disponível em: <http://repositorio.upf.br/handle/riupf/1389> . Acesso em: 14 jun.2021.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. **A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível**. *Holos*, v. 6, p. 22– 32, 2016. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983/1566>. Acesso em 05.jun.2021.

LIBÂNEO, Jose Carlos. *Organização e gestão da escola teoria e prática*. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2013

LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, formações de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino com modos de investigação**. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2009.

LIMA, Priscila. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LINO, Leandro Jorge de Oliveira. **A visão monocular e a aposentadoria especial da pessoa com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. 2017. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/152055> . Acesso em: 14 jun.2021.

MANTOAN, Maria Tereza; ROSANGELA Gavioli.; VALERIA Amarin. *Inclusão escolar: pontos e contra pontos*. Organizadora Valeria. São Paulo Sammus,2006.

\_\_\_\_\_ **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como se faz?** São Paulo: Sammus,2015.

\_\_\_\_\_ **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 5ª ed.-Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

Marback RF, Temporini ER, Maia Júnior OO, Kara-Júnior N. SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS POR PORTADORES DE VISÃO MONOCULAR À PERDA VISUAL E CIRURGIA DE CATARATA. *Medicina (Ribeirão Preto)* 2007. Acesso em 18 de janeiro de 2021. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/35>.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**; pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MITTLER, Pieter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003).

MOREIRA, M. A. **O mestrado (profissional) em ensino**. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

MORIN, Edgar, **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, Franclin; FLORINDO, Gírlane; SILVIA, Neide. (orgs). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2013.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PERINNI, Sanandreaia Torezani. **Do Direito à Educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no Ifes**. 227f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

QUEIROZ, Arryanne Vieira. **Deficiência e Justiça: um estudo de caso sobre a visão monocular**. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10140> . Acesso em: 14 jun.2021.

RAMOS, M. N. **Concepções do Ensino Médio Integrado**. Secretaria de Educação do Estado do Pará. Maio, 2008.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. **Ensino médio integrado: lutas históricas e resistência em tempos de regressão**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 1, n° 1, 2017 –Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356/317>. Acesso em: 14 jun.2021.

RAMOS, M. N Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Ensino médio integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTORETTO, Mara. Inclusão da Concepção à Ação. In Mantoan Tereza Organizadora o **Desafio das Diferenças nas Escolas**. 5 ed. Petrópolis, RJ vozes,2013.

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

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista brasileira de educação. Campinas, v. 12, n. 32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf) .pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo: para uma nova cultura Política**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. Currículo: teoria e história. 14. ed. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

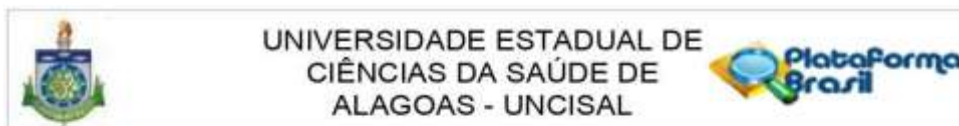
VIÉGAS, Conceição de Maria Corrêa; CARNEIRO, Moaci Alves. **Educação profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial**. Brasília: MEC/ SEESP, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul 1998.

## APÊNDICE A

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** INCLUSÃO DA VISÃO MONOCULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ORIENTAÇÕES E AÇÕES A RESPEITO: Uma abordagem dentro do NAPNE-IFAL.

**Pesquisador:** MARIA JOSE GUERRA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 39674820.6.0000.5011

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.504.673

##### Apresentação do Projeto:

A Educação Inclusiva no cenário da educação profissional e tecnológica vem disseminando políticas públicas educacionais no país, diante desta conjuntura buscou-se pesquisar pela INCLUSÃO DA VISÃO MONOCULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ORIENTAÇÕES E AÇÕES A RESPEITO: Uma abordagem dentro do NAPNE-IFAL. Neste viés o estudo visa Identificar através dos envolvidos com o Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas-NAPNE do IFAL acerca do discente com Visão Monocular e Como os envolvidos com o NAPNE do Instituto Federal de Alagoas lidam e orientam as ações com relação aos discentes com Visão Monocular? Essa indagação transita pelo campo do pressuposto que consideram a visão monocular como baixa visão, pela dualidade existente entre as legislações, por esta razão enfrentam desafios na execução das tecnologias assistivas, partindo do pressuposto que só conhecem a baixa visão. A base teórica contempla Diniz, Tardif, Thiollent dentre outros. O estudo que será desenvolvido tem caráter investigativo de cunho qualitativo e do tipo pesquisa-ação colaborativa, cujos instrumentos metodológicos incluem questionário semiestruturado, para docentes e técnicos administrativos envolvidos com NAPNE do IFAL sobre o atendimento as pessoas com visão monocular. Assim como buscar-se-á, elaborar o perfil dos discentes do IFAL acometidos da visão monocular. O produto final desta pesquisa será organizado em formato de cartilha, propõe-se desenvolver uma contextualização da educação profissional inclusiva abordando orientações e acerca da visão

**Endereço:** Rua Jorge de Lima, 113

**Bairro:** PRADO

**CEP:** 57.010-300

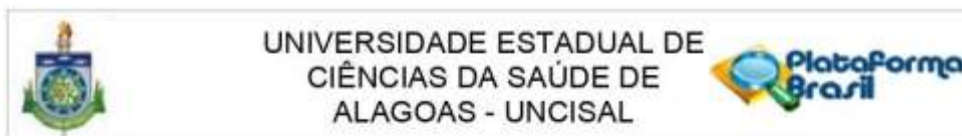
**UF:** AL

**Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3315-6787

**Fax:** (82)3315-6787

**E-mail:** cep@uncisal.edu.br



Continuação do Parecer: 4.504.673

monocular.

**Objetivo da Pesquisa:**

Geral:

Identificar através dos envolvidos com o NAPNE do IFAL, as orientações e ações inerentes, assim como o perfil, acerca dos discentes com visão monocular.

Específicos:

- Mapear o perfil dos discentes e servidores que tem visão monocular no IFAL.
- Discutir sobre os percalços enfrentados pela pessoa com visão monocular e em particular dos discentes da Educação Profissional e Tecnológica.
- Elaborar uma cartilha como produto educacional sobre a educação profissional e tecnológica inclusiva, com foco na visão monocular.
- Buscar dados bibliográficos que permitam fazer um panorama da educação inclusiva no Brasil.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

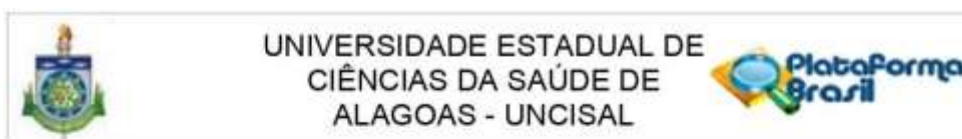
**RISCOS**

As respostas, ao questionário proposto, poderão implicar riscos de inibição ou constrangimento diante do entrevistador. Caso ocorra quebra do sigilo da pesquisa há possibilidade de desligamento ao longo do processo. Para evitar risco desse nível os participantes receberão os esclarecimentos necessários sobre todas as etapas e objetivos do estudo. Se ainda assim, verificar-se a ocorrência de alguma das questões citadas (inibição, constrangimento ou quebra de sigilo), o colaborador será desligado do estudo e o fato comunicado ao Conselho de Ética na Pesquisa para que se avalie a necessidade de adequação. Havendo quebra de sigilo, os dados com sigilo rompido no curso do estudo serão descartados.

**BENEFÍCIOS/RESULTADOS ESPERADOS**

De forma direta, a pesquisa poderá contribuir no processo da educação profissional e tecnológica inclusiva do IFAL como princípio educativo, colaborando com os profissionais envolvidos no NAPNE para que possam efetivamente atender os estudantes com visão monocular, estimulando mudança atitudinal coletiva que culminem para o enfrentamento dos desafios postos no processo de inclusão. Almejamos com este estudo científico, fortalecer as ações inclusivas no contexto da educação profissional, provocando uma discussão sobre a visão monocular como espaço de ação reflexão no âmbito das políticas públicas educacionais.

**Endereço:** Rua Jorge de Lima, 113  
**Bairro:** PRADO **CEP:** 57.010-300  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3315-6787 **Fax:** (82)3315-6787 **E-mail:** cep@uncisal.edu.br



Continuação do Parecer: 4.504.673

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O estudo se encontra de acordo com a Resolução 466/12.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Sem pendências.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

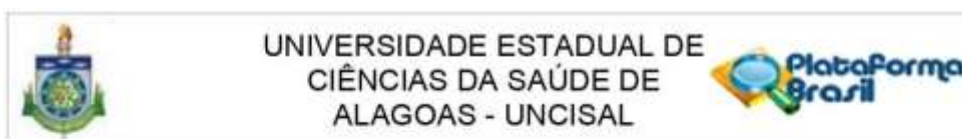
**Considerações Finais a critério do CEP:**

Nesta oportunidade, lembramos que o pesquisador tem o dever de durante a execução do experimento, manter o CEP informado através do envio a cada seis meses, de relatório consubstanciado acerca da pesquisa, seu desenvolvimento, bem como qualquer alteração, problema ou interrupção da mesma.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1536287.pdf	09/01/2021 21:48:39		Aceito
Outros	cartarespostacronograma.doc	09/01/2021 21:47:41	MARIA JOSE GUERRA	Aceito
Outros	cartaresposta.doc	19/11/2020 18:17:02	MARIA JOSE GUERRA	Aceito
Outros	InstrumentosNorteadores.docx	19/11/2020 18:15:26	MARIA JOSE GUERRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	19/11/2020 18:13:45	MARIA JOSE GUERRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	19/11/2020 18:04:39	MARIA JOSE GUERRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	19/11/2020 18:03:56	MARIA JOSE GUERRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia.pdf	22/10/2020 17:52:08	MARIA JOSE GUERRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	07/10/2020 18:06:32	MARIA JOSE GUERRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO.pdf	07/10/2020 17:56:17	MARIA JOSE GUERRA	Aceito

**Endereço:** Rua Jorge de Lima, 113  
**Bairro:** PRADO **CEP:** 57.010-300  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3315-6787 **Fax:** (82)3315-6787 **E-mail:** cep@uncisal.edu.br



Continuação do Parecer: 4.504.673

Orçamento	orcamento.pdf	18/04/2020 12:29:02	MARIA JOSE GUERRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	18/04/2020 11:11:01	MARIA JOSE GUERRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACEIO, 20 de Janeiro de 2021

---

**Assinado por:**  
**MARIA DO CARMO BORGES TEIXEIRA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Jorge de Lima, 113  
**Bairro:** PRADO **CEP:** 57.010-300  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3315-6787 **Fax:** (82)3315-6787 **E-mail:** cep@uncisal.edu.br

## APÊNDICE B

### Questões Norteadoras 1

1. Quais os campi do IFAL que existem NAPNES?  
A) Não desejo responder" à pergunta elaborada.
  
2. Os NAPNEs dos campi são constituídos por quantos docentes e técnicos? Estes servidores são de quais áreas?  
A) Não desejo responder" à pergunta elaborada
  
3. Que concepção os docentes e técnicos envolvidos com o NAPNE tem sobre a visão monocular?  
A) Não desejo responder" à pergunta elaborada
  
4. Os NAPNEs do IFAL tem informação da existência de estudante com visão Monocular e / ou com baixa visão? Se existe em qual curso?  
A) Não desejo responder" à pergunta elaborada
  
5. Que ações estão sendo desenvolvidas no NAPNE em relação ao fortalecimento das ações inclusivas para os discentes com visão monocular?  
A) Não desejo responder" à pergunta elaborada
  
6. O NAPNE pode contribuir como espaço de formação que favoreça o desenvolvimento de uma discussão sobre a visão monocular para esclarecimentos, informações e reflexão no âmbito da educação profissional inclusiva?  
A) Não desejo responder" à pergunta elaborada



## APÊNDICE C

### Questões Norteadoras 2

# INCLUSÃO DA VISÃO MONOCULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ORIENTAÇÕES E AÇÕES A RESPEITO: Uma abordagem dentro do NAPNE-IFAL

Caros Docentes e Técnicos Administrativos do NAPNE-IFAL.

Meu nome é Maria José Guerra, mestranda em Educação Profissional Tecnológica-PROFEPT/IFAL e Professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica, da Universidade Federal de Alagoas, lotada na Unidade de Educação Infantil Professora Telma Vitoria(antigo NDI), Campus A.C. Simões Maceió – AL, e sob a orientação do professor Dr. José Isnaldo de Lima Barbosa, lotado no Campus Satuba do IFAL, estamos iniciando um trabalho de pesquisa, que tem como objetivo: Identificar através dos envolvidos com o NAPNE do IFAL, as orientações e ações inerentes, assim como o perfil, acerca dos discentes com visão monocular. Por meio da aplicação do questionário abaixo. Gostaríamos de ressaltar que o trabalho é de cunho estritamente acadêmico, temos o compromisso de garantir o anonimato e o sigilo dos dados que nos forem confiados. Vale destacar também que esta investigação culminará com a elaboração de uma dissertação, a qual será defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, programa este ofertado pelo IFAL. Por esta razão, pedimos que senhor(a) responda as questões a seguir. Desde já, colocamo-nos à disposição para as informações adicionais que se fizerem necessárias e agradecemos à colaboração.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE):



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - IFAL  
 CAMPUS BENEDITO BENTES  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1-O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa **INCLUSÃO DA VISÃO MONOCULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ORIENTAÇÕES E AÇÕES A RESPEITO: Uma abordagem dentro do NAPNE-IFAL**, dos pesquisadores Maria José Guerra e o Prof. Dr. José Isualdo Barbosa. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

2-O estudo visa Identificar através dos envolvidos com o Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas-NAPNE do IFAL acerca do discente com Visão Monocular e Como os envolvidos com o NAPNE do Instituto Federal de Alagoas lidam e orientam as ações com relação aos discentes com Visão Monocular. O produto final desta pesquisa será organizado em formato de cartilha, propõe-se desenvolver uma contextualização da educação profissional inclusiva abordando orientações e acerca da visão monocular.

3-A participação do senhor(a) consistirá em uma pesquisa de caráter investigativo de cunho qualitativo e do tipo pesquisa-ação colaborativa, cujos instrumentos metodológicos inclui questionário semiestruturado, para docentes e técnicos administrativos envolvidos com NAPNE do IFAL sobre o atendimento as pessoas com visão monocular. Assim como buscar-se-á, elaborar o perfil dos discentes do IFAL acometidos da visão monocular.

4. Ao participar desse estudo o senhor (a) estará contribuindo, mesmo que não diretamente, aos benefícios esperados nesse projeto de pesquisa que, são: fortalecer as ações inclusivas no contexto da educação profissional, provocando uma discussão sobre a visão monocular como espaço de ação reflexão no âmbito das políticas públicas educacionais e contribuir no processo da educação profissional e tecnológica inclusiva do IFAL como princípio educativo, colaborando com os profissionais envolvidos no NAPNE para que possam efetivamente atender os estudantes com visão monocular, estimulando mudança atitudinal coletiva que culminem para o enfrentamento dos desafios postos no processo de inclusão.

5. A coleta de dados começará em 01 de fevereiro de 2021 a 30 de abril de 2021.

6. O estudo será feito da seguinte maneira: Estudos Bibliográficos; Coleta de Dados (preenchimento de questionários); Teste do Produto Educacional.

7. A Resolução CNS Nº 466 de 2012 prevê ressarcimento de compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação. Quanto a garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes fica de responsabilidade do pesquisador.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - IFAL  
 CAMPUS BENEDITO BENTES  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

8. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: possibilidade dos participantes apresentarem cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento; risco de quebra de sigilo involuntária e não intencional.
9. Durante todo o estudo, a qualquer momento que se faça necessário, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
10. A qualquer momento, o(a) Senhor(a) poderá recusar a continuar participando do estudo e, retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação dos resultados será realizada somente entre profissionais e no meio científico pertinente.
- 11- O(a) Senhor(a) tendo compreendido o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no estudo **INCLUSÃO DA VISÃO MONOCULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ORIENTAÇÕES E AÇÕES A RESPEITO: Uma abordagem dentro do NAPNE-IFAL**, consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que terá com a sua participação, concordará em participar da pesquisa mediante a sua assinatura deste Termo de Consentimento.

**Endereço da equipe de pesquisa (OBRIGATORIO):**

Instituição: Instituto Federal de Alagoas - IFAL  
 Pesquisador responsável: Maria José Guerra  
 Endereço: Rua Industrial Cláudio Sarmiento nº 138  
 Complemento: Condomínio Mar Azul apartamento 101  
 Cidade/CEP: Maceió - AL, 57036-590  
 Telefone celular: 82 99987-7834  
 Ponto de referência: Próximo ao restaurante Filé do Zeze

**ATENÇÃO:** Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você, ou os responsáveis por você, poderão consultar o: Comitê de Ética em Pesquisa, pertencente UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - UNCSAL: Rua Dr. Jorge de Lima, 113, Trapiche da Barra, CEP: 57016-382, Sala 205, segundo andar, Predio Sede. Telefone: 3315 6787, Correio eletrônico: [comitedeticasucisal@gmail.com](mailto:comitedeticasucisal@gmail.com) . Website: <https://cep.unucisal.edu.br/> Horário de funcionamento: diariamente no horário de 13:00 as 19:00 horas.

Maceió - AL, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntário(a) rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
--	---

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

1. O senhor(a) entendeu o objetivo do questionário?

*Marcar apenas uma oval.*

- sim  
 Não

2. Concorda em participar desta pesquisa?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

3. Se assinalou a alternativa "sim" para as duas questões, assinale em "DE ACORDO", responda às questões e envie o formulário. Se não concorda em participar, assinale em "NÃO QUERO PARTICIPAR" e envie o formulário

*Marcar apenas uma oval.*

- De acordo.  
 Não quero participar

#### QUESTIONÁRIO

4. Questão 1: O Senhor(a) exerce qual função ?

*Marcar apenas uma oval.*

- Docente  
 Técnico Administrativo

5. O Campi que o senhor(a) participa fica sediado em que Região?

*Marcar apenas uma oval.*

- Litorânea  
 Agreste  
 Zona da Mata  
 Sertão

6. Questão 2: O NAPNE no qual o senhor atua é constituído por quantos docentes e técnicos? Estes servidores são de quais áreas?

---

---

---

---

---

7. Questão 3: O senhor(a) tem alguma formação ou orientação que lhe permita distinguir a baixa visão da visão monocular?

---

---

---

---

---

8. Questão 4: O NAPNE onde o senhor(a) atua tem informação da existência de estudante com visão Monocular e / ou com baixa visão? Se existe em qual curso?

---

---

---

---

---

9. Questão 5: Que ações estão sendo desenvolvidas no NAPNE que o senhor(a) atua em relação ao fortalecimento das ações inclusivas para os discentes com visão monocular?

---

---

---

---

---

10. Questão 6: O NAPNE pode contribuir como espaço de formação que favoreça o desenvolvimento de uma discussão sobre a visão monocular para esclarecimentos, informações e reflexão no âmbito da educação profissional inclusiva?

---

---

---

---

---

11. Questão 7: O senhor(a) tem conhecimento sobre a legislação vigente, no que diz respeito ao atendimento da visão monocular?

---

---

---

---

---

12. Questão 8: O senhor(a) dedica quanto do seu tempo de trabalho para o NAPNE no qual atua?

---

---

---

---

---

13. Questão 9: No seu campus, o senhor(a) tem o devido apoio dos dirigentes para desenvolver as atividades relacionadas ao NAPNE?

---

---

---

---

---

14. Questão 10: Questão 10: No NAPNE que o senhor(a) atua existe um formulário para identificação dos estudantes com visão monocular, com campos específicos para que informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistida necessárias para sua participação nas aulas ou no processo seletivo de novos discentes?

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO 3

### Questionário

Meu nome é Maria José Guerra, Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica- ProfEPT- IFAL sob a orientação do professor Dr. José Isnaldo de L. Barbosa, lotado no Campus Satuba, estamos desenvolvendo um trabalho de pesquisa, que tem como um dos objetivos verificar a percepção dos Docentes e Técnicos envolvidos com os NAPNES sobre a cartilha que lhe foi enviada para tanto segue o questionário abaixo.

Gostaríamos de ressaltar que o trabalho é de cunho estritamente acadêmico e temos o compromisso de garantir o anonimato e o sigilo dos dados que nos forem confiados. Vale ressaltar também que esta investigação culminará com a elaboração de uma dissertação, a qual será defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica- ProfEPT. Por esta razão, pedimos que você responda as questões, após sua cuidadosa leitura da cartilha. Faça isso da maneira que você considera mais adequada, sem se preocupar em acertar ou errar. Desde já, colocamo-nos à disposição para as informações adicionais que se fizerem necessárias e agradecemos à colaboração.

1. 1.1 – A cartilha apresenta escrita acessível, evitando palavras desnecessárias e difíceis de entender?

*Marcar apenas uma oval.*

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

2. 2 – A cartilha apresenta conceitos e argumentos claros?

*Marcar apenas uma oval.*

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

3. 3 – A cartilha pode ser considerada um material informativo que tem como finalidade apresentar de forma concisa as legislações e possíveis ações pedagógicas acerca da visão monocular?

*Marcar apenas uma oval.*

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

4. 4 – Os conteúdos, que foram apresentados na cartilha, provocam reflexão sobre a atuação dos napnes com relação a visão monocular?

*Marcar apenas uma oval.*

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

5. 5- A cartilha aborda conteúdos que possivelmente poderá contribuir para sua pratica dentro do napne?

*Marcar apenas uma oval.*

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

**APÊNDICE E- CARTILHA( PRODUTO EDUCACIONAL)**



**ACESSIBILIDADE ALÉM DO OLHAR,  
ORIENTAÇÕES ACERCA DA VISÃO MONOCULAR  
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .**

**Maria José Guerra  
José Isnaldo de Lima Barbosa**



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Instituto Federal de Alagoas**  
**Campus Avançado Benedito Bentes**  
**Biblioteca**

---

G934a

Guerra, Maria José Guerra.

Acessibilidade além do olhar, orientações acerca da visão monocular no contexto da educação profissional / Maria José Guerra. – 2021.

34 f. : il.

1 CD-ROM: il.

Produto Educacional da Dissertação Inclusão da visão monocular no contexto da educação profissional, orientações e ações a respeito: uma abordagem dentro do NAPNE-IFAL (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

1. Educação Profissional. 2. Educação Inclusiva. 3. Visão Monocular. I. Título.

CDD: 370

---

**Fernanda Isis Correia da Silva**  
**Bibliotecária - CRB-4/1796**

# Apresentação

Caros leitores, Docentes e Técnicos administrativos,

Esta cartilha é parte integrante da dissertação intitulada **INCLUSÃO DA VISÃO MONOCULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ORIENTAÇÕES E AÇÕES A RESPEITO: UMA ABORDAGEM DENTRO DO NAPNE-IFAL**, neste sentido esse produto educacional denominado acessibilidade além do olhar, orientações acerca da visão monocular, no contexto da educação profissional tem como fundamentação teórica contribuições advindas da pesquisa de mestrado desenvolvida pelo Programa de Pós- graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFAL).

Logo estas orientações foram pensadas, a fim de atender às necessidades específicas dos discentes, com a finalidade de instruir os mesmos com relação a legislação vigente, assim como, propor ações pedagógicas acerca do tema, a serem desenvolvidas possivelmente pelos NAPNES que são os intermediadores dos processos inclusivos junto aos professores.

# Sumário

<b>1- ACESSIBILIDADE ALÉM DO OLHAR.....</b>	<b>05</b>
1.1 Categorias das Tecnologias Assistivas .....	06
1.2 - Conceitos importantes: Em consonância com o art. 3º da Lei Brasileira da Inclusão .....	07
1.3 -Direito a educação inclusiva: Em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão .....	08
1.4- Acessibilidade nos processos seletivos: Em consenso com a Lei de Inclusão .....	11
<b>2-EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA .....</b>	<b>12</b>
2.1 Educação Profissional Inclusiva: criação dos Ifs .....	13
2.2 -Educação Profissional Inclusiva: NAPNE e formação de professores .....	14
<b>3- CONCEPÇÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA CONFORME A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>4-DEFICIÊNCIA VISUAL, BAIXA VISÃO .....</b>	<b>16</b>
4.1-Baixa Visão .....	17
<b>5- ISÃO MONOCULAR .....</b>	<b>18</b>
5.1-Visão monocular: Aprovação da Lei Federal .....	19
5.2-Visão monocular: Legislação vigente .....	20
<b>6-PRATICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....</b>	<b>21</b>
<b>7-COMO IDENTIFICAR UM ESTUDANTE COM VISÃO MONOCULAR.....</b>	<b>22</b>
7.1 -Identificar para incluir .....	23
7.2-Características visuais semelhantes e individuais .....	24
7.3-Limitações e dificuldades da pessoa com visão monocular.....	25
<b>8-PLANEJAMENTO INCLUSIVO .....</b>	<b>26</b>
8.1-Igualdade e equidade .....	25
8.2-Uma ação inclusiva requer pensar e modificar a prática pedagógica .....	27
8.3-Currículo integrado: espaço para prática pedagógica inclusiva .....	29
<b>9-CONTEXTO HISTÓRICO .....</b>	<b>30</b>
<b>10-MARCO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....</b>	<b>31</b>
<b>11-CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>34</b>
<b>12-REFERÊNCIAS .....</b>	<b>35</b>

# 1-ACESSIBILIDADE ALÉM DO OLHAR

Acessibilidade além do olhar, traz uma reflexão acerca das barreiras arquitetônicas e atitudinais que atrasam o desenvolvimento dos processos de inclusão.

O direito a acessibilidade inclui todas as ações que fazem parte do no nosso dia a dia, como utilizar equipamentos urbanos, transporte e outros meios de comunicação e de informação, espaço físico com construções adequadas , devendo ter o atendimento especializado prioritário em órgãos públicos, um dos exemplos é o da figura ao lado, que precisamos eliminar essa barreira arquitetônica.



Imagens sobre barreiras arquitetônicas

Fonte: Ricardo Ferraz. 2021

<https://br.pinterest.com/pin/94223817189500101/>

## 1.1- Categorias das Tecnologias Assistivas

BERSCH (2017) classifica a Tecnologia Assistiva em Categorias.

Categorias
Auxílios para a vida diária e vida prática
CAA -Comunicação Aumentativa e Alternativa
Recursos de acessibilidade ao computador
Sistemas de controle de ambiente
Projetos arquitetônicos para acessibilidade
Órteses e próteses
Adequação Postural
Auxílios de mobilidade
Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil.
Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais.
Mobilidade em veículos
Esporte e Lazer

**Fonte:** BERSCH (2017)

## 1.2 - Conceitos importantes: Em consonância com o art. 3º da Lei Brasileira da Inclusão.

**I - 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;

**II - desenho universal**: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

**III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica**: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, p. 1;2).

**IV - barreiras**: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (BRASIL, 2015, p. 1;2).

1.3 -Direito a educação inclusiva: Em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão.

**I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;**

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

**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;**

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

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

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escola.

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio

**XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;**

**XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;**

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015)

XV - Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

1.4- Acessibilidade nos processos seletivos: Em consenso com a Lei de Inclusão.

**I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;**

II - disponibilização de **formulário** de inscrição de exames com campos específicos para que **o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação**

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

**IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;**

V - **dilação de tempo**, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, **tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas**, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015)

## 2- EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA

A Educação Inclusiva no cenário da educação profissional e tecnológica vem sendo disseminada de forma gradual, desde o ano 2000, através do programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP). A partir deste viés foram desencadeando outros encontros de mobilização e sensibilização.

No arcabouço de suas ações, o (Programa TEC NEP 2000) visa à implantação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), que se constitui no setor de referência institucional responsável por articular as ações internas voltadas para garantir a acessibilidade dessas pessoas, assim como, fomentar desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade e eliminação de barreiras, com intuito de atingir o sucesso em sua formação profissional.

## 2.1 Educação Profissional Inclusiva: criação dos IFs.

Com a criação dos IFs- Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o programa TEC NEP foi reformulado em 2010 em uma ação da SETEC/MEC, passando a ser denominado de Ação TEC NEP, prevendo no âmbito interno das instituições a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais.

- ▶ Diante deste contexto os Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Especificas NAPNES, dentre outras ações do TEC NEP consta a promoção continuada de educadores docentes e técnicos nas instituições de educação profissional, voltadas ao atendimento dos alunos com necessidades específicas NEE/MEC/SETEC, 2010.
- ▶ Nesse sentido, torna-se importante uma discussão a respeito do NAPNE dentro do IFAL, tendo como pressupostos as intervenções dedicadas ao conhecimento da visão monocular.

## 2.2 -Educação Profissional Inclusiva: NAPNE e formação de professores.

Uma contribuição do NAPNE deve esta sintonizada com a formação continuada dos professores. Neste sentido, Moura (2008, p.30) argumenta “A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do País, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia”.



**Acessibilidade para um ambiente de trabalho inclusivo**

Fonte: Pedius.2021

<https://www.pedius.org/br/leis-de-acessibilidade-para-um-ambiente-de-trabalho-inclusivo/>

### 3- CONCEPÇÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA CONFORME A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO.

O Estatuto da da Pessoa com Deficiência em seu art.1º assegura e promove, em condições de igualdade, “o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania”.

- ▶ De acordo com o estabelecido na legislação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, **entende-se como deficiência aqueles impedimentos de longo prazo**, conforme art. 2º, Veja a seguir :

- ▶ *“Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”*

## 4-DEFICIÊNCIA VISUAL, BAIXA VISÃO

A Instrução Normativa referenciada pelo Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e define deficiência visual em seu artigo 5º da seguinte forma:

**deficiência visual**: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a **baixa visão**, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (BRASIL, 2004).

Diante do exposto na citação ao lado referenciada, para melhor compreensão como define o campo de acuidade visual na oftalmologia pela tabela de snellen com marcadores. Veja a seguir:

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

Tabela de snellen com marcadores

Fonte: <https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Tabela-de-Snellen>

## 4.1-Baixa Visão

A Baixa Visão é caracterizada pelo comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após correção com uso de óculos ou lentes. A figura ao lado mostra um estudante com baixa visão, com excessiva aproximação da tela junto ao rosto para ler.



Estudante com Baixa Visão na tela do computador

Fonte: Cartilha de Acessibilidade na Web – W3C Brasil. Acesso em:  
<http://steno.com.br/acessibilidade-na-internet/>

## 5- VISÃO MONOCULAR

A Visão monocular é caracterizada pela perda irreversível da visão de um dos olhos, com acuidade visual inferior 20/400 com uso de correção óptica. O símbolo é representado pela mão em um olho, como na figura ao lado. Vale salientar, que o dia comemorativo da pessoa com visão monocular é 5 de maio, data que faz referência ao dia da publicação da súmula 377 no STJ.



Símbolo da Visão monocular

Fonte: <https://cidadaniaejustica.to.gov.br/>

## 5.1-Visão monocular: Aprovação da Lei Federal.

Foi sancionada a Lei Federal nº 14.126 de 22 de março de 2021, que classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual.

A referida lei homenageou, Amália Barros, uma jovem jornalista com visão monocular, militante da causa dos monoculares que passou por 13 procedimentos cirúrgicos. Amália por ser influenciadora digital conseguiu mobilizar parlamentares, artistas etc. para participarem da campanha, na luta pelos monoculares. Cada pessoa aderiu ao gesto, de por a mão em um dos olhos para reconhecimento das limitações.

Saiba mais sobre a visão Monocular  
Acesse os links:

[www.visaomonocular.com.br](http://www.visaomonocular.com.br)

<http://www.visaomonocular.com>

## 5.2-Visão monocular: Legislação vigente

- ▶ Foi sancionada a Lei 14.126/2021, que passou a considerar a visão monocular como deficiência visual. Neste sentido, a lei equiparou a visão monocular a existência de deficiência em todos os seus efeitos e fins legais. Veja ao lado a redação da referida lei.

*“Art. 1º Fica a visão monocular classificada como deficiência sensorial, do tipo visual, para todos os efeitos legais.*

*Parágrafo único. O previsto no § 2º do art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), aplica-se à visão monocular, conforme o disposto no caput deste artigo.”*

## 6-PRATICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Vamos compreender as limitações da visão monocular!

Fecha um dos olhos com a mão ou com um tampão e tentar realizar atividades do cotidiano. O exercício do simples gesto de pegar um copo sobre a mesa passará a ser um desafio com apenas um dos olhos abertos.

Vamos refletir!  
Qual o seu sentimento neste momento?

O confronto mais evidente, neste caso, é a de perceber a profundidade e avaliar a distância que separa o objeto do observador.

Uma pessoa com visão monocular consegue enxergar um objeto aproximadamente 6 metros de distancia, já uma pessoa binocular enxerga o mesmo objeto a 60 metros.

## 7-COMO IDENTIFICAR UM ESTUDANTE COM VISÃO MONOCULAR?

De acordo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a visão monocular é caracterizada quando a pessoa tem visão igual ou inferior a 20% em um dos olhos, enquanto no outro mantém visão normal.

Na Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas Relacionados à Saúde cuja abreviatura utilizada mundialmente é a da Língua Inglesa- CID-10, a visão monocular é conceituada pelo H54.4

ATENÇÃO: A partir de 2022 entrará em vigor a 11ª atualização do CID que será denominado de CID-11.


## 7.1 -Identificar para incluir

A Identificação dos estudantes com visão monocular, tem uma relevância fundamental no processo de inclusão na educação profissional e tecnológica, pois essa intervenção pode garantir o direito a educação de qualidade e o seu preparo para o trabalho. Assim como, a finalidade de orientar o processo de realização das adaptações de acordo com as legislações vigentes.

Nesta concepção refere-se, a solicitação da tecnologia assistiva, indicada pelo candidato ao processo seletivo ou pelo estudante, que já ingressou na instituição, neste contexto o Napne tem uma contribuição importantíssima no desenvolvimento de ações que orientem.

**No cenário inclusivo o discente com Visão monocular, tem direito a Prova ampliada de acordo com sua solicitação, tempo adicional com recurso de até 60 (sessenta) minutos para a realização de suas provas, conforme Decretos nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, e nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 e Súmula nº 377 de Superior Tribunal de Justiça.**

## 7.2- Características visuais semelhantes e individuais



Suponhamos que , dois estudantes tenham o mesmo diagnóstico prescrito em laudo médico, cada um apresentará sua condição visual individual, podendo assemelhar-se, porém, não serão as mesmas condições oferecidas de apoio e suporte do outro discente .Cada um apresenta suas particularidades.

### 7.3-Limitações e dificuldades da pessoa com visão monocular

limitações cotidianas	Dificuldades espaciais e motoras
Assistir a filmes e jogos em 3D	Coordenação motora comprometida;
Leitura por muito tempo na tela do computador;	Participar de desafios que envolva lateralidade;
As pessoas com visão monocular poderão passar por você e não te cumprimentar, pelo fato de não ter a visão tridimensional, se por ventura, depara-se, com essa situação chame-a e avise-a da sua presença;	Noção de profundida limitada e distância, por possui somente a visão dimensional;
Algumas pessoas com visão monocular, preferem não falar das suas limitações, por gerar um certo desconforto de constrangimento;	Noção de espaços; atravessar cruzamentos; Subir e descer degraus;
Desistem de estudar por se sentirem incapazes e ou inferiores;	Solicitar parada de ônibus;
Às vezes deixa de realizar algumas atividades por sentir- se incapaz;	Praticar esportes que exija coordenação motora;
E diversas outras atividades diárias comprometidas, seja no trabalho, na vida pessoal e social.	Diminuição da percepção no horário noturno.

## 8- PLANEJAMENTO INCLUSIVO



Figura ilustrativa a Inclusão acontece quando

Fonte: <https://br.pinterest.com> 2021

“Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2011, p. 37).

## 8.1- Igualdade e Equidade

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Boaventura (2003, p.56).

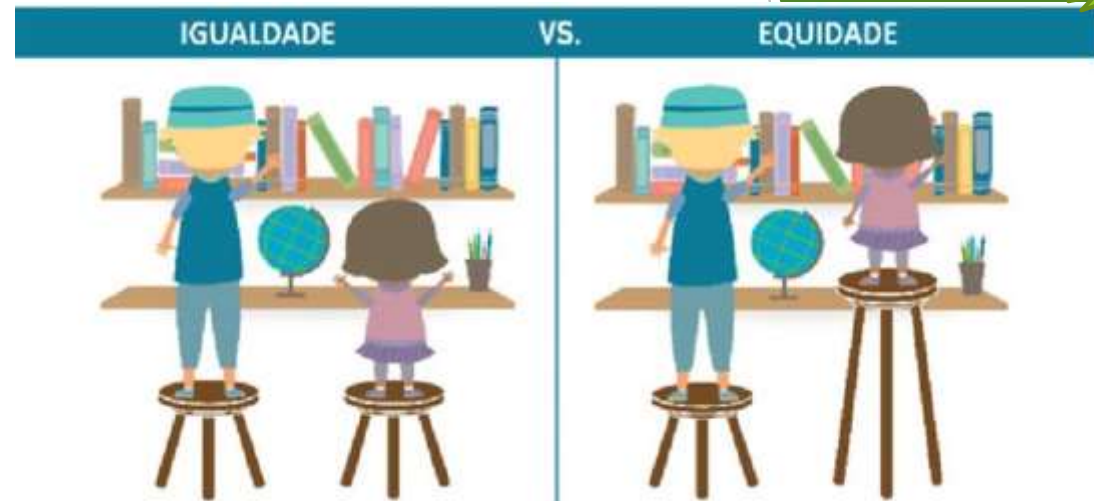


Figura Igualdade x Equidade

Fonte: <https://br.pinterest.com> 2021 .



Fonte: <https://br.pinterest.com> 2021 .

## 8.2 Uma ação inclusiva requer pensar e modificar a prática pedagógica.

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. SACRISTÁN (2000, p. 201).

Como sugestão para ampliar a discussão sobre o currículo da Educação Inclusiva, é indicado o vídeo Educação Especial (cujo link é apresentado ao lado onde a professora Maria de Fátima Mineto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana-UNILA, aborda o tema.

O vídeo abaixo apresenta sobre Currículo na educação inclusiva Diálogo sobre adaptar ou flexibilizar.



Fonte: youtube <https://youtu.be/eGWRr4LTkpg>

### 8.3- Currículo integrado: espaço para prática pedagógica inclusiva.

Pôr em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre a teoria e a prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental (MACHADO, 2011, p.694)

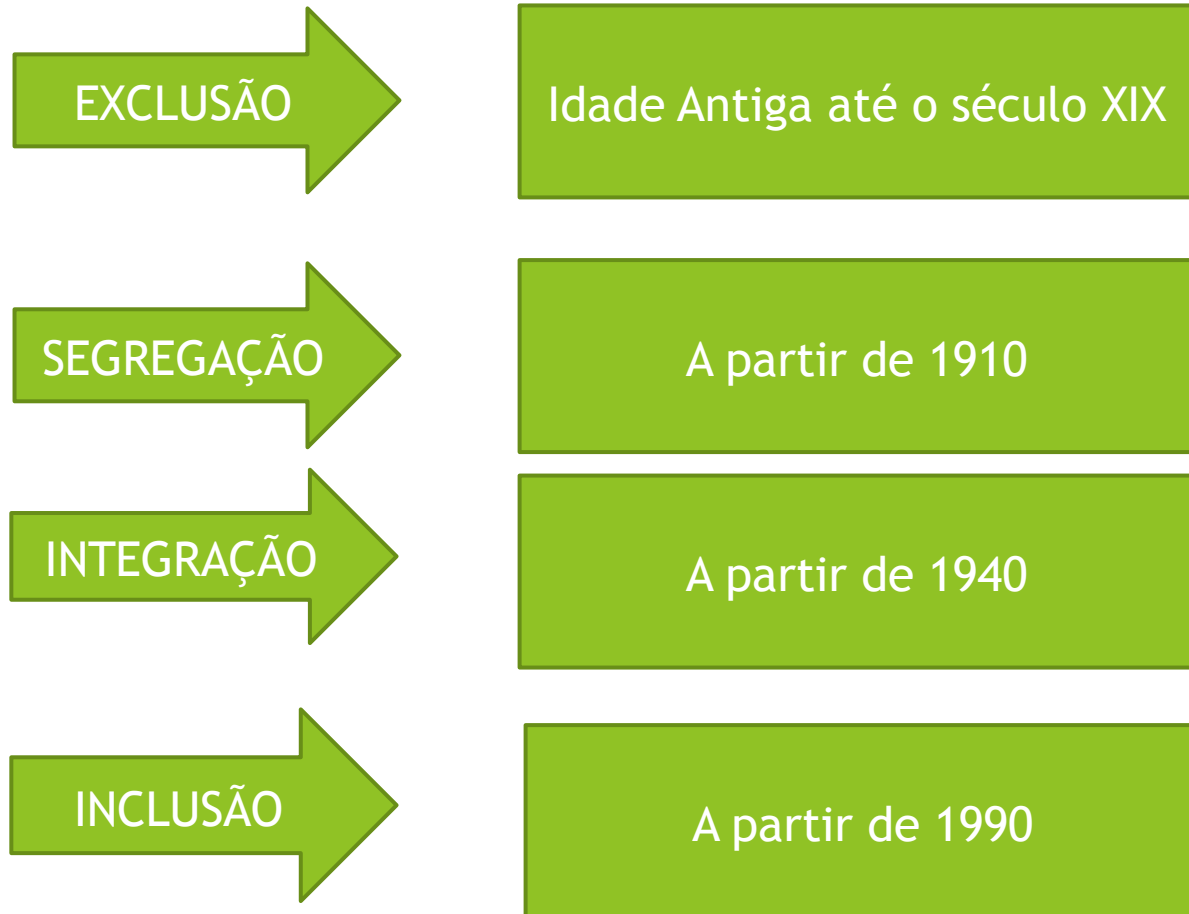
- ▶ Neste sentido para ampliar essa discussão, é sugerido o vídeo( link abaixo que apresenta a Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva com entrevistas da professora Maria Tereza Mantoan, da Faculdade de Educação- Unicamp; Marcos Mazzota da Faculdade de Educação da USP; e Ulisses Araújo, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP

Esta entrevista exhibe Eixo articulador- A Política Nacional para a Educação Inclusiva: Avanços e Desafios



[https://www.youtube.com/watch?v=NgLUG\\_oaYjtU](https://www.youtube.com/watch?v=NgLUG_oaYjtU)

## 9- Contexto histórico



Neste contexto, o vídeo denominado Lei de Cotas: Adaptações Razoáveis(link abaixo),traz um panorama da trajetória histórica das adaptações.



Lei de Adaptações Razoáveis

Fonte: youtube <https://youtu.be/yjwcpzYS8mk>

# 10- MARCO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

**Quadro analítico das legislações que contribuíram como marco histórico para o processo da educação especial e inclusiva no Brasil.**

Documentos Legais	Finalidade
Constituição da República Federativa do Brasil /1988	Define a educação como um direito de todos, estabelecendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios da educação brasileira.
Lei nº 7853 /1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
Estatuto da Criança e do Adolescente -Lei 8.069 de 13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Reafirma a obrigatoriedade de matrícula na rede regular de ensino.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Prevê em seu artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos.

## Sequência do Quadro Analítico

Documentos Legais	Finalidade
Decreto nº 3298/ 1999	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001.	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais
Decreto nº 6094 /2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelece, dentre as diretrizes, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva /2008	dispõe sobre as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

Documentos Legais	Finalidade
<b>Súmula 377 do STJ/ 05 de maio de 2009</b>	Assegura o portador de <b>visão monocular</b> tem direito de concorrer, em concurso público, às vagas reservadas aos deficientes
<b>Súmula 45 do AGU de 14 de setembro de 2009</b>	Os benefícios inerentes à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência devem ser estendidos <b>ao portador de visão monocular</b>
<b>LEI ESTADUAL DE ALAGOAS Nº 7.129, de 2 de dezembro de 2009.</b>	<b>CLASSIFICA A VISÃO MONOCULAR COMO DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DE ALAGOAS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS</b>
<b>LEI MUNICIPAL DE MACEIÓ (LEI Nº 5.920 de 22 de Setembro 2010.</b>	Classifica a Visão Monocular como Deficiência Visual no Município Maceió e dá outras providências.
Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
<b>LEI FEDERAL Nº 14.126 DE 22 DE MARÇO DE 2021.</b>	Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual.

## 11-CONSIDERAÇÕES FINAIS

- ▶ Este produto educacional norteia um olhar sobre a inclusão de estudantes com visão monocular na EPT e a relação entre a utilização de recursos inclusivos adequados, com intuito de viabilizar uma educação com mais equidade e assegurar este discente o acesso e permanência com acessibilidade curricular, para que possa se sentir incluído e acolhido na formação do ensino médio integrado.

## 12- Referências

AZEREDO, Almiro Pinto de. A Visão e seus Problemas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

BRASIL. ABDVM. **Associação Brasileira dos Deficientes com Visão Monocular**. Disponível: <http://www.visaomonocular.com/> . Acesso em 13 de Outubro. 2019

\_\_\_\_\_**Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.**  
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>.  
Acesso em: 20 de setembro. 2019

\_\_\_\_\_**LEI Nº 14.126 de 22 de março de 2021.**  
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>  
Acesso em: 22 de março de 2021.

BERSCH, Rita. 2017. Introdução às Tecnologias Assistivas. Disponível em: <  
[http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)> Acesso em 22 ago. 2020.

MACHADO, L. R. de S. **O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA**. Campinas, Educ. Soc., 2011. V.32. N.116, p.689-704. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 11 maio. 2021.

MOURA.D.H. A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. V.1, n.1.- Brasília: MEC, SETEC,2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.