



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**



DENISE FERREIRA COSTA

**AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA: Resignificando o processo educacional de
estudantes com deficiência visual da Educação Profissional e Tecnológica**

**SÃO LUÍS
2025**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

DENISE FERREIRA COSTA

AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA: Resignificando o processo educacional de estudantes com deficiência visual da educação profissional e tecnológica

São Luís
2025

DENISE FERREIRA COSTA

AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA: Resignificando o processo educacional de estudantes com deficiência visual da educação profissional e tecnológica

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

Imagem da capa:
Audiodescrição.

Disponível em: <https://www.remissaonline.com.br/blog/wp-content/uploads/2022/12/audiobook.jpg>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ferreira Costa, Denise.

AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA : ressignificando o processo educacional de estudantes com deficiência visual da Educação Profissional e Tecnológica / Denise Ferreira Costa. - 2026.

239 p.

Orientador(a): Kaciana Nascimento da Silveira Rosa.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, Sala de Defesa - Sala 203, Bloco A, Ccso, 2026.

1. Audiodescrição Didática. 2. Educação Inclusiva. 3. Deficiência Visual. 4. Formação Continuada. 5. Educação Profissional e Tecnológica. I. Nascimento da Silveira Rosa, Kaciana. II. Título.

DENISE FERREIRA COSTA

AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA: Resignificando o processo educacional de estudantes com deficiência visual da educação profissional e tecnológica

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. **Kaciana Nascimento da Silveira Rosa** (Orientadora)

Doutora em Educação - PPGEEB

Profa. **Thais Andrea Carvalho de Figueiredo Lopes** (1ª Examinadora)

Doutora em Educação - PPGEEB

Profa. **Lívia da Conceição Costa Zaqueu** (Suplente Interno)

Doutora em Educação - PPGEEB

Prof. **Paulo Roberto de Jesus Silva** (2º Examinador)

Doutor em Educação Científica e Matemática – PPEEB/COLUN

Profa. **Regiana Sousa Silva** (Suplente Externo)

Doutora em Educação Científica e Matemática - IFMA

Aos estudantes com e sem deficiência que com coragem e determinação, mostram ao mundo que a educação é o caminho para transformar vidas e construir uma escola mais inclusiva. A todos os educadores que, com sensibilidade e compromisso, buscam novas formas de ensinar, guiados por um olhar que acolhe a diversidade e promove a inclusão. Que juntos possamos trilhar caminhos que inspirem respeito, igualdade e aprendizado para todos.

AGRADECIMENTOS

Imensamente, agradeço a Deus por estar presente em todos os momentos da minha caminhada, fortalecendo-me para superar os obstáculos encontrados ao longo da jornada. Sou grata pela oportunidade de continuar acreditando em uma educação inclusiva para todos e por manter viva a esperança de que, por meio dela, construiremos uma sociedade mais justa e acolhedora.

Agradeço especialmente ao meu pai, João do Espírito Santo, que sempre acreditou no meu potencial e me deu forças para enfrentar os desafios da vida, incentivando-me a persistir em busca dos meus objetivos. Obrigada por ter proporcionado uma educação de qualidade e ser o meu maior exemplo de dedicação e amor.

Aos meus sobrinhos e afilhados — Lucas, Juan e Jennyfer —, pela compreensão e apoio nesse momento tão importante.

À minha irmã Danielle, expresso minha gratidão pela amizade, pelo apoio incondicional e pela valiosa colaboração na revisão e normalização desta dissertação.

À toda minha família, que sempre me apoiou, vibrou com as minhas conquistas e me encorajou nos momentos mais árduos da minha trajetória acadêmica, minha eterna gratidão.

Ao professor Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), agradeço pela oportunidade de ingressar no mestrado, especialmente na área da educação, por meio da cota destinada a pessoas com deficiência. Reconheço e admiro sua postura ao enfrentar os desafios de uma universidade ainda excludente, contribuindo significativamente para minha inserção no programa.

À minha orientadora, professora Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa, manifesto meu profundo agradecimento pela orientação cuidadosa e pelo direcionamento essencial na construção deste estudo. Aos professores doutores vinculados ao PPGEEB/UFMA: professor Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, professora Dra Francisca Morais da Silveira, professora Dra Hercília Maria de Moura Vituriano, professor Dr. João Batista Bottentuit Júnior, professor Dr. José Carlos de Melo e professor Dr. Micheleangelo Tinagli Casarosa, agradeço pelos valiosos

ensinamentos compartilhados ao longo das aulas, que tanto enriqueceram minha formação acadêmica.

Ao IFMA Campus São Luís – Centro Histórico, que possibilitou a realização deste estudo, especialmente ao Diretor Geral e a todos os participantes da pesquisa, meu sincero agradecimento.

Aos meus amigos de trabalho, Brandon, David, Oséias, Soraia, pelo apoio, pela colaboração na formatação e elaboração da apresentação do meu anteprojeto de pesquisa, na atualização do meu currículo Lattes e, principalmente, por estarem sempre dispostos a me ajudar durante o processo de ingresso no mestrado.

Por fim, aos amigos que conquistei durante o mestrado, minha gratidão por todos os momentos compartilhados, pelas trocas de experiências e pela parceria que tornaram essa etapa ainda mais especial.

A todos que fizeram parte dessa caminhada, deixo meu mais sincero agradecimento!

“Se os meus olhos
não me deixam obter informações
sobre homens e eventos,
sobre ideais e doutrinas,
terei de encontrar uma outra forma”.

“Louis Braille”

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo com abordagem de intervenção pedagógica, realizada no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus São Luís - Centro Histórico. Objetivou-se analisar as contribuições da audiodescrição didática para a promoção da educação inclusiva no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual. A intervenção consistiu em uma oficina formativa sobre audiodescrição didática, com a participação de 60 profissionais da educação. A produção dos dados ocorreu por observação participante e questionários aplicados com 16 participantes da pesquisa, possibilitando a análise das percepções, práticas e desafios relacionados ao tema. Os resultados indicaram ampliação do conhecimento dos participantes, fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e validação do produto educacional, por meio da vivência prática da trilha de orientações por docentes de diferentes áreas (Linguagens, Matemática Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Técnica e Tecnológica). Conclui-se que esta pesquisa contribui para a promoção da acessibilidade e para a formação continuada dos professores.

PALAVRAS-CHAVES: Audiodescrição Didática; Educação Inclusiva; Deficiência Visual; Formação Continuada; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This dissertation presents a qualitative, exploratory-descriptive research with a pedagogical intervention approach, conducted at the Federal Institute of Maranhão (IFMA), São Luís campus - Historical Center. The objective was to analyze the contributions of didactic audio description to the promotion of inclusive education in the teaching and learning process of students with visual impairments. The intervention consisted in a workshop on didactic audio description, with the participation of 60 education professionals. Data collection occurred through participant observation and questionnaires were administered to 16 participants in the study that allowed the analysis of the perceptions, the practices, and the challenges related to the topic of the research. The results indicated an expansion of participants' knowledge, strengthening of inclusive pedagogical practices, and validation of the educational product through the practical experience of the guidance pathway by teachers from different areas (Languages, Mathematics, Natural Sciences, Human Sciences, Technical and Technological). It was concluded that this research contributes to the accessibility promotion and to the continuing education of teachers.

KEYWORDS: Didactic Audio Description; Inclusive Education; Visual Impairment; Continuing Education; Professional and Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Frente do Prédio da Escola Técnica Federal do Maranhão.....	29
Figura 02. - Sala de aula da Escola Técnica Federal do Maranhão, década de 1970.....	30
Figura 03 - Estudantes da Escola Técnica Federal do Maranhão.....	31
Figura 04 - Feira de Ciências da Escola Técnica Federal do Maranhão. São Luís, década de 1970.	33
Figura 05. Aula de educação física no pátio	34
Figura 06. Ônibus com um grupo de 7 homens	35
Figura 07. Laboratório Escola Técnica Federal do Maranhão.....	36
Figura 08. Mapa Mundi com a localização do Brasil/panorama do Censo 2022 de pessoas com dificuldade para enxergar.....	53
Figura 09. Faixada do Campus Centro Histórico.....	86
Figura 10 - Fotografia do interior de uma edificação histórica onde funciona o IFMA – Campus São Luís – Centro Histórico.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Perfil dos Participantes.....	98
Gráfico 02 - Formação inicial e continuada.....	102
Gráfico 03 - Atitudes acessíveis.....	104
Gráfico 04 – Sabe o que é audiodescrição.....	106
Gráfico 05 – Já realizou audiodescrição de imagem	110
Gráfico 06 - O estudante com DV sabe quem você é.....	113
Gráfico 07 - Falta de ferramentas acessíveis.....	117
Gráfico 08 – Diante da falta de acessibilidade	121
Gráfico 09 - Feedback pós-oficina.....	124

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	15
2.	POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NO BRASIL	22
2.1.	O processo histórico da construção de uma política inclusiva para a rede epcT.....	29
2.1.1.	Criação dos Napnes.....	37
2.1.2.	Ações institucionais do IFMA para a implementação da política de educação inclusiva	39
2.1.3.	A Profissionalização das Pessoas com Deficiência Visual.....	43
3.	A DEFICIÊNCIA VISUAL: ASPECTOS GERAIS.....	50
3.1.	Aspectos históricos da deficiência visual.....	56
3.2.	O processo educacional dos discentes com deficiência visual na perspectiva inclusiva	62
4.	AUDIODESCRIÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS	69
4.1.	Audiodescrição como recurso de tecnologia assistiva	76
4.2.	Audiodescrição didática como recurso de acessibilidade pedagógica	78
5.	CARACTERIZAÇÃO DO IFMA CAMPUS SÃO LUÍS - CENTRO HISTÓRICO.....	86
5.1.	Metodologia da pesquisa.....	88
5.2.	Tipo de pesquisa: abordagem e procedimentos	89
5.2.1.	Prática de intervenção pedagógica.....	90
5.3.	Participantes da pesquisa	93
5.3.1.	Participantes da pesquisa e critérios de inclusão	93
5.3.2.	Levantamento inicial e caracterização do contexto	93
5.3.3.	Adequações no percurso metodológico e no perfil dos participantes	94
5.4.	Instrumentos de coleta dos dados.....	94
5.5.	Análise e interpretação dos dados da pesquisa	97
5.5.1	Apresentação do perfil dos participantes	98
5.6.	Descrição do produto educacional	128

6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	134
	APÊNDICES	140
	ANEXOS.....	207

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva configura-se, no contexto contemporâneo, como um paradigma educacional pautado na concepção de direitos humanos, que articula de maneira indissociável os valores da igualdade e da diferença. Esse modelo educativo transcende a mera dimensão formal da equidade, ao considerar as condições históricas, sociais e culturais que sustentam processos de exclusão tanto no interior quanto no exterior das instituições escolares. Assim, a inclusão educacional não se restringe a adaptações curriculares ou à implementação de cotas, mas se caracteriza como um processo político e pedagógico complexo, que exige o reconhecimento das desigualdades estruturais e a construção de práticas educativas capazes de garantir o direito à aprendizagem a todos os sujeitos, independentemente de suas características particulares (Brasil, 2008a).

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008a) reforça a necessidade de consolidar políticas públicas que contemplem a diversidade, destacando que a promoção da inclusão e do respeito às diferenças deve ocorrer em consonância com os avanços científicos e as lutas sociais. A PNEEPEI evidencia que a efetividade da inclusão educacional depende de ações articuladas entre legislação, gestão escolar, planejamento pedagógico e formação docente, além da reflexão crítica sobre as práticas educativas, considerando o contexto histórico e social no qual a educação se desenvolve.

Historicamente, a educação formal no Brasil e em diversas regiões do mundo esteve marcada por processos de segregação e exclusão que, muitas vezes, naturalizavam a diferença como condição de incapacidade. Nesse sentido, Ainscow (1994) argumenta que os padrões recorrentes de exclusão e segregação refletem estruturas sociais historicamente construídas, as quais impactam diretamente a constituição das trajetórias escolares e os processos de aprendizagem. A inclusão, portanto, não pode ser compreendida como prática isolada, mas sim como processo contínuo de transformação social e educacional, que requer a desconstrução de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais.

Sassaki (2010, p. 47) contribui para a compreensão da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva ao afirmar que:

Inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, por meio de transformações nos ambientes físicos (internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transportes) e na mentalidade de pessoas, bem como da própria pessoa com deficiência.

Esse entendimento amplia a noção de inclusão para além da escolaridade formal, envolvendo também a dimensão social, cultural e política, considerando que a transformação educacional deve englobar tanto a adaptação dos espaços físicos quanto a construção de atitudes inclusivas entre todas as pessoas envolvidas no processo educacional.

A redefinição do conceito de deficiência é fortemente respaldada por instrumentos legais internacionais e nacionais. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2007), estabelece que a deficiência não deve ser compreendida como atributo individual, mas como resultado da interação entre pessoas com limitações e barreiras existentes na sociedade.

No âmbito nacional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 consolida essa concepção, reconhecendo a deficiência como condição derivada da ausência de acessibilidade proporcionada pelo Estado e pela sociedade. Fiore (2016, p. 21) enfatiza que: “A deficiência não é a grande causadora de limitações, mas sim, as barreiras sociais, políticas, arquitetônicas, atitudinais, ideológicas e culturais são as causadoras das deficiências.”.

Dentre as diversas modalidades de deficiência, a presente pesquisa concentra-se na deficiência visual (DV), caracterizada pela perda total ou parcial da capacidade visual, que pode ser de origem congênita, hereditária ou adquirida. A Lei nº 14.126/2021 estabelece que tais condições podem ser classificadas como cegueira, baixa visão ou visão monocular, garantindo-lhes reconhecimento legal como deficiência.

O panorama estatístico reforça a urgência de políticas educacionais inclusivas. Segundo o Censo Demográfico de 2010, 23,9% da população brasileira declararam possuir algum tipo de deficiência, sendo a deficiência visual a mais prevalente, com 6.562.910 pessoas, das quais aproximadamente 562 mil são cegas e cerca de seis milhões apresentam baixa visão (IBGE, 2010). Dados mais recentes

do Censo Demográfico de 2022 indicam que 14,4 milhões de brasileiros apresentam algum tipo de deficiência a partir dos dois anos de idade, representando 7,3% da população, sendo 7,9 milhões pessoas com deficiência visual, o que equivale a aproximadamente 55% do total da população com comprometimento visual (IBGE, 2022). Tais números evidenciam que grande parte desta população enfrenta barreiras de caráter arquitetônico, comunicacional, metodológico e atitudinal, dificultando não apenas o acesso à educação, mas também a plena participação social e profissional.

Frente a esse cenário, a adoção de recursos pedagógicos que promovam acessibilidade e participação ativa torna-se imprescindível. A Audiodescrição Didática (ADD) destaca-se como uma ferramenta estratégica, permitindo que conteúdos tradicionalmente transmitidos de forma visual sejam acessíveis aos estudantes com deficiência visual. Segundo Santos e Cavalcante (2020) a ADD possibilita a descrição detalhada de elementos visuais de forma objetiva e funcional, promovendo maior engajamento, compreensão e autonomia dos estudantes. Este recurso metodológico se apresenta não apenas como instrumento de mediação do conhecimento, mas também como ferramenta de democratização do aprendizado, alinhando-se aos princípios da educação inclusiva.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA adota política de reserva de 5% das vagas para os estudantes público da educação especial, garantindo o acesso à educação profissional pública. Tal iniciativa evidencia avanços institucionais no campo da inclusão educacional. Contudo, ainda persistem desafios estruturais relacionados à oferta de recursos de acessibilidade e ao suporte pedagógico necessário à permanência, à participação e ao êxito acadêmico desses estudantes.

Considerando esse cenário, torna-se pertinente investigar de que maneira tais recursos podem ser incorporados às práticas pedagógicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Nessa perspectiva, o presente estudo toma como lócus investigativo o IFMA, buscando compreender possibilidades de fortalecimento das ações inclusivas para estudantes com deficiência visual, especialmente no que se refere às estratégias de mediação pedagógica no cotidiano escolar.

No IFMA Campus São Luís – Centro Histórico, por exemplo, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE atende atualmente nove estudantes com deficiência visual matriculados no ensino médio técnico integrado. Entretanto, observa-se a ausência permanente de revisores de textos em Braille no campus, situação que evidencia lacunas institucionais e reforça a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas complementares e inovadoras, como a ADD, com vistas à ampliação da acessibilidade, da equidade e das condições efetivas de aprendizagem em sala de aula.

A escolha temática desta pesquisa também se relaciona diretamente ao percurso acadêmico, profissional e experiencial da pesquisadora. O interesse pela audiodescrição teve início durante a graduação em Turismo na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), quando a participação em projetos voltados à acessibilidade possibilitou o primeiro contato sistemático com esse recurso de comunicação acessível. Tal experiência despertou reflexões acerca de seu potencial para ampliar o acesso de pessoas com deficiência visual aos bens culturais, educacionais e informacionais, especialmente em uma sociedade marcada pela centralidade das linguagens visuais.

Essa aproximação com a temática também se articula à experiência da própria pesquisadora como pessoa com deficiência visual, condição que evidencia as barreiras existentes no acesso à informação, à cultura e à educação. Em contextos educacionais marcados pela predominância de recursos visuais — como materiais didáticos imagéticos, apresentações expositivas e produções audiovisuais — a ausência de estratégias pedagógicas acessíveis pode restringir significativamente a participação dos estudantes com deficiência visual, comprometendo seus processos de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico.

O aprofundamento dessas reflexões ocorreu durante o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso da pesquisadora, no qual a audiodescrição foi investigada como ferramenta de inclusão social. Nesse processo, buscou-se formação específica em introdução e consultoria em audiodescrição junto à professora Nadir da Silva Machado, do Instituto Benjamin Constant (IBC). Como resultado dessa formação, foi elaborada a audiodescrição do espetáculo folclórico da Companhia Barrica, experiência registrada no trabalho intitulado *O Turismo*

Inclusivo no Maranhão: Deficientes Visuais, por meio da Audiodescrição, penetram o Imaginário Simbólico dos Espetáculos da Companhia Barrica.

Posteriormente, a trajetória profissional da pesquisadora consolidou esse campo de atuação, envolvendo atividades como revisora de textos em Braille, consultora em audiodescrição e formadora em temáticas relacionadas à deficiência visual. Destaca-se ainda sua participação no júri técnico da “Mostra Faz Todo Sentido”, vinculada ao Festival Guarnicê de Cinema, evento dedicado à exibição de produções audiovisuais acessíveis, incluindo curtas-metragens com audiodescrição.

Essas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais contribuíram para ampliar o campo de reflexão acerca da audiodescrição, tradicionalmente associada aos contextos culturais e midiáticos, direcionando o olhar investigativo para suas potencialidades no âmbito educacional. Conforme argumenta Luciano Mianes (2017) a utilização da audiodescrição no contexto escolar não pressupõe que o professor se torne um audiodescritor profissional, mas que incorpore práticas descritivas que possibilitem o acesso às informações visuais mobilizadas no processo de ensino. Nessa perspectiva, o autor propõe o conceito de “audiodescrição instrumental”, caracterizada por uma função predominantemente informativa, adaptada às demandas do cotidiano pedagógico.

Diante dessas problematizações teóricas, institucionais e experientialmente situadas, emerge a necessidade de investigar como a ADD pode ser mobilizada como estratégia pedagógica no contexto da educação profissional. Assim, esta pesquisa orienta-se pela seguinte questão de investigação:

De que maneira a aplicabilidade da audiodescrição didática pode contribuir para a promoção da educação inclusiva no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual no IFMA Campus São Luís - Centro Histórico?

Além da questão central, foram elaborados questionamentos secundários que auxiliam na delimitação e aprofundamento da investigação:

a) Quais as concepções teórico-metodológicas dos professores do IFMA Campus São Luís – Centro Histórico acerca das especificidades dos estudantes com deficiência visual no contexto da sala de aula comum?

b) De que forma os professores do IFMA Campus São Luís – Centro Histórico aplicam os recursos didáticos de acessibilidade como instrumentos de intervenção pedagógica, diversidade e ampliação das estratégias de ensino?

c) Como a realização de uma oficina formativa sobre audiodescrição didática pode contribuir para a formação docente, favorecendo a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual no IFMA Campus São Luís – Centro Histórico?

d) De que maneira uma Trilha de Orientações sobre Audiodescrição Didática destinada aos docentes pode contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com deficiência visual da educação profissional e tecnológica?

Em consonância com o problema de pesquisa delineado, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar de que maneira a audiodescrição didática pode contribuir para a promoção da educação inclusiva no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual no IFMA Campus São Luís – Centro Histórico.

Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar e analisar as concepções teórico-metodológicas dos professores do IFMA Campus São Luís – Centro Histórico acerca das especificidades do estudante com deficiência visual no contexto da sala de aula comum;

b) Investigar como os professores do IFMA Campus São Luís – Centro Histórico utilizam os recursos didáticos de acessibilidade como instrumento de intervenção pedagógica, diversidade e ampliação das estratégias de ensino;

c) Desenvolver e analisar uma oficina formativa sobre audiodescrição didática, visando contribuir para a formação docente e favorecer a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual;

d) Elaborar e analisar uma Trilha de Orientações sobre Audiodescrição Didática destinada aos docentes, com vistas ao aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com deficiência visual da educação profissional e tecnológica.

O lócus de investigação desta pesquisa é o IFMA Campus São Luís – Centro Histórico, localizado à Rua Afonso Pena, nº 174, bairro Centro, em São Luís, no Maranhão. O campus funciona em um casarão histórico que pertenceu ao vice-cônsul de Portugal no Maranhão, Fran Paxeco, durante o século XX. A instituição

caracteriza-se pela diversidade de seu público estudantil e pela oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

A investigação concentra-se na formação docente para atuação com os estudantes com cegueira ou baixa visão matriculados nessa unidade, buscando compreender de que maneira a ADD pode contribuir para sua permanência, participação e aprendizagem no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Este trabalho organiza-se em seis seções. A primeira corresponde a esta introdução; a segunda discute as políticas públicas para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; a terceira aborda a deficiência visual sob as dimensões clínica, histórica e social; a quarta analisa a trajetória da audiodescrição, sua aplicabilidade pedagógica e sua função como tecnologia assistiva; a quinta apresenta os procedimentos metodológicos adotados na investigação; e a sexta seção reúne as considerações finais.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para o aprofundamento das discussões acerca da educação inclusiva no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, particularmente no que se refere à utilização da ADD como recurso pedagógico de acessibilidade. Ao evidenciar suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual, busca-se ampliar o debate sobre a incorporação de estratégias metodológicas que favoreçam a participação, a compreensão e a autonomia desses sujeitos no contexto escolar.

Adicionalmente, pretende-se que as reflexões aqui desenvolvidas subsidiem a construção e o aprimoramento de práticas pedagógicas mais acessíveis e sensíveis à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com, os princípios da equidade, da acessibilidade e da garantia do direito à educação. Nesse sentido, a investigação procura também fomentar o diálogo entre os campos da educação inclusiva, da tecnologia assistiva e da formação docente, reafirmando a necessidade de práticas educativas que reconheçam as diferenças como dimensão constitutiva do processo educativo e como fundamento para a construção de ambientes escolares efetivamente inclusivos.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, a Educação Especial Inclusiva se torna pauta de amplos debates somente a partir da primeira metade do século XX, mais precisamente na década de 1950. O atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que durante o período republicano passou a ser conhecida como Instituto Benjamin Constant – IBC, se tornando atualmente o maior centro de referência nacional na área de deficiência visual, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro (Brasil, 2008).

Isto não significa, porém, que nos períodos anteriores não houve nenhum esforço que visasse o atendimento para esse grupo em específico. É importante destacar ações de suma importância para a educação especial, a exemplo da instituição especializada na área da deficiência física, mantida pela irmandade da Santa Casa de Misericórdia em 1600.

No início do século XX, diversas instituições foram criadas para atender às demandas educacionais e sociais das pessoas com deficiência. Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, com foco no atendimento especializado a pessoas com deficiência intelectual. Posteriormente, em 1945, Helena Antipoff criou o primeiro serviço de atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação, no âmbito da Sociedade Pestalozzi. Já em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ampliando o suporte às pessoas com deficiência e suas famílias (Brasil, 2008).

Conforme Ferreira (2005, p.13):

Em 1942, já havia no país 40 escolas públicas regulares que prestavam algum tipo de atendimento a deficientes mentais e 14 que atendiam alunos com outras deficiências, O Instituto Benjamin Constant editou em braile a Revista Brasileira para cegos, primeira do gênero no Brasil. No mesmo período, 4 escolas públicas especializadas, uma oferecia atendimento na educação de estudantes com deficiência intelectual e as outras três dedicavam-se ao ensino das demais deficiências.

Assim, dentre as 54 escolas públicas regulares e as 4 especializadas, destacam-se algumas instituições pioneiras no atendimento a estudantes com

deficiências no Brasil. No Rio de Janeiro (RJ), a Escola Estadual Rodrigues Alves, criada em 1905, ofereceu ensino regular para pessoas com deficiência física e visual. Em Minas Gerais, na capital Belo Horizonte, destacaram-se a Escola Estadual São Rafael, especializada no ensino de cegos desde 1925, e a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, fundada em 1935, voltada para pessoas com deficiência auditiva e intelectual, com forte influência do trabalho da Professora Helena Antipoff (Mazzotta, 2005).

Em Pernambuco, a Escola Estadual Ulisses Pernambucano, inaugurada em 1941, atendia pessoas com deficiência intelectual. No Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, o Grupo Escolar Estadual Paula Soares, criado em 1927, passou a oferecer ensino regular com atendimento a pessoas com deficiência intelectual. No Paraná, a capital Curitiba abrigou o Instituto Estadual Paranaense de Cegos, fundado em 1944 (Mazzotta, 2005).

Em São Paulo, na capital, destacam-se o Instituto Estadual de Educação Padre Anchieta, criado em 1913, que ofereceu ensino regular com atendimento às pessoas com deficiência auditiva, e os Grupos Escolares Miss Browne e Visconde de Itaúna, ambos fundados em 1950 e voltados para pessoas com deficiência intelectual. Essas instituições refletem a evolução do atendimento educacional especializado no país, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos estudantes com diferentes tipos de deficiência (Mazzotta, 2005).

No ano de 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (Mazzotta, 2005).

Nesse interim, cabe ressaltar algumas das principais legislações que se preocuparam na extensão e manutenção desse atendimento, a maioria surgida a partir da década de 1950 do século passado, podendo ser interpretadas como parte de um movimento mundial pela educação especial, caracterizado por uma ação política, cultural, social e pedagógica. Fundamentado no princípio de que os sujeitos eram indissociáveis, tal movimento acreditava que a aprendizagem efetiva só aconteceria se não houvesse nenhum tipo de segregação, possibilitando a interação

da pessoa com deficiência com aqueles que não possuíam necessidade de aprendizado específica.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco significativo na defesa da inclusão escolar no Brasil. Ela estabelece, em seu artigo 208, a obrigatoriedade de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, promovendo o acesso à educação de forma equitativa. O inciso III, que menciona a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, é um dispositivo que estabelece que o Estado deve garantir um ensino que atenda às necessidades específicas dos alunos com deficiência, priorizando a inclusão na rede regular de ensino.

Sublinha-se, ainda, o vanguardismo do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) - ECA, no que tange à defesa dos direitos nessas etapas do desenvolvimento humano, fornecendo diretrizes básicas para o resguardo e efetivação dos mesmos nos diferentes níveis. Em seu artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). Ainda nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e, no ano de 1994, a legitimação da Declaração de Salamanca passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, oportunizando por fim adaptação e reformulação nas políticas vigentes de educação, adequando o currículo para uma educação inclusiva, cujos estudantes passaram a frequentar as classes comuns de ensino.

Essas ações conjuntas foram importantes para o estabelecimento de acordos internacionais que tinham como princípio norteador a garantia desses direitos para a Educação Inclusiva. O exemplo mais enfático desses acordos foi a Declaração de Salamanca¹ de 1994, fruto de amplas discussões travadas pela Organização das Nações Unidas, e que, nos dizeres de Vieira (2005, p.23) “foi sensível aos desafios e dificuldades teórico-práticas para uma efetiva implementação de uma política educacional inclusiva”.

¹ Documentado elaborado em 1994 em Salamanca, Espanha, e que se tornou um dos principais documentos referenciais sobre inclusão através da educação, tendo como signatários 88 países entre eles o Brasil. A partir das perspectivas do documento é feita uma abordagem sobre o papel da escola regular na educação de pessoas com necessidades educacionais específicas e sua posição de principal agente de mudança no combate a atitudes discriminatórias.

Esse avanço constitucional foi complementado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que também reforça a importância da inclusão no sistema educacional. Ressalte-se que a LDB, em seu artigo 4º, inciso III, postula raciocínio idêntico ao da Constituição Federal de 1988 e somente substituiu o termo “portadores de deficiência”, que obviamente é carregado de conotação negativa, pelo uso da terminologia “educandos com necessidades especiais”, mais adequado a nova realidade das discussões que afloravam no período.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação afirma, no seu art. 2º, que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Logo, evidenciamos o papel da educação na formação dos cidadãos brasileiros e verificamos que esta não se dá apenas na aquisição do conhecimento, mas, sobretudo, na garantia de sua inserção no mundo do trabalho.

A inclusão educacional é um princípio fundamental que busca assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais, tenham acesso à educação de qualidade. O atendimento educacional especializado é crucial para garantir que esses educandos recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento e aprendizado, promovendo a equidade no sistema educacional.

A acessibilidade já vem sendo garantida pela Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que foi alterada pela lei nº 13.409/16, conhecida como a Lei das Cotas, que determinou a reserva de vagas para pessoas com deficiência, nos cursos, tanto do ensino superior como também nas instituições federais de ensino técnico do nível médio, com o direito a reserva de 5% de suas vagas para as cotas (Brasil, 2012; Brasil, 2016).

Em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 06 de julho de 2015, fruto das reivindicações da sociedade civil e das próprias pessoas com deficiência que historicamente lutam pela garantia de leis inclusivas que possam reverter todo um processo de alijamento de direitos fundamentais pelo qual passaram/passam.

Para que estas diretrizes se realizem, a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, pode ser dividida em três grandes partes que, por sua vez, estabelecem requisitos a serem cumpridos, por cada uma das esferas governamentais, para a efetivação das

medidas de inclusão. Essas partes são: disposições gerais e dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, como educação, transporte e saúde, em primeiro plano. Logo em seguida destaca-se acessibilidade à ciência e tecnologia, tratando do acesso à informação e à comunicação e do uso de tecnologias assistivas e, por fim, endereça o acesso à justiça e o que acontece com quem infringe as demais exigências (Brasil, 2015).

O processo histórico da construção de uma educação pública federal voltada à ampliação do acesso para grupos socialmente desfavorecidos está intimamente ligada ao reconhecimento da diversidade como elemento central de discussão. Valorizar essa diversidade contribui, não apenas para promover diferentes identidades e realidades, mas também para orientar ações que ampliem a cidadania e garantam a inclusão de diversos segmentos da sociedade.

Partindo deste princípio, a Lei 11.892/2008 que instituiu e regulamentava o funcionamento dos Institutos Federais de ensino, esclarecia em seu escopo que:

Os Institutos são federais, não apenas como expressão da presença em todo o território nacional, mas, acima de tudo, como entes mantidos pelo orçamento público central. [...] **a política pública se estabelece no compromisso de pensar o todo enquanto aspecto que funda a igualdade na diversidade** (social, econômica, geográfica e cultural) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional, dentre outras) (Brasil, 2008, p. 22, grifos nossos)².

A inclusão representa um avanço significativo no campo educacional, na medida em que busca atender, de forma adequada, as pessoas com deficiência e prepará-las para os desafios da vida em sociedade. No entanto, é fundamental aprimorar a formação dos educadores, uma vez que, apesar dos esforços empreendidos, ainda se observa uma lacuna na qualificação docente para o trabalho pedagógico com esses educandos. Nesse sentido, é essencial que os professores compreendam as diferenças individuais, desenvolvam posturas profissionais condizentes com os princípios da educação inclusiva e sejam capazes de aplicar metodologias didáticas que favoreçam a aprendizagem para os estudantes público da educação especial, bem como sua preparação para ingressar no mercado de trabalho. Em síntese, faz-se necessário promover a formação docente de modo a possibilitar a formação intelectual e profissional das pessoas com deficiência.

² Ao longo das próximas subseções veremos este assunto, de forma mais detalhada.

Nesse interim, cabe ressaltar que o vanguardismo das políticas públicas, por si só, não assegura o acesso efetivo aos conhecimentos acadêmicos, caso não haja interesse, sensibilidade e compreensão acerca da realidade vivenciada pelos educandos com deficiência no contexto escolar. Para que esses estudantes disponham de oportunidades reais de participação e atuação efetiva nesse espaço educativo, torna-se indispensável o apoio amplo, contínuo e comprometido de toda a comunidade escolar. Emílio Figueira (2016) esclarece que para esse processo acontecer se faz necessário que a escola promova mudanças, não apenas nas barreiras estruturais, mas também nas posturas, atitudes e mentalidades dos educadores e da comunidade escolar em geral, de modo a aprender a lidar e conviver com a diferença.

Nesse contexto, a escola desempenha papel fundamental no processo de inclusão e, quando efetivamente inclusiva, busca contemplar, em seu currículo e na elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), conteúdos, práticas e metodologias adequadas às especificidades desses públicos. Nessa perspectiva, Minetto (2008, p. 32) destaca que:

Uma escola consegue organizar um currículo inclusivo quando reconhece a complexidade das relações humanas, a amplitude e os limites de seus objetivos e ações; quando entende o ambiente escolar como um espaço relacional que estabelece laços que contribuem para a formação de uma identidade individual e social.

Ressalta-se que a inclusão social no âmbito educacional não se resume a matricular o estudante e fazer adequações estruturais e curriculares, mas envolve respeito, preparo e preocupação com o desenvolvimento de seus reais potenciais (Mantoan, 2015). Nesse sentido, Minetto (2008) reforçou que o manejo adequado da turma é, do mesmo modo, uma capacidade a ser aprendida pelo próprio professor. Para tanto, recomendou os seguintes passos para uma educação inclusiva: amor à profissão; traçar metodologias que possibilitem aos alunos um bom convívio e receber aos colegas com ou sem deficiência; respeitar sempre; ter postura em relação aos estudantes; desenvolver trabalhos e atividades que envolvam toda a turma, observando os limites de cada um; traçar atividades individuais para observar a autonomia dos discentes; ser flexível quanto ao tempo.

Assim, reafirma-se o papel da escola enquanto um espaço de diversidade cultural, que promove respeito e solidariedade a todos, independentemente de cor,

raça, gênero, deficiência ou valores. Esse ambiente é essencial para garantir uma aprendizagem inclusiva e que valorize o exercício da cidadania.

Nessa linha, Figueiredo (2011) destacou que nosso país ainda têm um importante caminho a percorrer para assegurar educação a todos os jovens, crianças, adultos e adolescentes que integram o sistema público de ensino.

Nessa abordagem, ainda é de grande relevância a discussão do papel das políticas públicas inclusivas ligadas aos amplos setores da sociedade e principalmente, às instituições promovedoras de direitos fundamentais ao cidadão: educação, saúde e bens culturais no que tange ao acesso desse grupo, com especificidades tão diversas, a um desenvolvimento integral. Torna-se mais urgente ainda quando refletimos sobre o contexto de retrocessos em que o país atualmente se encontra, interferindo diretamente na promoção de medidas inclusivas.

Aliada a discussão da política de inclusão escolar como política pública setorizada na área da educação, a pesquisadora Enicéia Gonçalves Mendes (2006) contextualiza que a política educacional no conjunto de outras políticas públicas, também setorizadas, para combater a lógica da exclusão social, tem ampliado a probabilidade de insucesso, pois não há como construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade.

Nesse contexto, destaca-se que, no campo educacional brasileiro, as perspectivas de mudança encontram-se previstas no arcabouço legal; contudo, tais diretrizes ainda não se materializam de forma efetiva em ações políticas concretas. Dessa forma, não conseguem contemplar adequadamente as escolas e, menos ainda, as salas de aula do ensino regular. Conforme ressalta Melo (2011, p. 122): “A inclusão não deve ser somente um desejo teórico dos que fazem a escola, mas sim uma prática constante que envolva todas as pessoas em todos os lugares os quais fazem parte da vida cotidiana do aluno”.

Atualmente, a construção de uma escola inclusiva, capaz de atender às necessidades educacionais específicas, tanto de estudantes com deficiência quanto daqueles sem deficiência, configura-se como um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, aos variados perfis e às potencialidades dos educandos constitui condição fundamental para a efetivação da inclusão no contexto das escolas de ensino regular.

2.1 O Processo Histórico da Construção de uma Política Inclusiva para a Rede EPCT

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT) é uma instituição pública de ensino cuja origem remonta ao início do século XX. Foi criada pelo presidente da República Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto nº 7.566, com a fundação das primeiras 19 Escolas de Aprendizes Artífices presentes em mais de 80% das capitais brasileiras (Brasil, 1909; Mendes, 2017). A Escola de Aprendizes Artífices foi oficialmente instalada em São Luís no dia 16 de janeiro de 1910.

Figura 01 - Frente do Prédio da Escola Técnica Federal do Maranhão/ (atual) Instituto Federal do Maranhão – IFMA/Campus São Luís - Monte Castelo. São Luís, década de 1970.



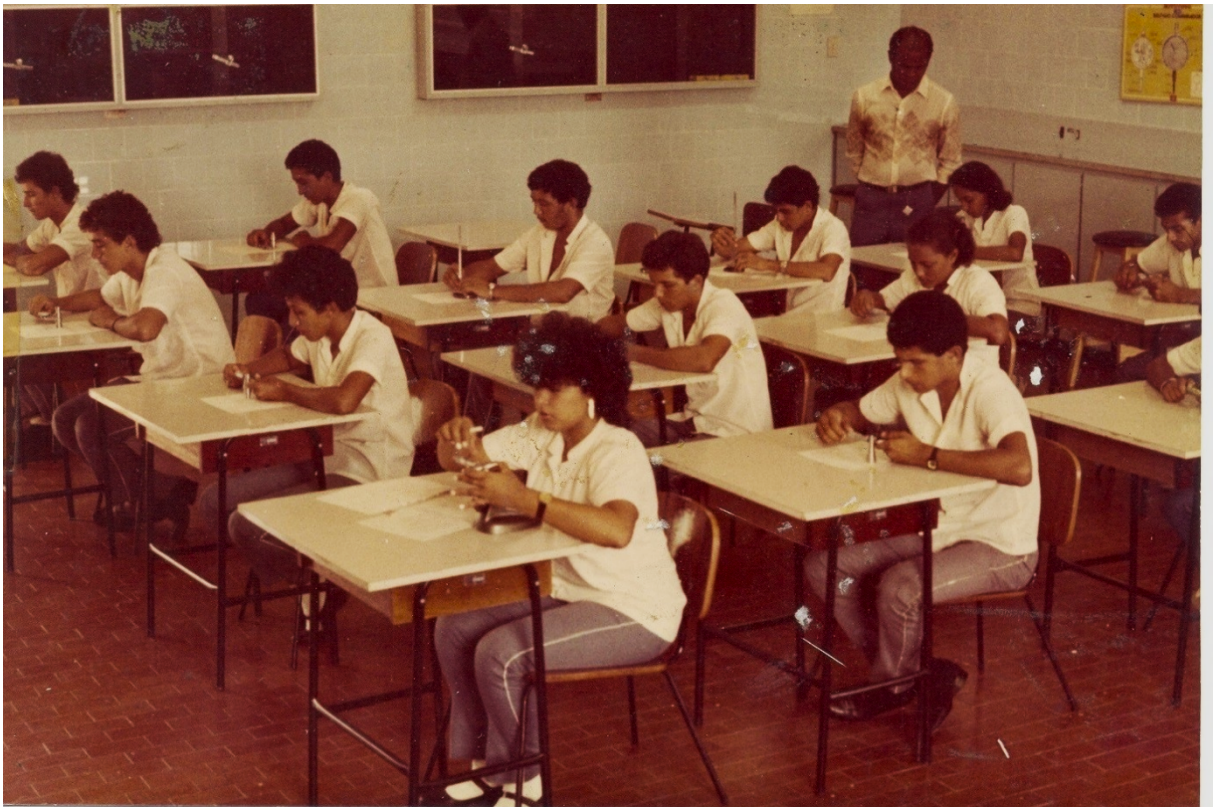
Fonte: Autor desconhecido. Acervo da Escola Técnica Federal do Maranhão / Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

Ao decorrer dos anos, em virtude das mudanças provocadas pelas disposições constitucionais que remodelaram o projeto educacional do país, a escola passou por diversas transformações. Em 1937, passou a funcionar no bairro Diamante, recebendo a denominação de Liceu Industrial de São Luís. No ano

anterior, em 1936, foi lançada a pedra fundamental do prédio onde atualmente funciona o Campus São Luís-Monte Castelo. Ainda no início dessa década, foi implantado o Ministério da Educação e Saúde, ao qual o ensino industrial ficou vinculado. O ensino agrícola, por sua vez, permaneceu sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Em 30 de janeiro de 1942, com a necessidade de responder às novas demandas educacionais no setor industrial em função da Lei complementar, o Decreto-lei nº 4.073 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Nesse contexto, criaram-se as Escolas Técnicas Industriais e o então Liceu Industrial de São Luís recebeu a denominação de Escola Técnica Federal de São Luís.

Figura 02 – Estudantes e professor da Escola Técnica Federal do Maranhão em sala de aula. São Luís, década de 1970.



Fonte: Autor desconhecido. Acervo da Escola Técnica Federal do Maranhão / Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

A exclusão do ensino agrícola da legislação vigente gerou intensos protestos por parte dos trabalhadores rurais e dos setores produtivos do campo. Como resposta a essas reivindicações, foi aprovada, em 20 de agosto de 1946, a Lei

Orgânica do Ensino Agrícola, por meio do Decreto-Lei nº 9613. Com a nova legislação, em 20 de outubro de 1947, o Decreto nº 22.470 autorizou a criação de uma escola agrícola no estado do Maranhão.

Durante o período da ditadura militar, logo após o golpe de 1964, o governo reformulou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e instituiu a chamada “profissionalização compulsória”, generalizando o ensino profissionalizante no nível médio. A partir desse momento, todos os cursos passaram a ter caráter técnico profissional.

Nesse período, em 1965, a Escola Técnica Federal de São Luís foi transformada em Escola Técnica Federal do Maranhão, por meio da Portaria nº 239/65, em conformidade com a Lei nº 4.795, de 20 de agosto do mesmo ano.

Figura 03 – Estudantes da Escola Técnica Federal do Maranhão em formação durante evento institucional relacionado ao Curso Básico de Eletricidade Industrial. São Luís, década de 1970.



Fonte: Autor desconhecido. Acervo da Escola Técnica Federal do Maranhão / Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

No que diz respeito ao ensino agrícola, houve nesse período, a unificação das escolas de iniciação agrícola e de mestria agrícola. Assim, em 1964, por meio do Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro, a Escola Agrícola do Maranhão passou a

denominar-se Colégio Agrícola do Maranhão, passando a emitir exclusivamente o título de Técnico em Agricultura. Após três anos, a coordenação do ensino agrícola foi transferida do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação (MEC).

Em 1975, foi criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), responsável pela educação agropecuária de nível médio no Sistema Federal de Ensino. Sua principal iniciativa foi a implantação do sistema Escola-Fazenda, baseado no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”. Em 4 de setembro de 1979, o Colégio Agrícola do Maranhão foi transformado na Escola Agrotécnica Federal de São Luís, por meio do Decreto nº 83.935, em adequação ao novo modelo.

Em 1989, a Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), conforme a Lei nº 7.863. Essa mudança possibilitou a criação de uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) na cidade de Imperatriz e conferiu à instituição a competência para ofertar cursos de graduação e pós-graduação. Esse período de transição para CEFET marcou uma **fase de expansão significativa do instituto no estado do Maranhão**.

Em 1994, a Lei Federal nº 8.984 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, abrindo espaço para que as Escolas Agrotécnicas Federais também pleiteassem sua integração ao sistema — o que só se concretizou em 1999. Por fim, em 2006, com o propósito de promover o desenvolvimento das regiões interioranas do Brasil por meio da ampliação do acesso à escolarização e à profissionalização das populações locais, o governo federal lançou a primeira fase do Plano de Expansão da Educação Profissional. Essa iniciativa previa a implantação de escolas federais profissionalizantes em áreas periféricas de grandes centros urbanos e em municípios mais afastados.

Figura 04 – Estudantes e professores em Feira de Ciências da Escola Técnica Federal do Maranhão. São Luís, década de 1970.



Fonte: Autor desconhecido. Acervo da Escola Técnica Federal do Maranhão / Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

Na segunda fase do plano, o objetivo foi a criação de uma escola técnica em cada cidade-polo do país, buscando atender o maior número possível de mesorregiões. A proposta visava fortalecer o papel da educação profissional e tecnológica como instrumento de desenvolvimento das comunidades locais e regionais.

A trajetória histórica da Rede EPCT já ultrapassa um século, passando por diversas nomenclaturas, formas institucionais, marcos legais e objetivos pedagógicos. Apesar dessas transformações, a Rede mantém seu foco na formação profissional, na inclusão social, no desenvolvimento humano e na atuação junto a grupos socialmente desfavorecidos. Ao longo dos anos, foi modernizada e hoje está presente em quase todo o território brasileiro. Atualmente, a Rede EPCT é composta por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) Minas Gerais e Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (Brasil, 2008a).

Figura 05 – Estudantes da Escola Técnica Federal do Maranhão durante atividade de educação física na quadra da instituição. Década de 1960/1970.



Fonte: Autor desconhecido. Acervo da Escola Técnica Federal do Maranhão / Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

Foi nesse contexto de reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que foi instituído o IFMA, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no âmbito da política nacional de expansão e interiorização da educação profissional no Brasil. Sua criação resultou de um processo de reorganização institucional que integrou o então Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) e as Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras, promovendo a unificação administrativa e pedagógica dessas instituições sob uma nova configuração acadêmica. Essa transformação não se limitou a uma mudança estrutural, mas representou a incorporação de um novo paradigma educacional, pautado na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com forte ênfase na verticalização da oferta formativa, abrangendo desde a educação básica, por meio dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, até a educação superior e a pós-graduação.

Figura 06 – Ônibus institucional da Escola Técnica Federal do Maranhão com servidores da instituição. Década de 1970.



Fonte: Autor desconhecido. Acervo da Escola Técnica Federal do Maranhão / Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

No ano de 2025, o IFMA apresentava uma estrutura multicampi consolidada, composta por 32 campi distribuídos em todo o estado, além de seis Centros de Referência Educacional em fase de implantação, um Centro de Referência Tecnológica (CERTEC) e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais. Essa organização institucional sustentava uma ampla oferta formativa nos níveis básico, técnico, superior e de pós-graduação, incluindo atuação expressiva na modalidade de educação a distância, por meio de 29 polos de apoio presencial, atendendo aproximadamente 38 mil estudantes em todas as regiões do Maranhão. Nesse contexto, a constituição e expansão do IFMA inserem-se em um movimento mais amplo de fortalecimento dos institutos federais como espaços estratégicos de desenvolvimento regional, democratização do acesso à educação pública e qualificação profissional da população, especialmente em territórios historicamente marcados por desigualdades socioeducacionais.

Figura 07 – Fotografia de atividade em laboratório escolar



Fonte: Autor desconhecido. Acervo da Escola Técnica Federal do Maranhão / Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

O foco da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da legislação em específico, tem se voltado para um modelo de formação profissional em que todo espaço escolar se prepara para o atendimento universalizado, independente de quem deseja ingressar em seus cursos, adotando uma política inclusiva que possa dialogar diretamente com as reais necessidades do seu público específico. Parte-se do pressuposto que a exclusão educacional é uma marca distintiva, quiçá a principal, da desigualdade social, grande entrave no ingresso de pessoas com deficiência em cursos técnicos e tecnológicos das instituições de educação profissional.

Ao longo dos anos 2000, houve a institucionalização de uma Política de Inclusão na Rede Federal de ensino, tendo como expoente principal as diretrizes desenvolvidas pela Ação TEP NEC, sigla para Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, proposta por duas secretarias fim do MEC: Secretaria de Educação Especial e a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Nascimento, 2003, p. 16).

Amplios debates foram travados nesse período e, em meio a ações concretizadas e incertezas, se operaram políticas fundamentais para a efetivação de uma política inclusiva no contexto dos Institutos Federais. Uma dessas ações foi a criação dos NAPNEs, fruto de uma reflexão sobre uma gestão compartimentada (central, regional e estadual) para a educação inclusiva.

2.1.1 Criação dos NAPNEs

No início dos anos 2000, as discussões sobre a garantia de acesso, permanência e êxito dos estudantes público da educação especial deixaram de ocorrer de forma isolada, como iniciativas pontuais de alguns institutos, e passaram a integrar no âmbito de toda a Rede Federal. Nesse contexto, em 2010, o programa TEP NEC foi reformulado e passou a ser denominado Ação TEC NEP, com o objetivo de preparar a Rede Federal de Carreira e Educação Técnica para o atendimento de pessoas com demandas específicas em cursos de formação inicial e continuada, ensino técnico, graduação e pós-graduação, assegurando não apenas o ingresso, mas também a permanência e o êxito no processo de inserção no mercado de trabalho (Nascimento e Faria, 2013). Como desdobramento desse movimento, instituíram-se os NAPNEs que, após cerca de 25 anos de atuação, estão presentes em quase todas as unidades da atual Rede EPCT, contribuindo de maneira significativa para a consolidação de políticas e serviços de apoio destinados a inclusão educacional desse público.

Atualmente, os Institutos Federais - IFs têm registrado um aumento no número de matrículas dos estudantes público da educação especial, resultado das garantias legais de acesso e do direito a equidade nos processos seletivos, conforme estabelecido pela LBI, Lei nº 13.146/ 2015 (Brasil, 2015).

No IFMA, a Resolução N° 015, de 27 de fevereiro de 2015, regulamentou os procedimentos de funcionamento do NAPNE. Conforme o referido normativo, "O NAPNE é uma unidade organizacional de natureza propositiva e consultiva que tem por finalidade coordenar a Política de Ação Inclusiva [...]". Além disso, sobre a estruturação dos NAPNEs, as orientações diziam que:

[...] era e são o principal lócus de atuação do processo de inclusão, com o(a) Coordenador(a) designado(a) por portaria do(a) então Diretor(a)-Geral. O corpo de apoio é composto por sociólogos, psicólogos, pais de estudantes, docentes, técnicos e os próprios estudantes que buscam, por

meio de diversos caminhos, possibilidades para o ingresso, permanência e saída com sucesso de estudantes com necessidades específicas (Nascimento, 2003, p. 19).

Em 2023, essa regulamentação foi atualizada pela Resolução N° 86/2023, de 14 de junho de 2023, do Conselho Superior (CONSUP/IFMA). Essa nova norma dispõe sobre a aprovação do regulamento dos procedimentos de funcionamento do NAPNE e define os princípios que devem ser seguidos por cada campus da instituição para a efetivação de uma educação inclusiva. O Art. 3° da resolução expressa alguns desses princípios fundamentais:

Art 3° O NAPNE tem por finalidade promover a cultura da “Educação para Convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, promover a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais, de forma a promover a inclusão de todos na educação profissional e tecnológica.

I. assessorar a Diretoria de Desenvolvimento Educacional e o (a) Chefe (a) do Departamento de Ensino ou setor equivalente nas questões relativas à inclusão e à promoção de ações que possibilitem o acesso, a permanência e a conclusão com êxito das pessoas com necessidades educacionais específicas, nos cursos ofertados pela Instituição;

V. colaborar com os docentes, a equipe pedagógica e com as coordenações de cursos, oferecendo-lhes subsídios que contribuam com o redimensionamento do contexto educacional, propondo adequação de técnicas, de estratégias, de materiais e de currículo às necessidades educacionais específicas dos (as) estudantes;

VI. fomentar em parceria com a comunidade acadêmica ações que viabilizem: a) o processo inclusivo dos(as) estudantes com necessidades educacionais específicas, constituição de redes de apoio;

b) medidas de acesso, permanência e êxito em todas as etapas e níveis de ensino;

c) o apoio à implementação de políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva.

VII. integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade acadêmica, com corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão na instituição. (IFMA/Resolução N° 86/2023)

No ano em curso, os NAPNEs do IFMA são constituídos por comissões formadas por profissionais vinculados à área da educação especial. Entre seus integrantes, apenas os servidores ocupantes dos cargos de revisor de textos em Braille e tradutor e intérprete de libras possuem atribuições exclusivas e permanentes no Núcleo, o que configura um desafio para a consolidação e continuidade da política institucional de inclusão. No que se refere à sua organização administrativa, o NAPNE encontra-se vinculado ao Departamento de Ações Inclusivas – DAI ou Coordenadoria de Ações Inclusivas – CAI, sendo coordenado pela chefia dessas instâncias, a qual é designada por indicação da Direção-Geral de cada campus (IFMA, 2023, P. 4).

No âmbito organizacional, a política de inclusão está vinculada à Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis (PRENAE), onde se situam o Departamento de

Direitos Humanos e Inclusão Social (DDHIS) e a Coordenação Geral de Ações Inclusivas (CGAI). A CGAI atua articuladamente com os Departamentos de Ações Inclusivas (DAI) de cada campus, responsáveis pela coordenação das ações desenvolvidas pelos NAPNEs, assegurando a implementação das diretrizes institucionais de inclusão.

2.1.2 Ações Institucionais do IFMA para a Implementação da Política de Educação Inclusiva

O IFMA tem desenvolvido diferentes ações institucionais com o objetivo de enfrentar os desafios relacionados à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Tais iniciativas articulam-se às diretrizes que orientam as políticas educacionais brasileiras voltadas à garantia do direito à educação para todos, especialmente àquelas estabelecidas pela referida política, que enfatiza a necessidade de reorganização das instituições educacionais para assegurar condições efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público da educação especial.

No campo das políticas educacionais, a educação inclusiva demanda transformações estruturais nas instituições de ensino, abrangendo mudanças nas práticas pedagógicas, nas concepções de ensino e aprendizagem e nos modelos de gestão escolar. Conforme destaca Mantoan (2015), a inclusão educacional implica a superação de paradigmas tradicionais que historicamente promoveram a segregação de estudantes com deficiência, exigindo das instituições educacionais uma reorganização que reconheça a diversidade como princípio estruturante do processo educativo. Nessa perspectiva, a inclusão não se restringe ao acesso físico à escola, mas pressupõe a construção de ambientes pedagógicos e institucionais capazes de responder à heterogeneidade presente no espaço escolar, promovendo condições efetivas de participação e aprendizagem (Carvalho, 2016).

Sob a perspectiva da gestão educacional, a implementação de políticas inclusivas exige a criação de mecanismos institucionais que possibilitem a articulação entre as diretrizes das políticas públicas e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das instituições. De acordo com Libâneo (2018), a

gestão educacional constitui um elemento central na materialização das políticas educacionais, pois envolve processos de planejamento, organização e coordenação das ações institucionais voltadas à garantia da qualidade social da educação. Nessa mesma direção, Paro (2012) argumenta que a gestão democrática da educação deve orientar-se pela efetivação do direito à educação para todos, o que implica a adoção de práticas institucionais comprometidas com a equidade, a participação e a inclusão.

No contexto da Rede EPT, tais desafios assumem contornos específicos, uma vez que essas instituições articulam a formação geral à formação profissional e tecnológica, o que amplia a responsabilidade institucional em assegurar condições de formação integral para estudantes com diferentes perfis e necessidades educacionais. Conforme destacam Glat e Pletsch (2012), a construção de sistemas educacionais inclusivos exige não apenas mudanças pedagógicas, mas também transformações institucionais que integrem políticas de inclusão aos projetos formativos das instituições, garantindo a participação dos estudantes com deficiência em todas as dimensões da vida escolar e acadêmica.

Nesse cenário, o IFMA tem buscado consolidar estratégias institucionais voltadas ao fortalecimento das políticas de inclusão em sua estrutura organizacional. Entre essas iniciativas, destaca-se a realização do evento intitulado “*Sou mais IFMA – Um Instituto para Todos(as)*”, ocorrido em 7 de março de 2022, no Teatro Viriato Corrêa, localizado no Campus São Luís – Monte Castelo. A atividade integrou um conjunto de ações institucionais voltadas à ampliação das políticas de inclusão e ao fortalecimento das condições institucionais de atendimento aos estudantes público da educação especial.

Durante o evento, o reitor do IFMA, professor Carlos César Teixeira, assinou o termo de autorização para a descentralização de recursos orçamentários destinados aos campi da instituição. Os recursos serão aplicados na contratação de profissionais especializados para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como na estruturação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). No âmbito institucional, esses espaços são denominados Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), configurando-se como ambientes pedagógicos voltados ao desenvolvimento de estratégias didáticas,

recursos pedagógicos e tecnologias assistivas destinadas ao atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes.

A iniciativa dialoga diretamente com o crescimento das matrículas na educação profissional técnica articulada ao ensino médio no país. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2025, elaborado pela DEED/INEP, o Brasil registrou 1.233.135 matrículas nessa modalidade de ensino. Embora o Resumo Técnico do Censo Escolar 2025 ainda não apresente de forma consolidada o quantitativo específico de estudantes com deficiência matriculados exclusivamente no ensino médio integrado, os dados oficiais indicam a ampliação simultânea das matrículas da educação profissional e da educação especial inclusiva. O sistema do INEP contabiliza estudantes com deficiência física, intelectual, auditiva, surdez, cegueira, baixa visão, visão monocular, surdocegueira, TEA e altas habilidades/superdotação, evidenciando a necessidade de fortalecimento das políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A implantação e o fortalecimento desses espaços pedagógicos estão em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define o Atendimento Educacional Especializado como um serviço complementar ou suplementar à escolarização, responsável por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2008). Nesse sentido, o AEE constitui um dos principais instrumentos de operacionalização das políticas de educação inclusiva nas instituições de ensino, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e acessíveis.

O evento contou ainda com a participação remota do Diretor de Desenvolvimento da Rede Federal do Ministério da Educação, Kedson Raul de Souza Lima, que destacou o compromisso institucional do Ministério da Educação com o fortalecimento das ações inclusivas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em sua manifestação, o diretor ressaltou a importância do fortalecimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nas instituições da Rede Federal, considerando as dificuldades historicamente enfrentadas pelas instituições para atender às

demandas educacionais dos estudantes com deficiência. Destacou, ainda, que a matriz orçamentária dos institutos federais passou a contemplar recursos específicos destinados ao apoio às pessoas com deficiência, bem como ao fortalecimento de iniciativas voltadas à educação bilíngue.

Na mesma ocasião, foi realizada a posse solene dos coordenadores e chefes dos Departamentos de Ações Inclusivas (DAI) nos 29 campi do IFMA e na Reitoria. Esses departamentos estão vinculados à Coordenadoria Geral de Ações Inclusivas (CGAI), instância responsável pela articulação, coordenação e acompanhamento das políticas institucionais voltadas à promoção da inclusão no âmbito da instituição.

A criação de estruturas organizacionais voltadas à gestão das políticas inclusivas constitui um elemento fundamental para a institucionalização da educação inclusiva nas instituições educacionais. Conforme argumenta Sasaki (2010), a efetivação de políticas inclusivas exige não apenas a existência de dispositivos legais que assegurem direitos, mas também a implementação de mecanismos institucionais que garantam a operacionalização, o acompanhamento e a avaliação das ações desenvolvidas. Nesse sentido, a institucionalização de instâncias administrativas específicas voltadas à inclusão representa um passo relevante na consolidação de uma gestão educacional comprometida com a promoção da acessibilidade e da equidade.

A Coordenadoria Geral de Ações Inclusivas - CGAI, nesse contexto, desempenha papel estratégico na articulação e na coordenação das ações inclusivas no IFMA. Sua atuação orienta-se pela promoção dos princípios da educação inclusiva, buscando assegurar a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade humana em suas múltiplas dimensões — étnicas, culturais, sociais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero. Entre suas atribuições, destacam-se o acompanhamento da implementação da Política de Ações Afirmativas, o fortalecimento dos NAPNEs, o assessoramento aos campi na promoção da acessibilidade arquitetônica e pedagógica, bem como a articulação de ações institucionais voltadas à garantia do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas (Brasil, 2021).

Sob a perspectiva da análise das políticas públicas educacionais, tais iniciativas podem ser compreendidas como estratégias institucionais de operacionalização das diretrizes nacionais de inclusão no contexto da Rede Federal

de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Conforme argumenta Azevedo (2004), as políticas públicas educacionais adquirem materialidade no interior das instituições por meio de processos de mediação institucional, nos quais gestores, profissionais da educação e estruturas organizacionais desempenham papel fundamental na implementação das ações previstas nas normativas.

Dessa forma, observa-se que a criação e a consolidação de instâncias institucionais voltadas à promoção da inclusão configuram-se como estratégias relevantes no processo de institucionalização das políticas de educação inclusiva no IFMA. Tais iniciativas evidenciam o esforço da instituição em articular diretrizes das políticas públicas, práticas pedagógicas e mecanismos de gestão institucional voltados à promoção da equidade educacional, especialmente no contexto da educação profissional e tecnológica, cujo compromisso formativo envolve não apenas a escolarização, mas também a preparação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, a análise das ações institucionais desenvolvidas pelo IFMA permite compreender como as políticas de inclusão vêm sendo incorporadas à dinâmica organizacional da instituição, constituindo-se como parte integrante de seu projeto educacional. Tal compreensão torna-se particularmente relevante quando se considera que, no âmbito da educação profissional e tecnológica, a inclusão educacional está diretamente relacionada às possibilidades de formação profissional e inserção social dos estudantes públicos da educação especial. Dessa forma, torna-se pertinente aprofundar a discussão sobre a relação entre educação inclusiva e formação profissional, especialmente no que se refere às trajetórias educacionais e às oportunidades de profissionalização das pessoas com deficiência visual, temática que será abordada na subseção seguinte.

2.1.3 A Profissionalização das Pessoas com Deficiência Visual

A profissionalização das pessoas com deficiência visual deve ser compreendida como um processo histórico intrinsecamente relacionado às transformações nas concepções sociais de deficiência, trabalho e cidadania. Ao longo do século XX, observa-se uma transição significativa entre diferentes paradigmas interpretativos da deficiência, inicialmente orientados por perspectivas

médico-assistenciais e, posteriormente, influenciados por abordagens sociais e de direitos humanos. Esse deslocamento conceitual produziu impactos diretos nas políticas educacionais e nas práticas institucionais voltadas à formação e à inserção profissional de pessoas cegas e com baixa visão.

Nos períodos iniciais de organização das políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência, particularmente até meados do século XX, predominavam iniciativas de caráter assistencialista e filantrópico. Tais práticas estavam fundamentadas em uma perspectiva médico-reabilitadora da deficiência, segundo a qual as limitações sensoriais eram compreendidas como déficits individuais a serem compensados por meio de intervenções terapêuticas ou ocupacionais. Nesse contexto, as atividades formativas direcionadas às pessoas com deficiência visual eram frequentemente restritas a práticas artesanais ou ocupacionais, cuja finalidade principal consistia na ocupação do tempo e na adaptação social dos indivíduos, sem que houvesse, necessariamente, uma articulação efetiva com o mundo do trabalho.

Nesse sentido, a historiografia da educação especial brasileira evidencia que as primeiras iniciativas educacionais voltadas às pessoas com deficiência tinham como foco a assistência e a tutela social, em detrimento da promoção da autonomia. Conforme observa Gilberta de Martino Jannuzzi, a organização das instituições destinadas às pessoas com deficiência no Brasil esteve historicamente vinculada a práticas de caráter caritativo, nas quais “a educação do deficiente desenvolveu-se inicialmente associada a iniciativas de natureza assistencial e filantrópica” (Jannuzzi, 2004, p. 18). Tal configuração institucional refletia uma compreensão social da deficiência associada à incapacidade produtiva e à dependência social.

A análise desse processo histórico pode ser aprofundada à luz das reflexões de Romeu Kazumi Sassaki, que identifica a existência de diferentes paradigmas sociais na abordagem da deficiência. Para o autor, as sociedades modernas passaram por um movimento gradual de superação de modelos baseados na exclusão e na segregação, avançando em direção a perspectivas de integração e inclusão. Nesse sentido, Sassaki afirma que “a inclusão é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência” (Sassaki, 2010, p. 41). No campo da formação profissional, essa mudança paradigmática implica o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos e como potencial agente produtivo.

De modo convergente, as contribuições de Maria Teresa Eglér Mantoan reforçam a necessidade de superação de concepções reducionistas da deficiência que historicamente limitaram o acesso das pessoas com deficiência aos diferentes espaços sociais. Para a autora, a educação inclusiva pressupõe uma reorganização estrutural das instituições educacionais, uma vez que “incluir é reconhecer que as diferenças fazem parte da condição humana” (Mantoan, 2015, p. 25). Nessa perspectiva, a profissionalização das pessoas com deficiência visual passa a ser compreendida como dimensão fundamental da cidadania, uma vez que o trabalho constitui elemento estruturante da participação social e da autonomia individual.

A partir da década de 1960, observa-se o surgimento de transformações relevantes no campo da formação profissional de pessoas com deficiência visual, impulsionadas tanto pela ampliação dos debates internacionais sobre direitos humanos quanto pela progressiva institucionalização de políticas públicas voltadas à integração social. Nesse período, a pessoa com deficiência visual passa gradualmente a ser reconhecida como sujeito capaz de produzir e participar da vida econômica em condições de maior equidade com os demais membros da sociedade.

No contexto brasileiro, instituições especializadas em educação de pessoas cegas desempenharam papel decisivo nesse processo de transformação. Entre essas instituições, destaca-se o Instituto Benjamin Constant, cuja atuação histórica ultrapassa o campo da escolarização básica, alcançando também iniciativas voltadas à formação profissional e ao encaminhamento de pessoas com deficiência visual para o mercado de trabalho. Experiências de inserção laboral foram desenvolvidas em parceria com empresas industriais, como a Fábrica Nacional de Motores, evidenciando a viabilidade da participação produtiva de pessoas cegas em ambientes industriais, desde que asseguradas condições adequadas de formação e acessibilidade.

Paralelamente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) passou a desenvolver iniciativas pioneiras de qualificação profissional voltadas a pessoas com deficiência visual, particularmente nas unidades localizadas nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. Essas experiências representaram um avanço significativo ao reconhecer esse público como potencial força de trabalho qualificada. Na década de 1970, o SENAI do Rio de Janeiro estruturou um setor

específico destinado à qualificação de pessoas cegas e com baixa visão, institucionalizando práticas formativas adaptadas às necessidades educacionais desse grupo.

No mesmo período, iniciativas inovadoras foram desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de Integração Social (IBIS), em São Paulo, que ofertou cursos de programação de computadores para pessoas com deficiência visual. A relevância dessa experiência está diretamente relacionada ao potencial das tecnologias digitais para ampliar as possibilidades de inserção profissional de grupos historicamente excluídos. Nesse sentido, José Geraldo Silveira Bueno ressalta que “a utilização de recursos tecnológicos e de estratégias pedagógicas adequadas pode ampliar significativamente as possibilidades de participação educacional e social das pessoas com deficiência” (Bueno, 2008, p. 112).

No âmbito das políticas públicas educacionais, um marco relevante na institucionalização da formação profissional inclusiva ocorreu no início do século XXI com a implementação da Ação TEC NEP (Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas). Essa política foi concebida com o objetivo de promover a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da implementação de estratégias institucionais voltadas à acessibilidade educacional, à formação de professores e à adaptação curricular.

A implementação da Ação TEC NEP contribuiu para conferir maior sistematicidade e continuidade à oferta de formação profissional para pessoas cegas e com baixa visão na Rede Federal, abrangendo cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia. Ao analisar o papel da educação profissional na democratização das oportunidades educacionais no Brasil, Gaudêncio Frigotto destaca que a expansão da rede pública de formação técnica representa um movimento estratégico de inclusão social, uma vez que “a educação profissional deve ser compreendida como direito social e como dimensão constitutiva da formação humana” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 32).

A compreensão desse percurso histórico revela-se fundamental para a análise das políticas inclusivas implementadas no âmbito dos institutos federais de educação. No caso do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), a construção de práticas institucionais voltadas à inclusão de estudantes com deficiência visual

ocorreu de forma gradual, acompanhando tanto as diretrizes nacionais de educação inclusiva quanto as demandas concretas decorrentes do ingresso desses estudantes na instituição.

A presença crescente de estudantes com deficiência visual nos diferentes campi do IFMA tem produzido impactos significativos na organização pedagógica, administrativa e tecnológica da instituição, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Levantamento institucional realizado em 2025 identificou aproximadamente 220 discentes com deficiência visual matriculados em distintos níveis e modalidades de ensino, evidenciando crescimento progressivo em relação aos anos anteriores. Dados internos apontam que, em 2022, esse quantitativo correspondia a cerca de 145 estudantes, passando para aproximadamente 178 em 2023 e 201 em 2024, o que demonstra tendência contínua de ampliação do acesso desse público à Rede Federal. Observa-se, ainda, maior concentração das matrículas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, fenômeno associado à expansão da educação profissional articulada ao ensino médio e às políticas de democratização do acesso implementadas nos institutos federais.

Esse crescimento tem demandado a intensificação de políticas institucionais voltadas à acessibilidade educacional, incluindo a implementação de tecnologias assistivas, adaptação de materiais didáticos, acessibilidade digital, adequação de ambientes laboratoriais e fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No contexto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, tais demandas assumem maior complexidade em razão das especificidades curriculares da formação técnica, marcada pela utilização de recursos gráficos, softwares especializados, práticas experimentais e atividades laboratoriais. Nesse sentido, a ampliação da presença de estudantes com deficiência visual no IFMA evidencia não apenas mudanças no perfil discente da instituição, mas também a necessidade de consolidação de modelos pedagógicos inclusivos fundamentados nos princípios do desenho universal para aprendizagem, da eliminação de barreiras educacionais e da promoção da permanência e êxito acadêmico na educação profissional e tecnológica.

Os resultados observados ao longo dessa trajetória indicam avanços relevantes no que se refere ao desempenho acadêmico e à inserção profissional de

egressos com deficiência visual, evidenciando a importância das políticas institucionais de inclusão. Tais resultados corroboram as reflexões de Enicéia Gonçalves Mendes, para quem a consolidação da educação inclusiva depende da articulação entre políticas institucionais, formação docente e desenvolvimento de recursos de acessibilidade. Segundo a autora, “a efetivação da inclusão escolar requer mudanças estruturais nas instituições educacionais e nas práticas pedagógicas” (Mendes, 2010, p. 64).

Experiências desenvolvidas em outras unidades da Rede Federal também têm contribuído significativamente para o fortalecimento das políticas de educação inclusiva, especialmente por meio de investimentos em pesquisa aplicada, extensão tecnológica e desenvolvimento de tecnologias assistivas. Destacam-se iniciativas implementadas em institutos federais da região Sul do país, particularmente no estado do Rio Grande do Sul, onde projetos interdisciplinares têm produzido soluções voltadas à ampliação das condições de acessibilidade educacional e inserção socioprofissional de estudantes público-alvo da educação especial. Entre essas ações, evidenciam-se o desenvolvimento de softwares leitores de tela, plataformas digitais acessíveis, dispositivos de comunicação alternativa e aumentativa, recursos táteis para o ensino de conteúdos técnicos e científicos, adaptação de equipamentos laboratoriais e tecnologias de baixo custo para mediação pedagógica em cursos da educação profissional e tecnológica.

Além disso, tais experiências têm promovido a articulação entre os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), grupos de pesquisa e setores de inovação tecnológica, possibilitando a construção de práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios do desenho universal para aprendizagem (DUA), da acessibilidade comunicacional e da inclusão produtiva. Esses projetos também têm contribuído para a qualificação de estudantes com deficiência para o mundo do trabalho, por meio da adaptação de ambientes formativos, produção de recursos de tecnologia assistiva para oficinas e laboratórios, formação continuada de docentes e desenvolvimento de metodologias inclusivas voltadas à educação profissional integrada ao ensino médio.

Nesse contexto, a Ação TEC NEP deixou de configurar-se como iniciativa pontual de governo, assumindo progressivamente caráter estruturante nas políticas de educação profissional inclusiva. Sua consolidação está associada à incorporação

de princípios orientadores como integralidade, equidade e reconhecimento da deficiência não como expressão de incapacidade, mas como dimensão constitutiva da diversidade humana.

Dessa forma, ao relacionar o processo histórico de profissionalização das pessoas com deficiência visual com o desenvolvimento da educação profissional inclusiva no Brasil, torna-se possível compreender o papel estratégico desempenhado pelos institutos federais nesse cenário. No âmbito do Instituto Federal do Maranhão, a inclusão de estudantes com deficiência visual não se limita à garantia formal de acesso à educação, mas envolve a construção de condições institucionais que possibilitem sua permanência, formação qualificada e posterior inserção no mundo do trabalho.

Assim, a educação profissional oferecida pelo IFMA assume caráter decisivo na promoção da inclusão social, ao articular formação técnica, desenvolvimento de competências profissionais e ampliação das oportunidades de participação econômica e social desses sujeitos. Nessa perspectiva, a profissionalização das pessoas com deficiência visual deixa de ser compreendida apenas como etapa de qualificação laboral e passa a ser entendida como componente fundamental de um projeto educacional comprometido com a equidade, com a democratização do conhecimento e com a construção de uma sociedade efetivamente inclusiva.

Nesse cenário, os institutos federais assumem papel estratégico na materialização dessas diretrizes, ao desenvolver práticas pedagógicas, administrativas e tecnológicas voltadas à garantia de acesso, permanência e êxito acadêmico de estudantes com deficiência. É nesse contexto que se insere a experiência do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), cuja trajetória institucional de inclusão de estudantes com deficiência visual constitui o objeto de análise desta pesquisa. Assim, ao articular o desenvolvimento histórico da profissionalização de pessoas com deficiência visual, a consolidação de políticas públicas inclusivas e a implementação de práticas institucionais na educação profissional, estabelece-se o referencial analítico que fundamenta a investigação acerca das condições de formação e inserção profissional desses estudantes no âmbito do IFMA.

3 A DEFICIÊNCIA VISUAL: ASPECTOS GERAIS

Nesta seção, a deficiência visual é analisada a partir de duas perspectivas complementares: a clínica e a histórica. A articulação entre essas dimensões busca ampliar a compreensão dessa condição para além de sua definição biomédica, evidenciando suas implicações sociais, educacionais e culturais. Nessa direção, compreender a deficiência visual apenas como uma limitação orgânica revela-se insuficiente, sobretudo quando se considera o paradigma da educação inclusiva, que desloca o foco das limitações individuais para as condições de acessibilidade e participação social. Assim, torna-se fundamental ressignificar o processo educacional dos estudantes com deficiência visual, compreendendo-o como parte de um movimento mais amplo de democratização do acesso ao conhecimento e de garantia do direito à educação.

Sob a perspectiva clínica, a função da visão pode ser classificada em diferentes níveis de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Conforme esse sistema classificatório, um indivíduo pode apresentar visão normal, deficiência visual moderada, deficiência visual grave ou enquadrar-se na condição de cegueira. No âmbito da CID-10, a cegueira é identificada pelo código H54, enquanto a baixa visão corresponde ao código H53. Essa classificação constitui um importante referencial para a área da saúde, uma vez que estabelece critérios diagnósticos que permitem identificar diferentes graus de comprometimento visual.

Entretanto, para compreender de forma mais precisa essas condições, a oftalmologia utiliza dois parâmetros fundamentais de avaliação: a acuidade visual e o campo visual. A acuidade visual refere-se à capacidade do sujeito de distinguir detalhes de um objeto a determinada distância, sendo definida como “a capacidade de se reconhecer determinado objeto a determinada distância” (Umbelino; Ávila, 2023, p. 10). Essa capacidade está diretamente relacionada à percepção de formas, contornos, cores, tamanhos e imagens que compõem o ambiente visual, possibilitando ao sujeito organizar cognitivamente a paisagem ao seu redor. Já o campo visual corresponde à extensão da área percebida pela visão, sendo definido como “a amplitude da área alcançada pela visão” (Umbelino; Ávila, 2023, p. 10). Em

termos práticos, trata-se do espaço visual que pode ser captado pelo olho quando este se mantém fixado em um ponto central.

A partir desses parâmetros, o Conselho Brasileiro de Oftalmologia estabelece critérios para a caracterização da cegueira. De acordo com essa definição, uma pessoa pode ser considerada cega quando sua “visão corrigida do melhor olho é de 20/400 ou menor, ou diâmetro mais largo do campo visual com medida inferior a 20 graus de arco”, situação na qual ocorre o fenômeno denominado “visão em túnel” (Umbelino; Ávila, 2023, p. 10). Tal condição implica significativa restrição na percepção do ambiente e, conseqüentemente, pode afetar processos fundamentais relacionados à orientação espacial, à mobilidade e ao acesso às informações visuais.

Nesse contexto, a cegueira pode ser compreendida como uma alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão, comprometendo a capacidade de perceber cor, forma, distância, posição, tamanho ou movimento. Essa condição pode manifestar-se desde o nascimento — caracterizando a cegueira congênita — ou surgir posteriormente ao longo da vida, configurando a chamada cegueira adquirida, geralmente decorrente de doenças, condições orgânicas ou acidentes (Gil, 2000).

A compreensão das diferentes formas de vivência da cegueira exige considerar não apenas o grau da perda visual, mas também o momento em que essa perda ocorre. Nesse sentido, Amiralian (1997) destaca que sujeitos que perdem a visão após os cinco anos de idade são classificados como cegos adventícios ou adquiridos, enquanto aqueles que nascem cegos ou perdem a visão antes dessa idade são considerados cegos congênitos. A definição desse marco etário fundamenta-se em estudos que evidenciam a ausência de memória visual em pessoas que perderam a visão antes dos cinco anos, fator que influencia diretamente a construção de representações mentais e a forma como o sujeito estabelece relações com o mundo que o cerca.

Do ponto de vista clínico, a cegueira pode apresentar diferentes níveis de comprometimento visual. A cegueira total, também denominada amaurose, corresponde à perda completa da visão, caracterizada pela ausência de qualquer percepção luminosa. Já na cegueira parcial encontram-se indivíduos capazes apenas de contar dedos a curta distância ou perceber vultos. Em situações próximas

à cegueira total, situam-se aqueles que possuem apenas percepção de projeções luminosas, condição associada a acuidade visual inferior a 0,1 ou campo visual inferior a 20 graus (Conde, 2004).

Todavia, quando a análise se desloca para o campo educacional, a definição de cegueira ultrapassa os critérios estritamente médicos e passa a considerar sobretudo as necessidades do estudante no processo de aprendizagem. Nesse contexto, a classificação não se baseia exclusivamente no grau de perda visual, mas na funcionalidade da visão para a realização das atividades escolares. Nessa perspectiva, “um aluno que não consegue usar sua visão para realizar as tarefas escolares, que necessita da grafia braile para leitura e que não lhe bastam tipos ampliados é considerado com cegueira” (Vergara-Nunes, 2016, p. 55). Tal compreensão desloca o foco da limitação biológica para a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas, reforçando os princípios da educação inclusiva e a importância da oferta de recursos didáticos acessíveis.

No que se refere à baixa visão, esta é classificada pela CID-10 como visão subnormal, caracterizada pela presença de comprometimento da função visual mesmo após tratamento clínico ou correção refrativa. Nessa condição, a acuidade visual situa-se entre menos de 20/60 e a percepção de luz, ou apresenta campo visual inferior a 10 graus no campo visual central (Umbelino; Ávila, 2023). Pessoas com baixa visão frequentemente encontram dificuldades para realizar tarefas visuais cotidianas, mesmo com o uso de lentes corretivas, necessitando de recursos como ampliação de textos, contrastes visuais diferenciados ou dispositivos ópticos específicos.

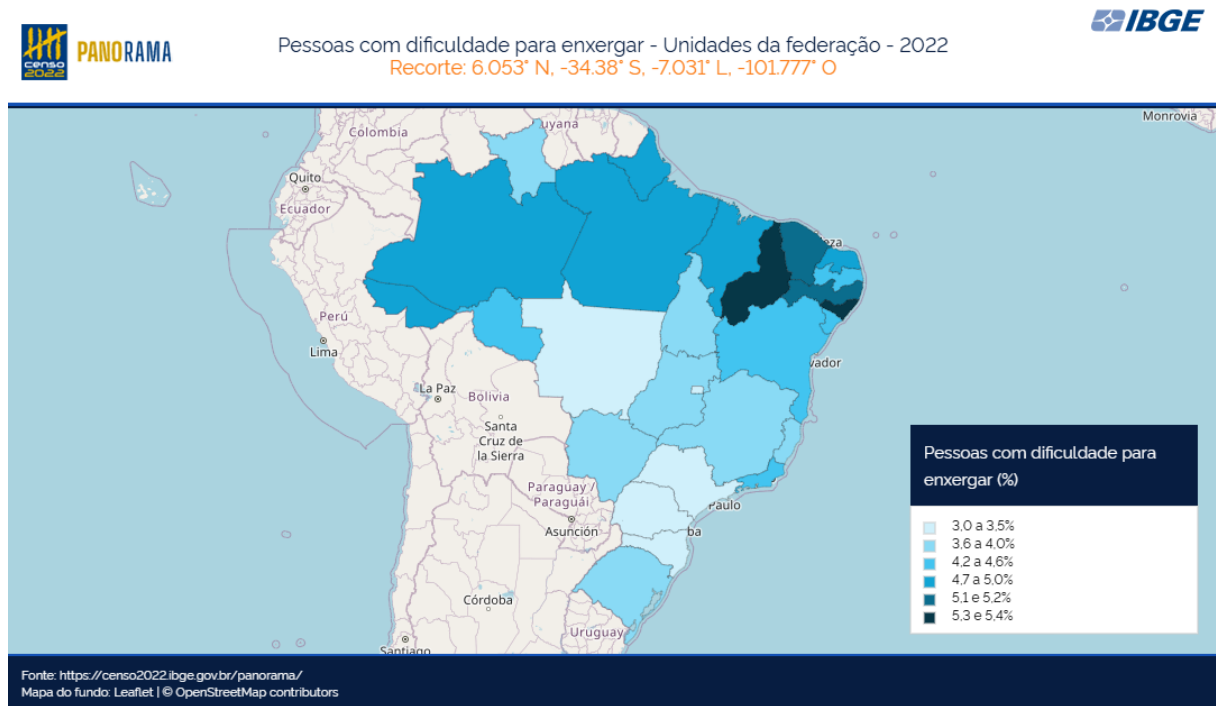
Segundo Campos e Silva (2007), a baixa visão resulta em uma limitação significativa na quantidade e na qualidade das informações captadas visualmente, restringindo os dados disponíveis para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Em contextos educacionais fortemente estruturados a partir de estímulos visuais, essa limitação pode impactar diretamente os processos de aprendizagem, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas que ampliem as possibilidades de acesso ao conhecimento.

Outra condição relacionada à deficiência visual é a visão monocular, reconhecida recentemente no Brasil como deficiência por meio da Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021 (Brasil, 2021). De acordo com a Organização Mundial da

Saúde, essa condição ocorre quando um sujeito apresenta acuidade visual igual ou inferior a 20% em um dos olhos ou inferior a 20/400, mesmo com correção, enquanto o outro olho mantém visão normal (OMS, 1972 apud Umbelino; Ávila, 2023). Nesses casos, o olho saudável tende a assumir as funções visuais predominantes, permitindo, em muitos casos, um uso relativamente satisfatório da visão.

A compreensão dessas classificações clínicas torna-se ainda mais relevante quando observada à luz dos dados demográficos:

Figura 08 – Mapa mundi com a localização do Brasil/panorama do Censo 2022 de pessoas com dificuldade para enxergar



Fonte: IBGE. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>.

Conforme apresentado na Figura 08, que ilustra o panorama da distribuição da população com dificuldade para enxergar no território brasileiro com base no Censo Demográfico de 2022, aproximadamente 7 milhões de brasileiros apresentam algum grau de dificuldade visual, o que corresponde a cerca de 3,4% da população nacional. O mapa também evidencia desigualdades regionais significativas, indicando percentuais mais elevados em estados como Piauí (5,3%) e Alagoas (5,4%). Esses dados revelam que a deficiência visual constitui uma realidade social

expressiva no país, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas à acessibilidade, à inclusão educacional e à garantia de direitos.

Nesse sentido, a análise dos dados demográficos permite compreender que a deficiência visual não é um fenômeno isolado ou restrito a situações individuais, mas uma condição que envolve milhões de pessoas e que demanda respostas institucionais no campo das políticas educacionais e sociais. Sob a perspectiva da educação inclusiva, tais dados evidenciam a urgência de promover práticas pedagógicas que assegurem o acesso, a permanência e a participação efetiva desses estudantes nos diferentes níveis de ensino.

No que diz respeito às causas da deficiência visual, estas podem ser classificadas em congênitas ou adquiridas. De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2006), entre as causas congênitas destacam-se a retinopatia da prematuridade, a catarata congênita, o glaucoma congênito, a coriorretinite causada por toxoplasmose na gestação, as degenerações retinianas e a atrofia óptica decorrente de complicações no parto. Já entre as causas adquiridas encontram-se doenças como diabetes, descolamento de retina, glaucoma, catarata, atrofia óptica e traumatismos oculares.

Contudo, o impacto da deficiência visual no desenvolvimento humano não depende exclusivamente de sua causa ou do grau da perda visual. Conforme destaca Gil (2000), fatores como a idade em que a deficiência ocorre, a dinâmica familiar, as oportunidades de intervenção e as características individuais do sujeito exercem influência significativa sobre os processos de adaptação e desenvolvimento.

Nesse contexto, a funcionalidade da visão deve ser compreendida a partir da qualidade e do aproveitamento do potencial visual disponível, considerando as condições de estimulação e o uso efetivo da visão no cotidiano. Campos e Silva (2007) ressaltam que indivíduos com níveis semelhantes de resíduo visual podem apresentar diferenças significativas em relação à autonomia, mobilidade e segurança na execução de tarefas, justamente em função das oportunidades de estimulação visual a que foram expostos.

Assim, a aprendizagem visual não depende apenas da integridade dos órgãos da visão, mas também da capacidade do cérebro de interpretar e organizar as informações captadas pelos olhos. Conforme afirmam Campos e Silva (2007, p. 18),

o cérebro é responsável por captar, codificar, selecionar e organizar as imagens percebidas, integrando-as a outras informações sensoriais e armazenando-as na memória para posterior recuperação.

Para que ocorra o desenvolvimento da eficiência visual, duas condições são consideradas fundamentais: o amadurecimento anatômico e fisiológico das estruturas oculares, das vias ópticas e do córtex cerebral, bem como o uso contínuo dessas funções por meio do exercício de ver (Campos; Silva, 2007). Nesse sentido, a avaliação funcional da visão assume papel central, pois fornece dados quantitativos e qualitativos sobre o nível de consciência visual, a recepção e a integração dos estímulos visuais, bem como sobre o uso efetivo do potencial visual disponível.

Quando a visão está ausente ou severamente comprometida, outros sistemas sensoriais passam a desempenhar papel relevante na construção do conhecimento. Informações provenientes do tato, da audição, da propriocepção e do olfato tornam-se fundamentais na percepção do ambiente. Entretanto, conforme ressaltam Campos e Silva (2007), essas informações são recebidas de maneira fragmentada e descontínua, exigindo do sujeito processos cognitivos mais complexos para sua organização e interpretação.

Nesse sentido, é necessário superar a ideia simplista de que a ausência da visão resulta automaticamente em uma compensação sensorial extraordinária. Vigotsky (2022, p. 144) esclarece que “o fenômeno surge não da compensação fisiológica direta do defeito da visão, mas por uma via indireta muito complexa da compensação sociopsicológica geral, sem substituir a função desaparecida e sem ocupar o lugar do órgão que falta”. Essa perspectiva reforça o papel das mediações sociais, culturais e educacionais no desenvolvimento das pessoas com deficiência visual.

Entre os sentidos remanescentes, a audição e o sistema háptico assumem papel central na organização das experiências perceptivas. Conforme explicam Campos e Silva (2007, p. 16):

A audição desempenha um papel relevante na seleção e codificação dos sons que são significativos e úteis. A habilidade de atribuir significado a um som sem perceber visualmente a sua origem é difícil e complexa. O sistema háptico é o tato ativo, constituído por componentes cutâneos e sinestésicos, através dos quais impressões, sensações e vibrações detectadas pelo sujeito são interpretadas pelo cérebro e constituem fontes valiosas de informação.

Para que esses sistemas sensoriais sejam utilizados de forma eficiente, determinadas habilidades precisam ser desenvolvidas. Nesse sentido, Gil (2000) destaca que a mão deve ser “educada” para transformar-se em instrumento de exploração e conhecimento, enquanto a coordenação bimanual e a coordenação ouvido-mão passam a exercer funções equivalentes à coordenação olho-mão presente nas pessoas que enxergam.

Assim, estima-se que pessoas com cegueira experienciem grande parte das informações sobre o mundo por meio do tato e da audição, construindo representações mentais que lhes permitem compreender os objetos, suas formas, texturas, dimensões e funções. Essas experiências sensoriais constituem a base para a formação de conceitos e para a construção do conhecimento sobre o ambiente.

Diante do exposto, compreender a deficiência visual exige reconhecer que ela envolve não apenas aspectos médicos ou sensoriais, mas também dimensões cognitivas, sociais, culturais e educacionais. Essa compreensão é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que as formas de compreender e tratar a deficiência visual não são estáticas, mas historicamente construídas. As concepções sociais, educacionais e científicas acerca dessa condição transformaram-se ao longo do tempo, influenciando diretamente as práticas de escolarização e as políticas voltadas às pessoas com deficiência. Nesse sentido, torna-se necessário analisar também os processos históricos que moldaram essas concepções, tema que será aprofundado na próxima subseção, dedicado aos aspectos históricos da deficiência visual.

3.1. Aspectos históricos da deficiência visual

Em quase todos os grupos sociais há registros históricos de indivíduos que nasciam ou adquiriam algum tipo de deficiência física, sensorial ou intelectual. As causas e consequências dessas deficiências variavam de sociedade para sociedade, levando em consideração parâmetros econômicos, políticos e culturais,

e, nem sempre, o tratamento disponibilizado para essas pessoas era seguido de atenção ou cuidados (Monteiro et al, 2016)

Devido à falta de compreensão sobre suas causas, a cegueira frequentemente despertou medo e superstição ao longo dos séculos, sendo vista como sinal de infortúnio em muitas sociedades. Assim como outras deficiências, a cegueira era marcada por estigmas que indicavam um suposto mau caráter, e as pessoas com essa condição eram marginalizadas e excluídas do convívio social. Na Idade Média, a cegueira era interpretada como um castigo divino (Gil, 2000).

Assim como na era primitiva, Torres e Santos (2015), explicitam que a cegueira era considerada um castigo dos deuses e as pessoas com deficiência visual eram julgadas como possuídas por espíritos malignos, por consequência, acabavam mortas ou abandonadas.

Segundo Dornelles (2002), na antiguidade, o medo do desconhecido causava a estigmatização das pessoas com deficiência. O corpo disforme, ou como diz Amaral (1992), "desviante", era um sinal de condição moral inferior, à vista disso, as pessoas com deficiência não poderiam frequentar espaços públicos, pois eram apontadas como pervertidas, sem moral.

Na Grécia Antiga, a palavra estigma se referia a sinais corporais associados a uma condição moral inferior. A pessoa marcada por um estigma devia ser evitada, principalmente, em locais públicos e era marginalizada e excluída do convívio social (Santos et al, 2004, p. 21).

Ainda na Grécia, a partir dos 7 anos, os meninos eram preparados para a vida militar, para ser um soldado espartano e nesse lugar, não havia espaço para crianças com deficiência. Um filho com deficiência era um sinal de desonra para a família, por isso o pai tinha autorização para sacrificar essa criança "defeituosa", era uma prática muito comum lançar a criança ao mar ou em precipício (Dalsasso, 2008).

Evidências arqueológicas dizem que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos) (Gugel, 2007). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos (Gugel, 2015).

As tempestades de areia do Egito foi a causa da cegueira adquirida na região. Gugel (2015) afirma que o Egito durante muito tempo foi conhecido como "Terra dos Cegos" porque eram frequentes as infecções nos olhos que ocasionaram a cegueira e que há registros nos papiros de tratamentos de diversas doenças; inclusive a dos olhos.

O desprezo pelas pessoas com deficiência também se manifestava nas ações dos romanos, por exemplo, o filósofo Sêneca³ (4 a.C.-65 d.C.) afirmava com veemência que era “preciso separar o que é bom do que não pode servir para nada”, contribuindo, dessa forma, no campo das ideias, para uma prática muito comum, tanto entre os romanos quanto entre os gregos e aprovada pela *intelligentsia* local, que consistia no enfeitamento ou afogamento das crianças malformadas (Veyne, 2009. p.21).

Corrent (2016) relata que a Roma antiga era um lugar de muita prostituição, os romanos tinham o hábito de frequentar bordéis e tabernas, e nesse lugar, muitas pessoas com deficiência eram subjugadas, comercializadas, sem direito a sonhar com um futuro melhor, eram obrigadas a aceitar aquele tipo de escárnio para poder sobreviver.

[...] Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes (Silva, 1987, p. 130).

O primeiro passo em direção ao respeito à vida das pessoas com deficiência nasceu quando o Imperador Constantino se converteu ao Cristianismo e fez a primeira lei contra o infanticídio, provocando extremas mudanças no modo de agir e pensar da sociedade, reconhecendo a humanidade das pessoas com deficiência (Costa; Teixeira, 2016).

O evangelho pregado por Jesus Cristo propagava o amor e o bem ao próximo, onde não havia distinção de pessoas, pois todas eram iguais perante a Deus. Gugel (2015), afirma que essa doutrina era vista como uma afronta ao império romano que perseguiu os cristãos, punindo-os severamente até a morte; contudo, apesar de toda repressão, o evangelho não pode ser contido e a partir do séc. IV,

³ Lúcio Aneu Sêneca ou Sêneca foi um dos mais célebres advogados, escritores e intelectuais do Império Romano.

Roma mudou sua concepção quanto às pessoas com deficiência e construiu os primeiros hospitais de caridade.

Foi no vitorioso Império Romano que surgiu o cristianismo. A nova doutrina voltava-se para a caridade e o amor entre as pessoas. As classes menos favorecidas sentiram-se acolhidas com essa nova visão. O cristianismo combateu, dentre outras práticas, a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. Os cristãos foram perseguidos, porém, alteraram as concepções romanas a partir do Século IV. Nesse período surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências (Negreiros, 2014 p.3).

O primeiro hospital para pessoas com cegueira foi construído no reinado de Luís IX, o *Quinze-Vingts*, que significa Quinze-Vintes, $15 \times 20 = 300$. Exatamente o número de cavaleiros que tiveram seus olhos furados na 7ª Cruzada (Gugel, 2015).

Bruns (1997) acrescenta que no transcorrer da história, a amputação de partes o corpo tornou-se prática de punição.

Machado (2015) esclarece que a cegueira foi utilizada como ato de vingança na Idade Média e que, segundo Mecloy (1974), Basílio II, o imperador de Constantinopla, após triunfar na batalha de Belasitza, mandou tirar os olhos de quinze mil prisioneiros e os mandou de volta para Bulgária sob os cuidados de soldados que tiveram apenas um olho retirado.

Perpassando por etapas históricas opostas, que variaram entre o confinamento em instituições de caridade durante a Idade Média sob a moral da Igreja Católica⁴ (Aranha, 2000, p.10) e, logo no século XVIII, ganhando uma atenção especializada e institucional nos hospitais e abrigos, com o início de estudos para os problemas de cada deficiência e se tornando perceptível o avanço nas discussões acerca desses sujeitos no que tange ao reconhecimento dos seus direitos à educação, reabilitação, seguridade social, trabalho, lazer e cultura.

Para Corrent (2016), a sociedade não se transformou em bondade da noite para o dia. Realmente houve um despertar a respeito da vida social das pessoas com deficiência, mas ainda era preciso escondê-los, pois acreditavam que não seria bom para a sociedade ter que conviver com pessoas com deficiência e

⁴ A religião cristã ao colocar que o homem foi feito “a imagem e semelhança de Deus”, contribuiu significativamente para a marginalização da condição humana dos que nasciam “imperfeitos” ou, segundo a moral defendida pela Igreja, dos que não eram semelhantes a Deus. Sobre essa temática ver MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

com esse fim, iniciaram a construção de orfanatos, manicômios, para o "cuidado", mas principalmente para isolá-los e tirá-los de circulação. Aranha (2001) classifica tais instituições como um pouco mais do que prisões.

No decorrer dos séculos, a situação em que se encontravam os sujeitos com deficiência foi evoluindo positivamente, tanto nos aspectos ligados a prática e ao discurso, quanto na forma em que a sociedade e as instituições os enxergavam. O que antes era visto como "aberração" ou "castigo divino" (Pessoti, 2001, p.05), foi sendo gradativamente interpretado como tema ligado à saúde ou ao bem-estar do corpo, principalmente logo após o surgimento do paradigma da ciência no século XIX.

Foi somente no século XVIII, que as pessoas com deficiência visual passaram a ser percebidas não mais como seres místicos, inválidos e dotados de um conhecimento espiritual elevado, mas sim, como seres integrantes de uma sociedade, o que abriu portas para o acesso à cultura e à educação. Assim, surgiu o primeiro espaço especificamente para o atendimento das pessoas com deficiência visual, mais precisamente em 1785 quando foi criado por Valentin Haüy o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, no qual além do ensino da escrita por meio de letras em relevo, o Instituto continha em seu currículo disciplinas como aritmética, geografia e música (Instituto Benjamin Constant [IBC], 2007).

Daí em diante, outros centros de educação de cegos foram fundados por toda a Europa, como em Liverpool no ano de 1791; Edimburgo, em 1792; Londres, em 1799; Viena, em 1804; Berlim, em 1806; Praga, em 1807; Amsterdã e Estocolmo, em 1808; Dresden e São Petersburgo, em 1809; Zurick, em 1810; Copenhague, em 1811; Nápoles, em 1818; Barcelona, em 1820; Bruxelas, em 1834; Milão, em 1840; e Lausanne, em 1843. Já no continente americano, destacou-se a criação de três importantes escolas especializadas na educação de pessoas cegas, que são: em 1829 o Asilo da Nova Inglaterra para os Cegos, que em 1839 passou a ser o que até hoje conhece-se como Instituto Perkins de Boston; em 1831 surgiu em Nova Iorque o Instituto de Educação para Cegos, hoje conhecido como Instituto de Educação Especial de Nova Iorque; e em 1837, a fundação da Escola para Cegos de Ohio (Instituto Benjamin Constant [IBC], 2007).

No Brasil, a educação especial para pessoas com deficiência visual teve início na década de 1850, mais precisamente no dia 12 de setembro de 1854, através do

Decreto Imperial Nº 1.428, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, localizado no Rio de Janeiro, instituição pioneira na América Latina atualmente conhecida como Instituto Benjamin Constant (Mazzotta, 2001).

O IBC é atualmente um centro de referência, em nível nacional e internacional, para as questões que envolvem a deficiência visual, além do trabalho de reabilitação das pessoas que perderam a visão ou que apresentam baixa visão. Atua também na formação de professores e profissionais da educação especial de todo o País. O instituto é comprometido com a divulgação dos trabalhos acadêmicos, edição e impressão de livros, periódicos e materiais grafotáteis, ampliados e em Braille, possuindo um acervo de publicações científicas na área. Como centro de referência, o IBC passou a realizar atendimentos às pessoas que possuíam algum resíduo visual e, em 1950, foram criadas as Classes de Conservação da Revista Retratos da Escola. (Trecino; Caron, 2019).

Em 1926, outras iniciativas de educação para as pessoas com deficiência visual começaram a surgir. Em São Paulo, foram criados os atendimentos especializados na área da visão, com a Escola Profissional para Cegos, passando mais tarde a chamar-se Instituto Padre Chico, em homenagem ao monsenhor Francisco de Paula Rodrigues @inserir uma nota de rodapé explicando quem foi@(Trecino; Caron, 2019).

Mazzotta, (2011) explicou que, para a construção do Instituto de Cegos, no Alto do Ipiranga, o conde José Vicente de Azevedo fez doação de uma grande área de terra. Ainda, segundo Mazzotta (2011), as primeiras atividades nesse Instituto, foram orientadas pelo professor cego Mauro Mantagna, que era professor aposentado do Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano, surgiu o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte.

No ano de 1946, foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), com o objetivo principal de produzir livros e materiais em Braille. Fundada pela educadora Dorina de Gouvea Nowil, que ficou cega aos 17 anos, vítima de uma infecção ocular. Preocupada com a educação e a inclusão das pessoas com deficiência visual na sociedade, ela conseguiu convencer a direção da escola Caetano de Campos, onde cursava o magistério, a criar o primeiro curso de especialização de professores para o ensino de cegos (Trecino; Caron, 2019).

Em 1961, Dorina foi responsável pela criação do Departamento de Educação Especial para Cegos em São Paulo. Além de lutar para a implantação de leis que assegurassem o direito a educação das pessoas com deficiência visual, participou da criação do primeiro órgão nacional de educação de cegos no Brasil, em Brasília pelo Ministério da Educação. Em 1979, foi eleita presidente do Conselho Mundial dos Cegos, e da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada por ela, e que passou a ser denominada Fundação Dorina Nowil em sua homenagem. (Trecino; Caron, 2019).

Hoje, as tecnologias assistivas acompanham os avanços na educação e profissionalização da pessoa com deficiência visual; esses recursos viabilizam possibilidades reais de inclusão, por meio de softwares, leitores de tela, mouse óptico, sensores de leitura através dos dedos, teclado ampliado, teclado em braile, entre outros.

A colaboração das famílias e a mobilização da comunidade em busca de melhor qualidade de vida, educação e participação social dos estudantes com deficiência anunciam importantes avanços, de combate às atitudes discriminatórias, de disseminação do conhecimento e, principalmente, com a criação de uma sociedade mais acolhedora e solidária (Gil, 2000).

3.2. O processo educacional dos estudantes com deficiência visual na perspectiva inclusiva

Nesta subseção, será abordado o processo educacional de estudantes com deficiência visual a partir da perspectiva da educação inclusiva, considerando os aspectos teóricos e práticos que envolvem esse contexto. Serão discutidas, também, as diferentes abordagens para promover a acessibilidade, como o uso de tecnologias assistivas e a adaptação de materiais didáticos, além de explorar as estratégias de ensino que favorecem a aprendizagem de estudantes com deficiência visual.

A função do sistema visual é converter energia luminosa em atividade neural que tenha significado para as pessoas. Assim, o cérebro humano é muito mais usado para a visão do que qualquer outro sentido e, por meio da visão, os sujeitos adquirem mais da metade dos conhecimentos a respeito do mundo que os cerca

(Frizanco; Honora, 2008). Logo, a deficiência visual se apresenta como uma das que mais requer cuidados especiais aos cidadãos que estão nessa condição.

De forma mais específica, Carletto (2012) explicou que há muitos tipos de visão: visão tubular – as pessoas que veem apenas o que está diretamente na sua frente e nada do que está ao lado, enquanto outras enxergam os objetos como um quebra-cabeça que falta uma ou duas peças; baixa visão – enxergam muito pouco, mas ainda assim são capazes de utilizar a visão para o planejamento e execução de uma tarefa; e cegueira – aquelas que não enxergam absolutamente nada.

Assim sendo, os estudantes com deficiência visual, sobretudo com baixa visão ou cegueira, carecem de assistência para lidar com os obstáculos arquitetônicos, com as restrições comunicativas e/ou o acesso às informações. A este respeito, a pesquisadora Bruno (2006) mencionou que vários estudos desassociam a deficiência visual das dificuldades cognitivas, emocionais e de adaptação social. Na prática, seriam as formas de relação, comunicação e significados socialmente construídos os fatores determinantes para o processo de desenvolvimento, aprendizagem e reabilitação social das pessoas com deficiência visual.

Isto posto, existem algumas ferramentas de apoio às pessoas com cegueira, a exemplo do sistema *braille*, para escrita e leitura, além de outros meios como o soroban – caixa que ajuda na execução de cálculos matemáticos – a bengala e o cão-guia para auxiliar na locomoção e mobilidade. Além disso, têm-se os softwares específicos, afora tecnologias com comandos de voz encontradas em elevadores, telefones, relógios e etc. (Carletto, 2012).

Mesmo com os diversos recursos de apoio aos discentes com cegueira, as restrições envolvem a arquitetura dos ambientes, obstáculos audiovisuais⁵, ou seja, não poder usufruir da produção televisiva e demais barreiras comunicacionais que os restringem a acessar informações, educação e cultura. Nesse ponto, Farrell (2008) destacou a necessidade de propiciar maior independência da pessoa com deficiência visual no acesso a informações. Para tanto, defende o uso do indexador

⁵ Na verdade, audiovisual "diz-se da mensagem constituída da combinação de som e imagem" (Ferreira, 1986, p. 199), sem importar a existência ou a ausência de próteses tecnológicas, se é durável ou efêmera. E, das diversas grafias encontradas, áudio visual, áudio-visual e audiovisual, preferimos esta última, não porque é encontrada no Dicionário Aurélio, mas por causa da concepção eisensteiniana de montagem, em que dois significados justapostos geram um terceiro, maior do que a simples soma das partes (Bethônic, 2007, p.60-61).

sonoro em registros gravados em áudio e o sistema braille, uma vez que para esses públicos, faz toda a diferença possibilitar a escuta de informações não visuais importantes, em equipamentos como leitor eletrônico, programa de computador com fala sintetizada e livros falados.

Além disso, este mesmo autor destaca que a observância a alguns aspectos mais simples que não requerem o uso de tecnologia, como as questões comportamentais também são fundamentais no auxílio das pessoas com deficiência visual. Como exemplo, citou a importância de aprender a olhar na direção da pessoa com quem está falando. Isso faz com que a interpretação do tom da outra pessoa, o ritmo da fala, as pausas, e outras características e aspectos verbais se tornem indícios importantes no sincronismo dos intercâmbios e nas trocas conversacionais.

É de suma importância ressaltar, que a deficiência visual, em qualquer grau, afeta significativamente a capacidade de uma pessoa de se orientar e de se movimentar com segurança e autonomia em seu ambiente. Para melhorar essas habilidades, o treinamento de orientação e mobilidade utiliza técnicas especializadas que exploram os sentidos remanescentes, como tato, audição e olfato, para que a pessoa possa identificar e interagir com objetos importantes em ambientes como a escola, a casa, o trânsito e espaços públicos (Gil, 2000).

As pessoas com deficiência visual têm experiências sensoriais que diferem das pessoas videntes, ou seja, aquelas que enxergam. “As informações chegam a elas por dois canais principais: a linguagem, pois ouvem e falam e a exploração tátil, que depende especialmente das mãos” (Gil, 2000, p. 24). Isso implica em uma forma alternativa de perceber o mundo, utilizando outros sentidos em lugar da visão. Nesse âmbito, é essencial a oferta de produtos audiodescritos, que fornecem informações detalhadas por meio do som, garantindo que a pessoa com deficiência visual possa avaliar a qualidade e a funcionalidade de um produto de maneira eficaz e inclusiva.

Dessa forma, entende-se que um estudante com deficiência visual no ambiente escolar não possui pleno acesso ao conhecimento científico quando este se apoia predominantemente no uso de imagens para transmitir significados. A dependência de representações visuais limita a inclusão desses discentes, tornando necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas. Para garantir a equidade e o acesso completo ao conhecimento, é essencial a adoção de

alternativas acessíveis, como descrições de imagens, materiais em *braille*, recursos táteis e tecnologias assistivas.

É nesse contexto que a audiodescrição se torna necessária, segundo Motta (2016, p.15), “aprender a ler imagens pode colaborar para a formação de alunos mais críticos, mais capazes de compreender os aspectos culturais, históricos e sociais contidos nas informações visuais”. Partindo desse pressuposto e considerando o caráter da inclusão no contexto escolar, questiona-se: de que forma isso seria possível para estudantes com deficiência visual?

Tal questionamento, revela a emergência da reflexão acerca do campo expandido da audiodescrição, conforme aponta Alves (2014, p. 271), segundo o qual: “[...] a abordagem interativa do olhar em que as visualidades podem ser reveladas pelo caráter mediador da audiodescrição pode, também, ressignificar as formas como as pessoas com deficiência visual são vistas socialmente”. Nesse sentido, a audiodescrição aparece como um potente recurso de acessibilidade comunicacional, primordial para estudantes com deficiência visual, pois permitirá que eles tenham acesso a esse universo imagético.

A aplicabilidade da audiodescrição está acompanhada da discussão sobre como essa prática será integrada à estrutura educacional e de que forma serão implementadas iniciativas que promovam uma cultura inclusiva entre todos os envolvidos no processo: estudantes, professores, equipe pedagógica, pais, dentre outros. Mianes (2023, p.73) indica caminhos possíveis e que contemplam essa dimensão, pois frisa “[...] que a incumbência [...] não será a de que os educadores atuem como audiodescritores profissionais.” Defende-se, portanto, que o professor trabalhe com o que o autor chama de “audiodescrição instrumental”, em um perfil que a configura como “mais informativa do que propriamente tradutória” (2023, p.68).

Alves (2012, p. 98), contextualiza que:

Isso poderia proporcionar aos professores oportunidades de refletir sobre sua própria prática, com o propósito de desenvolver e/ou consolidar abordagens pedagógicas que considerem as diferenças inerentes aos alunos em relação aos seus itinerários culturais e aos seus processos de aprendizagem (Alves, 2012, p. 98).

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2025, elaborado pela DEED/ INEP, a educação especial atingiu aproximadamente 2,5 milhões de matrículas em 2025, representando crescimento de 82% em relação a 2021, além da ampliação do

percentual de estudantes incluídos em classes comuns, que passou de 93,5% para 96% no mesmo período. O sistema Educacenso registra estudantes com deficiência física, intelectual, auditiva, surdez, cegueira, baixa visão, visão monocular, surdocegueira, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, demonstrando a crescente complexidade das demandas de acessibilidade educacional na Rede Federal.

Nesse contexto, a ampliação das matrículas no ensino médio integrado tem produzido impactos diretos sobre a organização pedagógica e institucional dos institutos federais, especialmente no que se refere à implementação de políticas de acessibilidade, fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), adaptação curricular e desenvolvimento de tecnologias assistivas. Tais demandas tornam-se ainda mais relevantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, cujos componentes curriculares envolvem práticas laboratoriais, utilização de softwares especializados, leitura de representações gráficas e desenvolvimento de competências técnico-profissionais que exigem condições ampliadas de acessibilidade pedagógica, comunicacional e tecnológica.

Pode-se afirmar que as dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar de discentes com deficiência visual no ensino regular não decorrem, essencialmente, da condição de ser ou não deficiente, mas estão relacionadas, principalmente, às condições externas oferecidas a professores e estudantes nas escolas de ensino regular (Barros; Silva; Costa, 2015, p. 154).

Essas condições externas, frequentemente, se configuram como barreiras ao desenvolvimento escolar do discente com deficiência visual, como a ausência de materiais adaptados, a falta de inclusão social do estudante no ambiente escolar e as condições de formação e dedicação dos professores. A respeito deste último ponto, é importante destacar que, além das políticas públicas que assegurem a formação docente adequada, também há um papel relevante do professor na organização de seu próprio trabalho e na orientação para a prática pedagógica.

Tal panorama envolve a reflexão sobre aspectos que dizem respeito à formação inicial e permanente de professores, uma vez que a perspectiva da Educação Inclusiva sugere que estejamos preparados para receber e, sobretudo incluir todos. Para a superação das dificuldades, apoiamo-nos em Imbernón (2011), que afirma que a formação continuada favorece o aprimoramento profissional

docente e deve estabelecer uma formação permanente, ocorrendo na trajetória de professores ao longo de suas vidas, sendo essencial para desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes reflexivas sobre a realidade social.

No entanto, em muitas realidades escolares, a presença de educandos com deficiência em contextos de ensino e aprendizagem ainda evidencia que as práticas pedagógicas são, em grande parte, direcionadas para estudantes sem deficiência. Essas práticas frequentemente envolvem atividades e dinâmicas acompanhadas de recursos didáticos ricos em imagens, mas sem oferecer qualquer tipo de acessibilidade para alunos com deficiência visual, o que dificulta sua plena participação no processo educativo. Nesse sentido, a formação profissional de professores está relacionada às suas práticas educativas e às ocorrências do processo de ensino e aprendizado compartilhado na escola ou em sala de aula (Imbernón, 2011). Freire (1996) alerta-nos para a obrigação de assumirmos uma postura cautelosa contra todas as práticas de desumanização. O autor explicita que um dos saberes indispensáveis à prática educativa é nos assumirmos como sujeito também da produção do saber. Entende-se, portanto, que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção.

No espaço escolar, gestores escolares, coordenadores e professores devem garantir, propor e desenvolver estratégias que garantam a plena participação de seus estudantes em um contexto de ensino e aprendizagem participativo, criativo, inclusivo e cidadão. Para desenvolver a cidadania democrática, Santomé (2013, p. 80) defende que as instituições escolares “precisam trabalhar com metodologias didáticas que propiciem o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo, que possibilitem entender, argumentar e conviver com pessoas de distintas culturas, ideias e ideais”. Motta (2010, p.1) ressalta que “a escola como *locus* de construção de saberes e de formação de cidadãos precisa preparar docentes que sejam capazes de fazer a leitura desse mundo caoticamente imagético e de ensinar seus alunos a fazê-lo”.

O docente possui um papel de extrema importância na escola, pois ele é considerado como propulsor de melhores condições de acesso dos estudantes público da educação especial, sendo necessária sua qualificação, sensibilidade e motivação para o empreendimento de mudanças em suas práticas e os modos de melhor desenvolvê-la.

Imbernón (2011, p.72) defende que:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação a diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social.

A atuação docente com foco nas potencialidades dos estudantes é reconhecidamente uma prática que pode promover a efetivação da inclusão. Nesse sentido, a audiodescrição pode constituir-se como instrumento de acessibilidade e flexibilidade curricular significativo para prática docente e a aprendizagem dos estudantes. Mianes (2023, p. 34) afirma que “modificar o pensamento sobre os alunos com deficiência significa não se basear mais no ‘defeito’ ou na ‘falta’ de um determinado sentido, e sim, nas potencialidades que os sujeitos possuem mesmo tendo alguma limitação corporal”.

Dito isso, na próxima seção, analisar-se-á, de forma resumida, a história, a legislação, os produtos e os profissionais, com foco específico na aplicação do recurso da audiodescrição didática na sala de aula.

4. HISTÓRICO DA AUDIODESCRIÇÃO

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar (Motta, 2016, p. 2).

Esse recurso foi criado para facilitar o acesso as imagens dinâmicas (filmes, teatro, óperas, orquestras e palestras) ou imagens estáticas (fotografias, gráficos, mapas, obras de arte e museu), beneficiando as pessoas que dela necessitarem, pois como esclarece Motta (2016) além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos, pessoas com déficit de atenção, autistas, disléxicos e outros.

A prática da audiodescrição sempre existiu de forma intuitiva, a qual era realizada por amigos e familiares da pessoa com deficiência. A primeira utilização da audiodescrição, como atividade profissional e institucional, surgiu formalmente descrita em 1975, nos Estados Unidos, por meio da dissertação de mestrado que tinha como temática o cinema para cegos e cegas, apresentado na Universidade de São Francisco, Califórnia, pelo norte-americano Gregory Frazier (Motta; Romeu Filho, 2010). Depois disso, diversos estudos começaram a serem feitos, e os resultados favoráveis os quais foram sendo comprovados nessas primeiras experiências fizeram com que a técnica se desenvolvesse em teatros, museus e cinemas dos Estados Unidos.

Gregory Frazier, amplamente reconhecido como um dos principais pioneiros da audiodescrição nos Estados Unidos, desempenhou papel central na consolidação dessa prática como recurso de acessibilidade comunicacional voltado às pessoas com deficiência visual. A partir de pesquisas desenvolvidas na década de 1970 na San Francisco State University, Frazier passou a defender a incorporação sistemática da descrição verbal de elementos visuais em produtos audiovisuais, fundamentando suas proposições em perspectivas voltadas à democratização do acesso à informação e à cultura (Frazier, 1975). Nesse contexto, a colaboração

estabelecida com August Coppola revelou-se decisiva para a ampliação da visibilidade institucional da audiodescrição no campo das artes e da produção cinematográfica. Coppola, cuja trajetória esteve associada à experimentação audiovisual e à inovação educacional, contribuiu para aproximar o debate da acessibilidade dos circuitos culturais e universitários, favorecendo a implementação de experiências pioneiras de acessibilidade audiovisual em produções cinematográficas e espaços culturais.

A articulação entre ambos impulsionou a formulação de parâmetros técnicos e metodológicos que posteriormente influenciaram políticas e diretrizes internacionais de acessibilidade audiovisual. Mais do que a simples adaptação de conteúdos, as iniciativas desenvolvidas por Frazier e Coppola contribuíram para consolidar a audiodescrição como prática intersemiótica de mediação cultural, compreendida como instrumento de inclusão social e participação cidadã de pessoas cegas e com baixa visão (Snyder, 2005). Além disso, suas experiências fomentaram a emergência de um movimento mais amplo em defesa da acessibilidade cultural, incentivando organizações artísticas, instituições educacionais e produtores audiovisuais a incorporarem princípios de desenho universal e acessibilidade comunicacional em seus projetos. Desse modo, a atuação conjunta de ambos pode ser compreendida como marco relevante na institucionalização da acessibilidade cultural contemporânea, particularmente no campo das artes visuais, do cinema e das políticas de inclusão cultural.

No entanto, foi na década de 1980 que a AD ganhou notoriedade por meio de Margaret Rockwell e Cody Pfanstiehl. Margaret, considerada a mãe da audiodescrição no mundo, perdeu totalmente a visão aos 30 anos e passou a lutar pela inclusão de pessoas com deficiência visual, criando em 1974 o *Metropolitan Washington Ear*, que foi um serviço de leitura para cegos transmitido via rádio. Cody, era voluntário do projeto e se tornou, posteriormente, seu marido, e juntos foram responsáveis pelo programa de audiodescrição no *Arena Stage Theater*, em Washington DC., sendo responsáveis pelas AD's das peças teatrais. Major Barbara foi o primeiro espetáculo teatral encenado com o recurso de audiodescrição no ano de 1981 (Motta; Romeu Filho, 2010). O casal Margareth e Cody foram responsáveis também pelas primeiras fitas cassetes de audiodescrição usadas em museus, parques e monumentos dos EUA e foram eles que contribuíram para a inserção da

AD na televisão, audiodescrevendo a série de TV *American Playhouse*. A audiodescrição era transmitida simultaneamente via rádio, enquanto o programa era exibido pela TV.

Somente quatro anos depois, é que as AD's pré-gravadas começaram a ser testadas. Nesse cenário, é importante destacar que o Japão foi o primeiro país a transmitir pela TV um programa com audiodescrição pré-gravada, em canal aberto, e ouvido por todos os espectadores (Motta; Romeu Filho, 2010).

A audiodescrição, que começou em 1989 como uma inovação em festivais de cinema como o de Cannes, com o tempo, começou a ser incorporada em outros meios de comunicação e entretenimento. No Reino Unido, que primeiro experimentou inserir a audiodescrição na televisão, essa experiência ficou conhecida como *Descriptive Video Service* (Shimosakai, 2011). Graças ao êxito desse programa pioneiro, outras experiências foram estimuladas, por exemplo, pelo Canal *Network*. “Atualmente, a Inglaterra é quem mais disponibiliza a audiodescrição na TV, nos teatros, museus e cinemas. A Alemanha, a Espanha e os EUA também disponibilizam bastante audiodescrição” (Enad, 2020, p 17).

Mesmo a audiodescrição marcando seu início na década de 1970 de forma mais acadêmica, ela logo obteve um caráter mais prático e utilitário, com a sua propagação pelos EUA e Europa. No entanto, na década de 1990, retornando às suas origens, a audiodescrição volta à academia quase 20 anos após seu surgimento com relatos de pesquisas sobre o tema. Para Franco e Silva (2010, p. 27), os primeiros estudos foram conduzidos nos EUA e Inglaterra, nações com maior tradição em AD, e surgiram no contexto da implantação do recurso na TV. Nos EUA, muitas dessas pesquisas contaram com o apoio da American Foundation for the Blind (AFB). Na Inglaterra, a maioria dos estudos contou com o apoio do Royal National Institute of Blind People (RNIB) e aconteceu como parte integrante do projeto Audio Described Television (AUDETEL), um consórcio multinacional formado para investigar os diversos aspectos (técnicos, logísticos, artísticos, etc.) envolvidos na transmissão de programas audiodescritos pela TV na Europa.

Na Espanha, a partir de 1991 foi desenvolvido o sistema *Sonocine*, que permitiu às pessoas com deficiência visual acompanharem a audiodescrição dos filmes exibidos na televisão através de um canal de rádio habilitado. Os canais TVE

e *La 2* colocaram em prática essa experiência por algum tempo. Hoje, somente o Canal *Sur* ainda utiliza este sistema (Shimosakai, 2011).

Em 1992, surgiu o Projeto *Audetel*, uma iniciativa britânica coordenada pelo *Royal National Institute for the Blind*, que se dedica a investigar os requisitos técnicos necessários para a incorporação da audiodescrição nas emissoras de televisão.

Em 1993, a Organización Nacional de Ciegos de España - ONCE, começou um programa de pesquisa em audiodescrição, que culminou com a publicação da norma UNE 153020, intitulada *Audiodescripcion para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripcion y elaboracion de audioguias* (Motta; Romeu Filho, 2010).

Atualmente, a acessibilidade nos meios de comunicação está em pauta em todo o mundo, sendo que em alguns países como: Alemanha, Reino Unido, França, Espanha, Estados Unidos e Uruguai, a audiodescrição já é uma realidade em cinemas, teatros, museus, programas de televisão e DVDs. Festivais de cinema como o Festival de Cine de Pamplona, Festival Iberoamericano de Cine de Huelva e o Festival de Cine de Móstoles, oferecem em suas sessões o recurso da audiodescrição. Na televisão espanhola, a TVE foi o primeiro canal a disponibilizar o recurso (Motta; Romeu Filho, 2010).

Hoje, o Canal *Sur* e o TV3 utilizam a ferramenta. Dentro do Museu das Artes Audiovisuais de Alcira em Valência, há uma sala que oferece o serviço de audiodescrição de forma permanente. No Reino Unido, mais de 270 salas espalhadas pelo país possuem acessibilidade e mais de 250 filmes em DVD com acessibilidade estão disponíveis para locação ou venda. Grande parte dos canais de televisão no Reino Unido oferecem a acessibilidade em sua programação. Na Alemanha, alguns cinemas contam com o recurso da audiodescrição e o canal de televisão BR oferece programas com o serviço. Em Munique, o Festival de Cinema *Wie wir leben* oferece audiodescrição em todas as sessões, desde 1995. Na Austrália, o *The Sydney Film Festival* e o *The Other Film Festival* contam com acessibilidade nas sessões (Motta; Romeu Filho, 2010).

Por esse breve panorama histórico mundial a respeito da audiodescrição, podemos perceber que sua história é extremamente recente (cerca de 50 anos). Já

no Brasil, há somente 21 anos atrás, em 2003, é que o país dava seus primeiros passos na utilização em público da audiodescrição como recurso de acessibilidade.

Foi durante o festival temático “Assim Vivemos” - O Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência, que reproduz a ideia do festival *Wie Wir Leben* (“Como Nós Vivemos”) de Munique, na Alemanha, o qual acontecia a cada 2 anos. Dois anos mais tarde, em 2005, foi lançado, em DVD, o primeiro filme audiodescrito do país, *Irmãos de Fé* (Motta; Romeu Filho, 2010).

O Festival de Cinema de Gramado, em sua edição de 2007, e o Festival Internacional de Curtas-metragens de São Paulo, nas edições de 2006 e 2007, foram as primeiras mostras não-temáticas a exibirem filmes com audiodescrição. No teatro, a primeira peça teatral a contar com o recurso da audiodescrição foi “Andaime”, exibida em São Paulo, em 2007. Seguido de “Ensaio sobre a Cegueira”, de 2008, ano em que surgiu também na televisão a primeira propaganda acessível para pessoas com deficiência, promovida pela marca Natura. Já a montagem “Os Três Audíveis” foi o primeiro espetáculo de dança audiodescrito, que aconteceu em Salvador (maio de 2008) e em Curitiba (junho de 2009). Em maio de 2009, em Manaus, o público com deficiência visual pôde apreciar a primeira ópera audiodescrita do país, *Sansão e Dalila*, atração do XIII Festival Amazonas de Ópera (Motta; Romeu Filho, 2010).

Além dessas produções, a audiodescrição também começou a ser promovida para um público com deficiência visual mais restrito, com as sessões mensais de filmes audiodescritos ao vivo na Associação Laramara, em São Paulo, e por meio do projeto do Ponto de Cultura - Cinema em Palavras, promovido pelo Centro Cultural Louis Braille, em Campinas (Motta; Romeu Filho, 2010).

Com o intuito de fortalecer e promover a audiodescrição no país, foi formada a primeira associação de audiodescritores do Brasil, a MIDIACE - Associação Mídia Acessível, em setembro de 2008, formada basicamente por integrantes das Universidades Federais de Minas Gerais, Bahia e da Universidade Estadual do Ceará. Em outubro do mesmo ano, aconteceu o 1º Encontro Nacional de Audiodescritores, realizado em São Paulo. No final de 2008, as pessoas com deficiência visual também ganharam seu primeiro site de filmes acessíveis, que pode ser consultado pelo endereço www.blindtube.com, uma iniciativa da Lavoro Produções, Educus e Cinema Falado (Motta; Romeu Filho, 2010).

Ainda assim, para melhor compreendermos a trajetória da audiodescrição no Brasil, nos reportamos a lei nº 10.098 sancionada em dezembro de 2000, que ficou conhecida como a Lei da Acessibilidade. Essa lei estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000). Em seu artigo 2º, a lei estabelece a definição para barreiras como sendo: "Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como [...] o exercício de seus direitos à acessibilidade" (Brasil, 2000). Dentre os tipos de barreiras estabelecidas pela lei está a barreira comunicacional, classificada como "qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa" Brasil, 2000).

Somente no ano de 2004, foi publicado o decreto Nº 5.296, de dezembro de 2004, que:

Regulamenta as Leis Nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004).

Destaca-se, nesse decreto, o artigo 52, que determinou que os aparelhos de televisão fossem adaptados para poderem ser usados por pessoas com deficiência, e o artigo 53 que atribuiu à Anatel a competência de regulamentação da acessibilidade na programação veiculada pelas emissoras, que são: audiodescrição e Libras (Língua Brasileira de Sinais). Desse modo, a audiodescrição tornou-se um direito garantido pela legislação brasileira.

Atualmente, a audiodescrição está disponível em alguns programas de canais digitais de emissoras com sinal aberto, transmitidos por meio de um segundo canal de áudio. Algumas dessas emissoras incluem audiodescrição em filmes, programas de reportagem e entretenimento, oferecendo cerca de 6 horas semanais de conteúdo acessível. No entanto, a implementação da audiodescrição começou apenas em julho de 2011, após intensos debates entre pessoas com deficiência visual, audiodescritores, radiodifusores e o Ministério das Comunicações. Embora fosse estipulado por lei, que fosse implementado em 2008 a audiodescrição para 2 horas diárias, com a meta de alcançar 100% da programação televisiva em 10 anos, a carga horária inicial foi reduzida para apenas 2 horas semanais a partir de julho de

2011. Em julho de 2013, essa carga horária foi ampliada para 4 horas semanais (Motta, 2016, p. 4).

Desde então, a audiodescrição vem se expandindo no país, tanto em produtos culturais e educacionais, quanto em eventos e serviços públicos. O Comitê Brasileiro de Acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) publicou a Norma Brasileira NBR 15290: Acessibilidade em Comunicação na Televisão. Essa Norma fornece diretrizes gerais relacionadas à legendagem, à audiodescrição, à língua de sinais e ao sistema de alerta de emergência, a serem observadas para a acessibilidade em comunicação na televisão, dentro das melhores práticas do desenho universal, considerando as diversas condições de percepção e cognição, com ou sem a ajuda de sistema assistivo ou outro que complemente necessidades individuais (Enad, 2020, p. 21).

Assim, é possível notar que a audiodescrição, enquanto um dispositivo linguístico desenvolvido para suprir as necessidades das pessoas com deficiência visual, é obrigatória principalmente na televisão. No entanto, pouco se discute sobre seu uso como recurso de acessibilidade pedagógica visto que não existem normas que tornem a audiodescrição obrigatória nas escolas e na formação de professores.

Na consulta pública aberta em 2015 para a construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), mencionam-se diversos itens sobre acessibilidade, mas não há nada que coloque o uso da audiodescrição como ferramenta de aprendizagem, seja para formar professores, seja para garantir a ampliação do acesso do recurso a um número maior de estudantes (Mianes, 2016).

No Brasil, o Projeto de Lei 5156/2013 está em tramitação para regulamentar o exercício da profissão de audiodescritor, porém a última atualização é de 26 de junho de 2019. Acredita-se que o reconhecimento da audiodescrição enquanto profissão, trará a ampliação da discussão a respeito da obrigatoriedade do uso do recurso de acessibilidade em outras frentes que não somente audiovisuais, como o ambiente escolar. Sobre este assunto, debruça-se na subseção a seguir.

4.1 Audiodescrição como Recurso de Tecnologia Assistiva

Nesta subseção, aborda-se a audiodescrição enquanto uma tecnologia assistiva que permite às pessoas cegas o acesso a conteúdos visuais, veiculados por qualquer tipo de mídia (Vergara-Nunes, 2016).

Desse modo, a audiodescrição pode ser considerada um dispositivo linguístico desenvolvido para suprir as necessidades das pessoas com deficiência visual, favorecendo o acesso aos produtos audiovisuais e contribuindo, assim, para a sua inserção no mundo (ENAP, 2020). A audiodescrição surgiu nos Estados Unidos, todavia sem a tentativa de repassar valores, sensações que favorecessem interpretação/avaliação das pessoas com deficiência visual, o que as dificultava na construção de seus juízos de valor e das emoções suscitadas pelo objeto do audiodescritor (Motta; Romeu Filho, 2010).

De forma mais específica, diz-se que a audiodescrição pode ser considerada uma tecnologia assistiva, um recurso de acesso à comunicação, um tipo de modalidade que visa a transformação do item visual em verbal. Franco e Silva (2010) relataram que a audiodescrição é a transformação de imagens para palavras, em que as palavras devem ser informações-chaves para a pessoa cega. Nessa linha, a audiodescrição pode ser utilizada em eventos culturais, gravados ou ao vivo, a exemplo das peças teatrais, dos programas televisivos, das exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança, dos eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos, dentre outros (Motta; Romeu Filho, 2010).

Transfere imagens da dimensão visual, por meio de informação verbal e sonora, ampliando, desta forma, o entendimento e provendo o acesso à informação e à cultura, possibilitam que pessoas com deficiência visual assistam a peças de teatro, programas de TV, filmes, exposições e outros, em igualdade de condições com as pessoas que enxergam, o que nos remete a ideia de acessibilidade cultural (Motta; 2010, p. 68).

Por meio da audiodescrição, a pessoa com deficiência atribui significados para o mundo visual, conseguindo estabelecer nexos e criar uma lembrança acerca dos acontecimentos.

Um dos principais benefícios apontados pela audiodescrição é a autonomia gerada aos sujeitos com deficiência visual, isto porque por meio desta ferramenta ocorre uma “consequente liberação de familiares e amigos da tarefa de descrever os programas e eventos, além da ampliação do repertório cultural” (Packer Et Al., 2010, p. 24).

Nesse contexto, ressalta-se a importância da acessibilidade e de que ela garanta, oriente os professores e a escola para que se alterem os objetivos de

aprendizagem em função das potencialidades e das possibilidades de uso de tecnologias assistivas nas práticas pedagógicas, que permitam ao discente com deficiência acompanhar a abordagem curricular.

De acordo com Perdigão (2017) a audiodescrição é uma tecnologia assistiva baseada na tradução intersemiótica, que possibilita o acesso à informação, comunicação, educação, lazer e cultura ao transformar imagens em palavras de maneira clara, concisa, coesa, específica e vívida. O reconhecimento como um recurso de tecnologia assistiva, na área da comunicação, deu-se através do Decreto Federal Nº 5.296/2004, que indica que as salas de espetáculo deverão dispor de meios eletrônicos que permitam a transmissão de subtitulação por meio de legenda oculta e de audiodescrição (Brasil, 2004).

Assim, a Tecnologia Assistiva é uma área interdisciplinar do conhecimento que visa, entre outros objetivos, promover a funcionalidade. No contexto da audiodescrição, o desenvolvimento dessa tecnologia tem início com o trabalho do audiodescritor roteirista, que atua como observador da imagem, desempenhando o papel de mediador ao selecionar os elementos mais relevantes para a audiodescrição (Perdigão; Monteiro; Fernandes, 2023).

O trabalho em audiodescrição, de acordo com Perdigão, Monteiro e Fernandes (2023, p. 5) envolve uma equipe de profissionais entre os quais estão:

- audiodescritor roteirista: profissional que elabora o roteiro, com base nas pesquisas realizadas com o autor da obra (se possível); estabelecendo as rubricas para a locução e edição;
- audiodescritor locutor: quem vai emprestar a voz seguindo as orientações explicitadas no roteiro;
- audiodescritor consultor: pessoa com deficiência visual, com formação e experiência em revisão de roteiros, além de ampla bagagem cultural de consumo de produtos com AD;
- editor: no caso das produções audiovisuais, quem vai mixar a AD ao som original da obra, seguindo as orientações dadas pelo roteirista.

No contexto escolar, as barreiras precisam ser removidas no currículo por meio das adequações curriculares, ou seja, estratégias e/ou as alterações que flexibilizam o acesso e a efetivação do estudante com deficiência visual, nesse caso, aos fins didáticos. Assim, para que a audiodescrição esteja presente nas salas de aula, por meio das imagens dos livros, exercícios e atividades educativas, como adequação pedagógica, os professores precisam estudar sobre como realizar a tradução por meio de cursos de formação continuada nos mais diversos níveis (Santos; Cavalcante, 2020).

Tal abordagem curricular se orientaria por interações pedagógicas que concorram para a constituição de experiências de leituras e de produções imagéticas por parte de todos os estudantes, com vistas ao desenvolvimento estético-crítico, a partir da problematização dos temas veiculados e da apropriação e mobilização das linguagens e dos seus códigos (Alves, 2012, p.99).

Esse esforço leva à compreensão de que esta palavra que se manifesta na audiodescrição é uma palavra potencial, que está presente nessa tecnologia porque traduz uma força mediadora inclusiva para a pessoa com deficiência visual (Alves, 2012, p.97), no sentido de que, enquanto palavra, possa ser mediadora dos processos acessíveis, aproximando e fazendo com que, por meio da linguagem, contribua-se para o enfrentamento do preconceito e do estigma (Motta, 2016, p.45).

Nessa linha, surge o desafio da formação de professores para integração da audiodescrição como recurso de tecnologia assistiva ao currículo escolar. Ao discutir a formação do professor, Almeida e Valente (2011) apontam que uma das principais dificuldades não é a apropriação pelos professores de conhecimentos técnicos das tecnologias, mas a compreensão de diferentes possibilidades de uso em práticas pedagógicas e que - poderíamos dizer - por vezes estão relacionadas com suas concepções de aprendizagem, como mencionado anteriormente.

Costa e Felizardo (2012) afirmam que a formação continuada pode constituir uma poderosa estratégia para se realizar uma gestão cuidadosa das tensões e dos conflitos ligados às crenças e aos valores dos professores, sendo de suprema importância nos processos de mudança. Além disso, com ações de formação, é possível ajudar os professores a lidar com as barreiras que impedem a integração efetiva das tecnologias em suas práticas, em processos de inovação curricular.

4.2 Audiodescrição Didática como Recurso de Acessibilidade Pedagógica

Pretende-se, a partir de agora, discorrer sobre a audiodescrição didática como recurso de acessibilidade pedagógica na prática dos professores do ensino regular como forma de possibilitar o acesso aos conteúdos imagéticos existentes nos enunciados dos livros e nas atividades propostas nas aulas de diferentes disciplinas para estudantes com deficiência visual.

A audiodescrição didática, conforme definida por Elton Vergara-Nunes (2016), é utilizada em contextos educacionais como um recurso que impulsiona o processo de aprendizagem. Ela vai além da simples tradução visual objetiva de uma imagem, abandonando a linguagem pretensamente neutra e assumindo o papel de ferramenta pedagógica nas mãos do professor-audiodescritor, torna-se ela mesma, um recurso didático não limitado à ferramenta intermediadora (Vergara-Nunes, 2016).

No contexto educacional, a audiodescrição didática (Vergara-Nunes, 2016) configura-se como ferramenta assistiva que auxilia os estudantes com deficiência visual, tanto os com cegueira quanto os com baixa visão, no entendimento do conteúdo do livro. Nesse aspecto, o objetivo da audiodescrição didática é promover ao discente cego o mesmo conhecimento oferecido ao estudante vidente (Vergara-Nunes, 2016).

O ensino regular para discentes com deficiência sensorial envolve a reflexão sobre aspectos que dizem respeito à formação inicial e permanente de professores, assim como ao respeito à cultura do outro. A presença de educandos com deficiência visual em contextos de ensino e aprendizagem de conteúdos abrangentes revela que as práticas escolares são ainda bastante direcionadas aos estudantes sem deficiência, com a utilização de atividades e dinâmicas acompanhadas de recursos didáticos carregados de imagens, sem nenhum tipo de acessibilidade. Para Motta (2016, p.21): “É, portanto, necessário conhecer e aplicar, na escola, os recursos que já vêm sendo usados em outros contextos para a remoção de barreiras comunicacionais”.

Com base nessa reflexão, entende-se que a audiodescrição, como recurso didático e de acessibilidade comunicacional, tende a desempenhar um papel cada vez mais relevante na sociedade. Esse recurso contribui para a promoção do acesso a conteúdos imagéticos em um contexto inclusivo e plural. Alinhada a essa proposta, a audiodescrição pode ser aplicada em diversas situações, como no contexto escolar, favorecendo a apreciação e compreensão de imagens e figuras presentes em materiais didáticos, slides, filmes e documentários e outros recursos pedagógicos e metodologias utilizados pelos professores. Na audiodescrição didática a descrição de uma imagem pode provocar emoções, transmitindo sentimentos e sensações (Vergara-Nunes, 2016, p. 105).

Apesar de essa perspectiva apontar como uma potente estratégia pedagógica, a audiodescrição de imagens nos materiais didáticos ainda é insuficiente. A própria atuação do professor, faz-se necessário melhor qualificar, pois apesar do esforço, nota-se uma ausência de formação no lidar com esses aprendizes, ou seja, saber como se portar e como didaticamente fazer a descrição de elementos fundamentais para a compreensão do estudante e que poderia ser minimizado o processo de aprendizagem. Conforme defende Alves (2012, p. 96), “[...] tal incorporação implica no desenvolvimento de iniciativas sistemáticas no campo da prática docente e de sua formação (inicial e continuada), em articulação com os processos e os desafios da educação especial na perspectiva da inclusão escolar”.

Acerca do profissional que realiza a audiodescrição, o audiodescritor precisa apresentar a qualificação necessária para realizar com êxito o seu trabalho, de modo a exprimir as reais palavras para um dado momento. Dessa maneira, sua atuação é fundamental para que as pessoas que necessitam da audiodescrição consigam compreender a situação que está sendo exposta por ele (Araújo, 2010). A relevância deste profissional é ratificada por Motta (2015, p. 101) ao compará-lo com um artista que pinta a cena com facilidade:

[...] fornecendo elementos descritivos que permitam que o outro construa seu entendimento e interpretação. E nesta pintura é preciso haver sensibilidade na seleção das palavras, na escolha dos elementos imagéticos que serão descritos; responsabilidade para pesquisar e conhecer os termos que mais se adéquam à realidade retratada.

Ressalvados as especificidades do trabalho dos profissionais da audiodescrição, é preciso compreender como ela pode se efetivar como ferramenta de promoção da acessibilidade pelo professor na mediação da aprendizagem. Trazer ao foco a audiodescrição didática como ferramenta de aprendizagem escolar, requer a formação dos agentes educacionais envolvidos, de modo a apresentar aos docentes maneiras de realizar tais descrições com mais efetividade (Mianes, 2016).

Motta (2016, p. 07) reitera que em relação a prevalência da visão como recurso sensorial para aprendizagem, os demais sentidos e habilidades precisam ser potencializados, “os outros canais perceptivos podem e devem ser amplamente explorados como o tato, a audição e o olfato, além do uso da linguagem”.

Mianes (2023, p.35) contribui afirmando que: “Uma pessoa cega não poderá enxergar uma figura, mas pode tocá-la ou ouvir uma descrição por meio da qual ela

própria poderá construir a imagem mental daquilo que é exposto, de acordo com os repertórios culturais e sensoriais que possui”.

A audiodescrição na escola é uma ferramenta poderosa que não apenas promove a inclusão de estudantes com deficiência visual, mas também enriquece a experiência de aprendizado para todos os discentes. Ao tornar o ambiente escolar mais acessível, a audiodescrição permite que todos os estudantes possam compreender melhor o conteúdo apresentado, independentemente de suas habilidades visuais.

Nesse sentido Motta (2010) destaca um ponto crucial: a audiodescrição não é apenas benéfica para aqueles que necessitam desse recurso, mas também para os demais alunos. Aumentar o senso de observação e a percepção detalhada do ambiente e do conteúdo das aulas contribui para um aprendizado mais profundo e significativo. Quando os alunos são expostos a descrições detalhadas de imagens, cenas ou objetos, eles desenvolvem habilidades de observação que podem ser aplicadas em diversas áreas do conhecimento.

Além disso, a audiodescrição pode ajudar a criar um ambiente escolar mais colaborativo e empático, no qual todos os estudantes aprendem a valorizar a diversidade e a importância da inclusão. Essa prática educativa promove a conscientização sobre as diferentes formas de acesso à informação, preparando os alunos para um mundo que demanda sensibilidade e compreensão das necessidades do outro.

Portanto, a implementação da audiodescrição no contexto escolar é uma estratégia valiosa que vai além da inclusão de alunos com deficiência. Ela enriquece a experiência educativa, desenvolve habilidades essenciais nos estudantes e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A audiodescrição, certamente, poderá ser um instrumento de mediação e muito poderá colaborar para que os estudantes façam inferências, deduções, e cheguem a conclusões, possibilitando uma participação mais completa nas múltiplas atividades escolares. É através da construção e exercício da linguagem, que a criança interpreta as informações que chegam até ela pelos diversos caminhos perceptuais (Motta, 2010, p. 7).

Neste sentido, a audiodescrição pode ser utilizada tanto para descrever os espaços da escola e sua organização, visando ao estudante com deficiência visual atribuir significados ao mundo visual, conseguindo estabelecer nexos e criar uma lembrança acerca desses espaços. Se existem murais, desenhos, figuras, cartazes

e placas de sinalização, esses recursos visuais são cotidianamente utilizados para educar, informar e instruir; por isso, devem ser acessíveis a todos no ambiente escolar. Quando não são acessíveis em relação ao estudante cego ou com baixa visão, ao ignorar esses elementos que compõem o contexto escolar, sistematicamente lacunas vão se fortalecendo em seu processo de aprendizagem. “Essas perdas constantes de acesso ao conteúdo podem dificultar e até impedir o melhor rendimento desse estudante” (Mianes, 2023, p. 40).

Sobre a necessidade de uma apresentação qualificada do espaço escolar para os estudantes, Motta (2010, p. 9) menciona que “será um passeio mediado pelo outro, exercitando o olhar em busca de elementos que fazem parte e que são característicos de cada lugar, sala ou departamento”. Essa prática pode oportunizar ainda conversas e aproximações com os demais estudantes sobre inclusão e acessibilidade numa perspectiva arquitetônica ao redor da escola e em suas comunidades, gerando sensibilização e oportunidade de refletir sobre a organização da cidade e as repercussões na vida de quem tem uma condição específica, colaborando no exercício da cidadania.

Em sala de aula, o docente desenvolve a mediação dos conteúdos escolares fazendo uso de variadas estratégias, cada vez mais na contemporaneidade é induzido a fazer uso de recursos midiáticos e visuais a fim de tornar sua aula mais dinâmica, no entanto, a acessibilidade também precisa ser imperativa, na intencionalidade pedagógica.

O simples uso do quadro, do livro didático, filmes, gráficos ou fotografias precisa ser qualificado quando desejamos contemplar a diversidade em sala, quando o uso for necessário, faz-se pertinente que a descrição do que for escrito, desenhado ou exposto seja realizada. Melhor seria que as informações fossem previamente de conhecimento do estudante cego a fim de que não fosse excluído da aula, garantindo a plena participação desse estudante, “se seu envolvimento for fomentado e suas necessidades contempladas, os resultados são bastante evidentes, e há muitos modos de efetuar tais processos inclusivos utilizando descrições de imagens” (Mianes, 2023, p.40).

Deve ser priorizado nessa audiodescrição, informações que forneçam aos estudantes condições de compreender melhor o conteúdo. Em seu trabalho Mianes (2023) destaca como a audiodescrição pode ser ferramenta para os diversos

componentes, em relação a língua portuguesa faz a ressalva da oportunidade que o docente tem de qualificar ainda mais a prática de descrição, utilizando-a como uma atividade a ser desenvolvida pelos estudantes videntes, como processo de aprendizagem das habilidades de leitura e produção de escrita:

Os professores de Língua Portuguesa têm uma grande oportunidade de desenvolver trabalhos de descrição e, ao mesmo tempo, propor novas formas de aprendizagem para toda a turma. Podem, também, focar os processos de escrita e de interpretação textual por parte dos alunos e, além de tudo, fomentar um ensino diferente, partindo de outros materiais que não os usualmente empregadas. É possível trabalhar com a construção de frases, pontuação, utilização de sinônimos a ampliação de vocabulário. Descrever é também exercitar a utilização das palavras e seus significados, interpretar imagens, esculpir textos descritivos e executar diferentes tipos de escrita, o que se mostra bastante necessário em tempos atuais com profusão de informações, muitas delas falsas, e com isso, a interpretação e construção textual são aprendizados importantes para combater tais dificuldades (p. 41).

Para os componentes relacionados às ciências exatas, o autor menciona a importância da analogia com objetos concretos, nesse caso, também é relevante mencionar que estudantes com deficiência intelectual encontram grandes desafios para a compreensão de conteúdos abstratos, nesse sentido, a descrição e analogia estariam contemplando uma necessidade específica da sua condição.

No que diz respeito às Ciências Exatas, o professor poderia descrever o que escreve no quadro, bem como fazer analogias com objetos concretos, para que o aluno cego ou com baixa visão tivesse mais possibilidade de compreender algo que se apoia na visualidade, como no caso das fórmulas e teoremas, por exemplo. No caso da utilização de gráficos e/ou tabelas, mais do que descrever, é preciso fazê-lo de maneira que facilite o entendimento de quem ouve, privilegiando as informações e dados mais importantes (Mianes, 2023, p.41).

É importante mencionar que a audiodescrição pode ser mais um dos recursos didáticos, sem desconsiderar a necessidade do uso de materiais concretos, táteis e texturizados a fim de minimizar os efeitos da impossibilidade de visualizar ou compreender certos conceitos.

Na área das ciências naturais, Mianes (2023) reflete sobre a dificuldade relacionada a especificidade dessas ciências, visto que em sua grande maioria abordam conteúdos com representações criadas para melhor exemplificação, pois são representações gráficas de elementos que não podem ser vistos a olho nu, porém essa dificuldade não deve ser entrave para a utilização da audiodescrição.

Nas Ciências Naturais, há um fenômeno interessante, pois, muitas imagens existentes sobre células, átomos e outras são de certo modo descritas, ou até representações gráficas daquilo que não se pode ver a olho nu. Logo, até quem ensina não tem a certeza de que as imagens fornecidas são exatamente como mostradas, ou seja, são representações e descrições do que se imagina que sejam. Como a visualidade é fundamental para a

aprendizagem dos conceitos, é possível fazer descrições dessas imagens tendo em vista suas formas, cores e possíveis semelhanças com objetos concretos que os alunos possam tocar. E, se for o caso, inclusive associar as descrições com materiais táteis, pois, em muitas vezes, descrever não será suficiente sem que haja outros tipos de estímulos sensoriais (Mianes, 2023, p.41)

Quanto às atividades relacionadas ao movimento do corpo, como a educação física é pertinente que se considere nos estudantes com deficiência visual sua relação com o corpo e aprendizagem de conceitos como lateralidade, orientação e percepção espacial. Assim, torna-se prudente a descrição do que se deseja que seja realizado, e no caso de estudantes videntes, porém com comprometimento cognitivo, fazer os movimentos descrevendo com cautela a fim de possibilitar a imitação (Mianes, 2023).

Alguns recursos de uso comum nas escolas são os vídeos ou filmes como estratégia de ampliação de repertório ou aprofundamento do conteúdo, no entanto, é preciso observar se o vídeo tem o recurso da audiodescrição, e caso não, o recomendado é que os estudantes cegos tenham acesso prévio ao material em momento oportuno e com audiodescrição realizada pelo professor a fim de não comprometer seu acesso ao conteúdo. Para o uso do livro didático, recomenda-se que a descrição das imagens, também, sejam realizadas. Nesse sentido, Motta (2010, p.10) defende:

Tanto as imagens estáticas como as dinâmicas são utilizadas não somente para ilustrar, chamar a atenção e tornar as aulas mais atraentes, mas também para complementar o entendimento do texto, do tema em estudo e torná-los mais facilmente compreendidos ou assimilados. Todas têm significado, daí a necessidade de fazer a leitura e traduzi-las em palavras, considerando principalmente a diversidade de alunos em sala de aula e as possíveis barreiras comunicacionais.

Nesse âmbito, Galvão Filho (2008) alegou que as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) vêm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos da cultura e sua utilização um meio concreto de inclusão e interação no mundo. Essa constatação é ainda mais evidente quando se refere às pessoas com deficiência.

Em se tratando das TICs, estas podem ser utilizadas como tecnologia assistiva ou por meio de tecnologia assistiva. Em outras linhas, as TICs atuam como tecnologia assistiva quando o próprio computador é a ajuda técnica para atingir um determinado objetivo. Por exemplo, o computador utilizado como caderno eletrônico para o indivíduo que não consegue escrever no caderno comum. Por outro lado, as

TICs são utilizadas por meio de tecnologia assistiva, quando o objetivo final é a utilização do próprio computador, para o que são necessárias determinadas ajudas técnicas que permitam ou facilitem esta tarefa. Por exemplo, adaptações de teclado, de mouse, softwares especiais etc. (Galvão Filho, 2010).

A partir das contribuições dos estudiosos, observa-se que a audiodescrição no contexto escolar se apresenta como um recurso pedagógico potente e acessível, passível de implementação em todas as etapas da educação e capaz de atender a uma diversidade de públicos e suas necessidades. Os benefícios para estudantes com deficiência visual são evidentes, assegurando sua plena participação e aprendizagem. No entanto, é importante destacar que toda a comunidade escolar pode ser beneficiada com o uso dessa técnica. Os demais estudantes têm a oportunidade de vivenciar um ambiente inclusivo, refletir sobre a diversidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais cidadã e justa para todos.

5. CARACTERIZAÇÃO DO IFMA CAMPUS SÃO LUÍS – CENTRO HISTÓRICO

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA Campus São Luís - Centro Histórico, localizado no bairro Centro, na rua Afonso Pena número 174. A autorização para funcionamento desta instituição ocorreu em 30 de janeiro de 2008.

Figura 09 – Faixada do Campus São Luís-Centro Histórico⁶



Fonte: Fotografia de Macedo-Sá, 12/05/2025.

No ano de 2019, ingressou o primeiro estudante com deficiência visual nesse campus, matriculado no curso técnico em Meio Ambiente Integrado conseguindo concluí-lo.

⁶ Esta imagem possui audiodescrição no texto alternativo

Figura 10 - Fotografia do interior de uma edificação histórica onde funciona o IFMA – Campus São Luís – Centro Histórico.



Fonte: Autor desconhecido. Acervo da Escola Técnica Federal do Maranhão / Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

Para promover o acesso e a discussão sobre inclusão nos Institutos Federais, foi criado o NAPNE. Sua atuação no IFMA Campus São Luís Centro Histórico foi instituída em 25 de junho de 2015, em consonância com a Resolução N° 15, de 27 de fevereiro de 2015, do Conselho Superior (CONSUP/IFMA). O objetivo do núcleo é fomentar adequações, promover debates, oferecer formações e esclarecer a comunidade escolar sobre a temática da inclusão e acessibilidade.

Nesta perspectiva, o IFMA Campus São Luís – Centro Histórico tem buscado promover a acessibilidade para estudantes com deficiência, que atualmente conta com 37 discentes regularmente matriculados. Dentre eles, há 09 estudantes com deficiência visual matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio oferecidos pela instituição.

Atualmente, o NAPNE do Campus São Luís – Centro Histórico, é composto por um coordenador de ações inclusivas, tradutores e intérpretes de Libras, revisor de textos em Braille, cuidadores, monitores (função desempenhada por estudantes das graduações oferecidas no Campus) e outros profissionais especialistas, que estão vinculados por meio de projetos de ensino como bolsistas de apoio à inclusão

(BAI). Destes, apenas os servidores que ocupam os cargos de revisor de textos Braille e tradutor e intérprete de libras possuem atribuições exclusivas e permanentes do Núcleo, o que constitui um dos desafios na condução da política de inclusão.

O NAPNE do Campus Centro Histórico, desde sua criação, tem desenvolvido ações voltadas à implementação de políticas institucionais de inclusão, abrangendo atividades de orientação pedagógica em diferentes áreas e a produção de recursos de acessibilidade, como a audiodescrição de materiais didáticos imagéticos, elaborados pela monitoria do próprio núcleo. No entanto, observa-se que parte dessas práticas tem sido realizada de forma predominantemente dissociada da participação docente no processo de elaboração e mediação pedagógica, o que pode implicar fragilizações na articulação entre acessibilidade, planejamento didático e intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, a ausência de integração sistemática entre docentes e equipe do NAPNE tende a produzir uma segmentação das responsabilidades formativas, com possíveis impactos na mediação entre estudante, conhecimento e prática educativa, indicando a necessidade de fortalecimento de abordagens colaborativas e interdisciplinares no desenvolvimento das estratégias de acessibilidade educacional.

5.1 Metodologia da pesquisa

A pesquisa, conforme Gil (2002), consiste em um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Nessa perspectiva, o processo investigativo desenvolve-se em fases, iniciando-se a partir de uma indagação ou problema de pesquisa, com a finalidade de buscar respostas para determinado tema a ser investigado. Essa concepção dialoga com Silveira e Córdona (2009, p. 32), ao afirmarem que tal abordagem busca explicar o porquê dos fenômenos, possibilitando, a partir da análise, a proposição de sugestões acerca do que pode ser realizado.

Dessa forma, o interesse em desenvolver uma investigação sobre a audiodescrição didática emergiu da inquietação suscitada por observações e experiências vivenciadas junto a profissionais do IFMA. Tal inquietação relaciona-se, sobretudo, à falta de compreensão de que a ausência da visão impõe obstáculos

específicos às pessoas com cegueira, especialmente quando comparadas àquelas que enxergam.

Nessa perspectiva, a partir da vivência da pesquisadora como estudante com cegueira, profissional da educação especial e, atualmente, pesquisadora nessa mesma condição, compreende-se que essa lacuna de entendimento compromete a identificação, a avaliação e o desenvolvimento das percepções de pessoas com deficiência visual, seja ela congênita ou adquirida, as quais, muitas vezes, passam despercebidas por pessoas videntes.

Cabe destacar, ainda, que pessoas com deficiência visual constroem sua percepção de mundo de maneira distinta. No caso da pesquisadora, que adquiriu a perda visual de forma gradativa aos 22 anos de idade, essa percepção foi constituída a partir de seu lugar de memória. Tal condição difere da forma como, em geral, pessoas com visão transmitem informações visuais às pessoas com cegueira, uma vez que essas descrições costumam basear-se nas próprias percepções visuais de quem enxerga.

5.2. Tipo da Pesquisa: abordagem e procedimentos

Quanto à abordagem, a presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e descritiva, uma vez que busca compreender e interpretar determinado fenômeno a partir da subjetividade, não se limitando à análise de dados estatísticos (Prodanov; Freitas, 2013). Para Silveira e Córdova (2009, p. 32), a “pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais [...]”.

No que se refere aos procedimentos técnicos empregados, adotou-se a pesquisa bibliográfica, fundamentada em referenciais teóricos já publicados, tais como livros, artigos científicos, teses e dissertações. Segundo Gil (2017, p. 34), a principal vantagem desse procedimento “reside no fato de permitir uma cobertura mais abrangente do objeto estudado do que aquela que poderia ser obtida por meio de investigação direta”.

Como método de procedimento, optou-se pela intervenção pedagógica, compreendida como um tipo de investigação que envolve o planejamento, a

implementação e a avaliação de ações inovadoras voltadas à promoção de melhorias nos processos de ensino e aprendizagem (Prodanov; Freitas, 2013). Esse tipo de pesquisa pressupõe a participação ativa dos sujeitos envolvidos em todas as etapas do processo investigativo, desde a identificação e o enfrentamento do problema até a produção de conhecimentos que contribuam para a superação das dificuldades observadas.

A pesquisa de intervenção pedagógica permite, ainda, constantes reestruturações no percurso metodológico, favorecendo ajustes na própria trilha de orientações, conforme as demandas que emergem ao longo do processo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter aplicado, cuja finalidade é contribuir para a solução de problemas práticos no contexto educacional, distinguindo-se das pesquisas básicas, que visam à ampliação do conhecimento sem preocupação imediata com sua aplicabilidade (Gil, 2010).

Diante disso, a escolha da intervenção pedagógica mostrou-se a mais adequada aos objetivos deste estudo, especialmente no que se refere à elaboração da trilha de orientações voltada à promoção de mudanças nas práticas educacionais. O foco principal desta pesquisa consiste no uso adequado da audiodescrição pelos educadores em sala de aula, compreendida como um recurso pedagógico de promoção da inclusão escolar.

5.2.1 Prática de Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica foi desenvolvida por meio da realização de uma oficina formativa em audiodescrição didática, destinada aos 60 profissionais da educação participantes da pesquisa. Essa ação configurou-se como um momento de formação continuada, com foco na sensibilização, nos fundamentos teóricos e na instrumentalização dos docentes para o uso da audiodescrição didática como recurso de acessibilidade pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual.

A oficina formativa foi realizada em 22 de agosto de 2025 no auditório do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus São Luís – Centro Histórico, integrando a programação oficial do encontro pedagógico da instituição. A definição da data ocorreu em articulação com o Departamento de Ações Inclusivas (DAI),

vinculado ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do referido campus. Essa articulação mostrou-se decisiva para o êxito da intervenção, uma vez que possibilitou a ampla participação dos docentes, previamente liberados de suas atividades em sala de aula nesse dia, sem prejuízo de suas atribuições profissionais.

A proposta da oficina fundamentou-se no reconhecimento de que a formação docente voltada ao atendimento educacional de estudantes com deficiência visual constituía uma lacuna formativa no contexto investigado. Nesse sentido, o produto educacional desenvolvido atendeu diretamente às demandas identificadas pelo NAPNE do Campus São Luís – Centro Histórico, contribuindo para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e para a ampliação das estratégias metodológicas dos professores participantes.

O material didático utilizado durante a oficina foi cuidadosamente planejado e estruturado, contemplando dinâmicas de sensibilização relacionadas à deficiência visual e à importância da acessibilidade comunicacional, a exibição de vídeos com audiodescrição, bem como a apresentação de slides contendo os conteúdos teóricos e práticos abordados ao longo da formação.

A oficina formativa, com carga horária total de 1 hora e 30 minutos, foi organizada em etapas que articularam momentos de reflexão, exposição teórica e atividades práticas. Inicialmente, os participantes foram convidados a refletir sobre os elementos constituintes de uma imagem, a partir da análise comparativa de duas versões da obra *Ventania* (1888), de Antônio Parreiras: a versão original e uma versão modificada por meio de inteligência artificial, na qual o elemento central — o vento — havia sido suprimido. Essa atividade teve como objetivo sensibilizar os docentes quanto à importância da percepção e da descrição dos detalhes visuais na construção de uma audiodescrição didática.

Na sequência, foram apresentados os fundamentos da audiodescrição didática, destacando-se sua definição como uma modalidade de tradução audiovisual que transforma o conteúdo visual em linguagem verbal, ampliando o acesso à cultura e à informação (Motta, 2016). Nesse momento, discutiu-se o público beneficiado por essa prática, evidenciando-se que seus impactos extrapolam o atendimento exclusivo a estudantes com deficiência visual, alcançando também outras pessoas que enfrentam barreiras na compreensão de conteúdos

predominantemente visuais. Ressaltaram-se, ainda, as contribuições da audiodescrição para a promoção da inclusão escolar e para o acesso equitativo ao currículo.

O percurso formativo contemplou, ainda, a apresentação da base legal e das normas brasileiras que regulamentam a acessibilidade comunicacional, situando a audiodescrição como um direito assegurado e como prática respaldada por legislações nacionais e internacionais. Em continuidade, foram apresentados os profissionais envolvidos no processo de produção da audiodescrição — roteirista, consultor, narrador e editor —, com destaque para o papel do professor como roteirista e narrador, bem como para a participação ativa do estudante no processo de construção do recurso didático acessível.

A etapa prática da oficina envolveu exercícios de audiodescrição com diferentes tipos de materiais, incluindo obras de arte, como *O Beijo* (1907–1908), de Gustav Klimt, a partir da análise comparativa de duas versões de roteiros audiodescritos, além da apresentação de um audioguia do Museu do Amanhã. Os docentes também realizaram atividades de audiodescrição de pessoas, tirinhas cômicas, mapas, gráficos e conteúdos da área de Biologia, o que possibilitou a experimentação da técnica em distintos contextos disciplinares e reforçou seu caráter transversal no currículo escolar.

O encerramento da oficina foi marcado por reflexões coletivas acerca dos desafios e das potencialidades da audiodescrição didática, seguido de agradecimentos aos participantes. Essa dinâmica final permitiu que os professores vivenciassem, de modo prático e reflexivo, o processo de elaboração de audiodescrições, compreendendo sua relevância como estratégia pedagógica inclusiva e aplicável ao cotidiano escolar.

Ao longo de todo o processo interventivo, priorizou-se o diálogo contínuo entre a pesquisadora e os participantes, compreendidos como sujeitos ativos da investigação. Tal postura metodológica buscou assegurar que a pesquisa estivesse alinhada às necessidades e especificidades da comunidade educacional na qual se inseriu, em consonância com Chisté (2016), ao enfatizar a importância da escuta, da colaboração e da participação coletiva no desenvolvimento de pesquisas de intervenção no campo educacional.

5.3 Participantes da Pesquisa

5.3.1 Participantes da Pesquisa e Critérios de Inclusão

Nesta pesquisa, os participantes foram constituídos por professores do Ensino Médio Integrado, pedagogos e profissionais vinculados ao NAPNE do IFMA, Campus São Luís – Centro Histórico. A definição desse público ocorreu em consonância com o objeto do estudo, que investigou a audiodescrição didática no contexto da educação inclusiva de estudantes com deficiência visual.

Para a participação no estudo, foram estabelecidos critérios de inclusão específicos, diferenciados de acordo com o perfil dos participantes, conforme descrito a seguir:

- a. Professores: foram incluídos docentes contratados ou efetivos em exercício no referido campus que atuavam em turmas do Ensino Médio Integrado nas quais havia estudantes com deficiência visual, com baixa visão e/ou cegueira;
- b. Profissionais do Atendimento Educacional Especializado: participaram aqueles que integravam o NAPNE e que atuavam diretamente no acompanhamento e no atendimento de estudantes com deficiência visual;
- c. Pedagogos: integraram o estudo os profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico de turmas que incluíam estudantes com deficiência visual.

5.3.2 Levantamento Inicial e Caracterização do Contexto

Inicialmente, realizou-se o levantamento dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio que possuíam estudantes com deficiência visual regularmente matriculados, com o objetivo de identificar os contextos pedagógicos e os docentes que atuavam diretamente com esses estudantes. Foram identificados dois cursos: o Curso Técnico Integrado em Eventos, com quatro estudantes com deficiência visual, e o Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente, com cinco estudantes, incluindo casos de cegueira e de baixa visão.

Ressalta-se que esse mapeamento já havia sido previamente realizado pela coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Para fins desta pesquisa, os dados foram atualizados pela Coordenadoria de Atividades Pedagógicas do campus, especialmente no que se refere aos horários das aulas e à distribuição das disciplinas ministradas aos estudantes com deficiência visual.

As disciplinas envolvidas abrangeram áreas do conhecimento diversificadas, incluindo Arte, Biologia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Matemática, Língua Portuguesa, Química, Tecnologias Aplicadas ao Meio Ambiente, Turismo, Eventos e Hospitalidade, contemplando turmas de todos os anos do Ensino Médio.

5.3.3 Adequações no Percurso Metodológico e no Perfil dos Participantes

Cabe destacar que a pesquisa passou por ajustes ao longo de seu desenvolvimento, especialmente no que se refere ao perfil dos participantes e aos procedimentos metodológicos inicialmente planejados. Em diálogo com a coordenação do Departamento de Ações Inclusivas (DAI) do Campus São Luís – Centro Histórico, havia-se previsto, inicialmente, uma carga horária total de duas horas para a realização da oficina formativa em audiodescrição didática, estruturada em momentos de exposição teórica, atividades práticas e aplicação de um questionário on-line, por meio da plataforma Mentimeter.

Entretanto, em decorrência de adequações na programação institucional, a carga horária da oficina foi reduzida em trinta minutos, o que demandou a reconfiguração do percurso metodológico da pesquisa. Essa redução inviabilizou a aplicação do questionário previamente elaborado, que seria destinado a aproximadamente 60 profissionais da educação participantes da oficina formativa. Diante desse contexto, optou-se por priorizar a realização das atividades formativas e dos momentos de reflexão coletiva, compreendidos como espaços relevantes para a produção de dados qualitativos, por meio da observação participante e do registro das interações e das falas dos docentes.

5.4 Instrumento de Coleta dos Dados

Os instrumentos utilizados na coleta de dados, com vistas a aprofundar a investigação e a descrição do objeto de estudo, compreenderam, além da entrevista semiestruturada (apresentada na subseção anterior), a observação participante e a aplicação de questionário estruturado, disponibilizado por meio da plataforma Google Forms.

A observação participante constituiu-se como um dos procedimentos metodológicos centrais desta pesquisa, uma vez que possibilitou a imersão da pesquisadora no contexto investigado, favorecendo a compreensão aprofundada das práticas pedagógicas, das interações estabelecidas entre os participantes e das dinâmicas institucionais relacionadas à temática da audiodescrição didática. Segundo Minayo (2014), esse tipo de observação permite captar significados, valores e atitudes presentes no cotidiano dos grupos sociais, ampliando a compreensão dos fenômenos estudados a partir da perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos.

Esse procedimento caracteriza-se pela participação ativa do pesquisador no campo de investigação, assumindo uma postura de proximidade crítica com o objeto de estudo, o que possibilita apreender percepções, comportamentos e relações que, muitas vezes, não se manifestam de forma explícita por meio de outros instrumentos de coleta de dados (Lakatos; Marconi, 2017). Dessa forma, a observação participante revela-se especialmente adequada em pesquisas de natureza qualitativa, nas quais se busca compreender processos, práticas e significados construídos socialmente.

Ao assumir a condição de observadora participante, a pesquisadora acompanhou os momentos de interação entre os docentes, registrando, de forma sistemática, aspectos relevantes para a investigação, tais como a receptividade dos participantes em relação à proposta formativa, as estratégias pedagógicas mobilizadas, as dificuldades enfrentadas, as manifestações discursivas dos docentes e os indícios de resignificação das práticas pedagógicas. Os registros foram realizados por meio de anotações em diário de campo, recurso amplamente recomendado por Gil (2019) para a organização e a posterior análise dos dados qualitativos produzidos em pesquisas sociais.

A observação participante mostrou-se especialmente relevante para a análise das práticas pedagógicas em contexto real, pois permitiu articular os referenciais

teóricos da pesquisa às experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Conforme destaca Minayo (2014), a aproximação direta com o campo empírico favorece a compreensão dos processos de formação docente e das condições concretas em que se materializam as práticas educacionais. Nesse sentido, a observação contribuiu significativamente para a identificação de barreiras e potencialidades relacionadas à implementação da audiodescrição didática como recurso de acessibilidade comunicacional.

Complementarmente, utilizou-se o questionário estruturado como instrumento de coleta de dados, aplicado por meio da plataforma Google Forms. A opção por esse instrumento justifica-se pela possibilidade de alcançar um número mais amplo de participantes, pela agilidade na aplicação e sistematização das respostas, bem como pela facilidade de acesso e preenchimento. De acordo com Gil (2019), o questionário estruturado constitui um instrumento eficaz para a obtenção de dados objetivos, especialmente quando se pretende identificar padrões, tendências e características de determinado grupo.

O questionário foi composto, tanto, por perguntas fechadas e objetivas, quanto, por perguntas subjetivas, organizadas de modo a levantar informações referentes à experiência profissional, ao conhecimento prévio sobre audiodescrição e às percepções acerca das práticas de acessibilidade no ambiente escolar. Realizado com docentes do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio, profissionais vinculados ao NAPNE e pedagogos, sua aplicação ocorreu ao final do percurso formativo, permitindo identificar possíveis mudanças nas concepções dos participantes em relação à audiodescrição didática, bem como mapear o nível de compreensão dos conceitos trabalhados durante a oficina.

Os dados obtidos por meio do Google Forms foram organizados em gráficos e tabelas, favorecendo a análise qualitativa provenientes das entrevistas e da observação participante. Destaca-se que, inicialmente, a coleta de dados estava prevista para ocorrer em 22 de agosto de 2025; contudo, em razão da morosidade no retorno das devolutivas por parte dos participantes, o período de realização do questionário foi estendido até dezembro de 2025.

Conforme destacam Lakatos e Marconi (2017), a utilização combinada de diferentes instrumentos de coleta de dados contribui para a ampliação da consistência analítica e para o aprofundamento da compreensão do fenômeno

investigado. Dessa forma, a realização de diversos encontros possibilitou a articulação entre teoria e prática em torno da temática da audiodescrição didática.

Portanto, a proposta foi estruturada de modo a promover momentos de sensibilização, aprofundamento conceitual e consolidação das aprendizagens, assegurando que os participantes pudessem vivenciar experiências significativas relacionadas à acessibilidade comunicacional no contexto escolar.

Os encontros foram planejados com objetivos pedagógicos específicos: o primeiro foi voltado à apresentação do projeto e à introdução dos conceitos básicos sobre deficiência visual e audiodescrição; o segundo destinou-se ao aprofundamento teórico e prático, com ênfase na audiodescrição didática, configurando-se como uma oficina formativa; e o terceiro foi dedicado ao compartilhamento das experiências vivenciadas e à síntese dos conhecimentos construídos, momento no qual foi aplicado o questionário, respondido por 16 participantes.

Essa organização buscou assegurar a progressão formativa dos participantes, permitindo que cada etapa contribuísse para a construção coletiva de saberes e para a elaboração do produto educacional da pesquisa. Dessa forma, os instrumentos de coleta não apenas cumpriram uma função metodológica, mas também se configuraram como espaços de reflexão crítica e de prática colaborativa, fundamentais para o fortalecimento das ações de inclusão escolar.

5.5 Análise e Interpretação dos Dados da Pesquisa

Após a coleta de dados, a etapa subsequente da investigação corresponde à análise e à interpretação dos resultados. Embora esses dois processos sejam conceitualmente distintos, apresentam-se de forma estreitamente articulada no desenvolvimento da pesquisa. A análise tem como objetivo organizar e sistematizar os dados de modo a possibilitar respostas ao problema proposto, enquanto a interpretação busca atribuir sentido mais amplo aos resultados, relacionando-os a outros conhecimentos previamente produzidos (GIL, 1999, p. 168).

Os procedimentos de análise e interpretação variam de acordo com os diferentes delineamentos de pesquisa. Em estudos experimentais ou quase experimentais, bem como em levantamentos, costuma ser mais simples identificar e

ordenar os passos a serem seguidos. No entanto, em pesquisas de abordagem qualitativa, como a presente investigação, tais processos demandam maior rigor interpretativo, considerando o contexto, as experiências e as percepções dos participantes envolvidos.

Para o desenvolvimento da investigação, obteve-se a Carta de Apresentação (Anexo A) emitida pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), a qual viabilizou o acesso ao campo de pesquisa, situado no IFMA, Campus São Luís – Centro Histórico. O primeiro contato com os participantes ocorreu no ambiente escolar, especificamente na sala do NAPNE, por meio de uma reunião inicial destinada à apresentação do projeto à gestão institucional, ao convite aos participantes e à definição de seus perfis. Após a anuência dos envolvidos, foi concedida autorização formal pelo Diretor-Geral para a realização da pesquisa, iniciando-se, assim, o contato sistemático com o campo empírico em 21 de maio de 2025.

5.5.1 Apresentação do Perfil dos Participantes

O perfil dos 16 participantes desta pesquisa foi delineado a partir da realização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A), que, segundo Wendy Olsen (2015, p. 03), tem a sua estrutura básica em um tempo alocado e definida previamente. Esse instrumento de coleta de dados, conduzido na etapa inicial do estudo, possibilitou a caracterização dos participantes quanto aos aspectos profissionais e formativos, contribuindo para a compreensão do contexto no qual se insere a investigação.

Os dados obtidos por meio das entrevistas são apresentados no gráfico Perfil dos Participantes, o qual sintetiza a caracterização do grupo pesquisado.

Gráfico 1 - Perfil dos Participantes

PERFIL DOS PARTICIPANTES					
Caracterização	Formação	Gênero	Etnia	Pessoa com Deficiência	Área de atuação
o					

P1	Licenciatura em Filosofia	Feminino	Preto	Não	Professor(a) de disciplinas do ensino médio
P2	Graduação em Letras-Libras, mestrado em Cultura e Sociedade e processo de doutoramento em Educação.	Feminino	Pardo	Não	Profissional do Atendimento Educacional Especializado
P3	Pedagogia	Feminino	Pardo	Não	Pedagoga ou TAE
P4	Graduação em Letras e Psicologia	Masculino	Preto	Não	Profissional do Atendimento Educacional Especializado
P5	Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas	Feminino	Pardo	Não	Professor(a) de disciplinas do ensino médio
P6	Licenciatura em Letras (Português/ Francês)	Feminino	Branco	Não	Professor(a) de disciplinas do ensino médio
P7	Bacharelado em Turismo	Feminino	Pardo	Não	Professor (a) da área técnica
P8	Bacharelado em Design e Licenciatura em Teatro	Feminino	Pardo	Não	Outra
P9	Curso Técnico na área da deficiência visual	Masculino	Preto	Não	Outra
P10	Graduação em Educação Física	Feminino	Branco	Transtorno do Espectro Autista - TEA	Profissional do Atendimento Educacional Especializado
P11	Especialização em TEA	Feminino	Preto	Não	Pedagoga ou TAE
P12	Em área técnica	Masculino	Branco	Não	Professor (a) da área técnica

P13	Em área técnica	Feminino	Pardo	Não	Professor (a) da área técnica
P14	Em área técnica	Masculino	Pardo	Não	Professor (a) da área técnica
P15	Em área técnica	Feminino	Pardo	Não	Professor (a) da área técnica
P16	Em área técnica	Masculino	Pardo	Não	Professor (a) da área técnica

Fonte: Elaboração própria (2025).

Os dados obtidos por meio das entrevistas evidenciam a diversidade do grupo investigado, composto por 16 profissionais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), caracterizados a partir de diferentes dimensões. No que se refere à formação acadêmica, observa-se pluralidade de trajetórias formativas, incluindo licenciaturas em Filosofia, Pedagogia, Letras e Educação Artística; bacharelados em Turismo e Design; cursos técnicos e especializações; além da presença de participantes com formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, com mestrado concluído e doutorado em andamento. Essa diversidade formativa confere heterogeneidade ao grupo analisado e amplia as possibilidades de compreensão das práticas pedagógicas e das percepções sobre acessibilidade e audiodescrição no contexto educacional.

Quanto ao gênero, verificou-se predominância de participantes do sexo feminino (68,8%), aspecto que acompanha uma tendência recorrente nas pesquisas no campo educacional, marcado historicamente pela maior presença de mulheres nas funções docentes e pedagógicas.

Em relação à autodeclaração étnico-racial, constatou-se maior concentração de participantes que se autodeclararam pardos (56,2%), seguidos por pretos (25,0%) e brancos (18,8%), evidenciando diversidade e representatividade de grupos historicamente marginalizados nos espaços sociais e educacionais. Tal composição amplia a relevância da pesquisa ao incorporar diferentes experiências e perspectivas relacionadas às práticas de inclusão e acessibilidade.

No que concerne à condição de deficiência, apenas o participante (P10) declarou possuir Transtorno do Espectro Autista (TEA), enquanto os demais não se identificaram como pessoas com deficiência. Esse dado mostra-se relevante por

possibilitar a presença de experiências diversas acerca das questões relacionadas à inclusão, às barreiras educacionais e às práticas acessíveis no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Quanto à área de atuação profissional, os participantes distribuíram-se entre professores da área técnica (06), professores de disciplinas do Ensino Médio (03), profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (03), pedagogos ou técnicos administrativos em educação (TAE) (02), além de participantes enquadrados em outras áreas de atuação (02). Essa distribuição evidencia a multiplicidade de perfis profissionais contemplados no estudo, contribuindo para uma análise mais abrangente das práticas pedagógicas e das experiências relacionadas à inclusão escolar em diferentes contextos da instituição.

A análise dos dados foi realizada por meio da categorização do conteúdo, tomando como referência os objetivos propostos nesta pesquisa e o referencial teórico que fundamenta as discussões sobre educação inclusiva, acessibilidade, formação docente e audiodescrição. A definição das categorias analíticas fundamentou-se nas contribuições teóricas de autores como Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosita Edler Carvalho, Lev Semionovich Vigotski, Paulo Freire, Lívia Maria Villela de Mello Motta e Jefferson Fernandes Alves, os quais compreendem a inclusão escolar como processo que envolve mediação pedagógica, acessibilidade comunicacional, formação continuada e transformação das práticas educativas.

A escolha pela categorização do conteúdo justifica-se pela necessidade de compreender não apenas os conhecimentos declarados pelos participantes, mas também os sentidos atribuídos às experiências formativas, às práticas pedagógicas e às relações estabelecidas com a audiodescrição didática no contexto escolar. Assim, as categorias foram organizadas de modo a possibilitar análise interpretativa das percepções, vivências e transformações relatadas pelos participantes, articulando os dados empíricos aos objetivos da investigação e aos pressupostos da educação inclusiva.

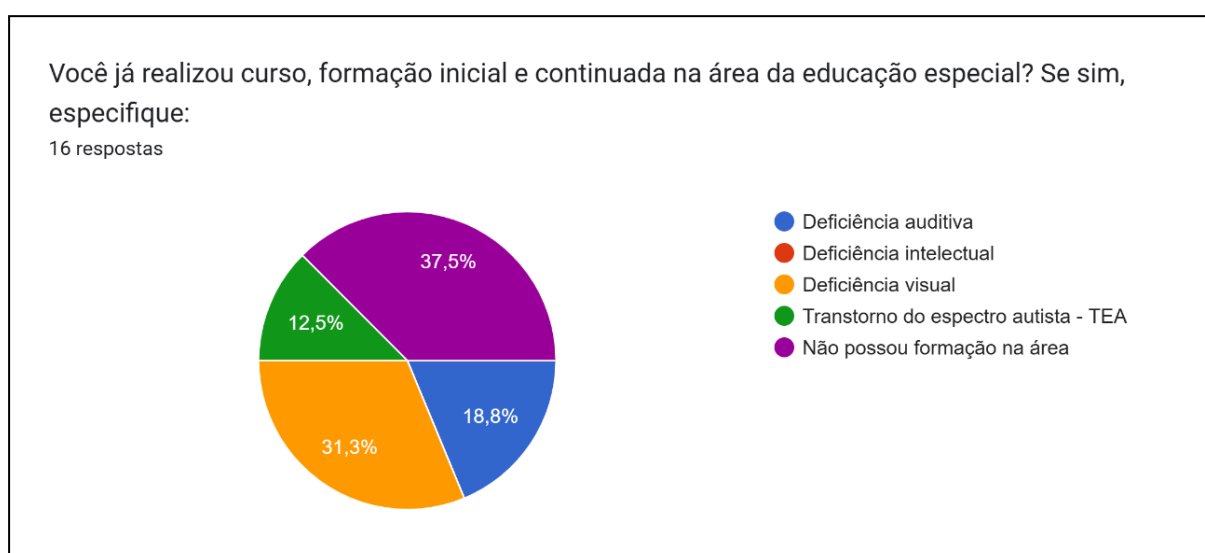
Desse modo, foram definidas as seguintes categorias analíticas:

- a) a ação formativa no desenvolvimento de conhecimentos e na transformação da prática pedagógica cotidiana;
- b) a concepção dos docentes acerca da função didática das imagens e de sua descrição.

As categorias analíticas fundamentaram-se nas práticas pedagógicas, em suas transformações e nas vivências dos participantes, considerando a forma como compreendem, experienciam e se relacionam com a temática da audiodescrição didática. A primeira categoria buscou analisar os impactos da formação no desenvolvimento profissional docente, especialmente no que se refere à construção de práticas inclusivas e acessíveis. Já a segunda categoria voltou-se à compreensão das concepções dos participantes acerca do papel pedagógico das imagens, da acessibilidade comunicacional e da audiodescrição como recurso mediador da aprendizagem de estudantes com deficiência visual.

Posteriormente, discutiram-se as possibilidades de inclusão escolar como um dos principais desafios identificados na pesquisa, bem como o estabelecimento de objetivos, estratégias e recursos pedagógicos acessíveis, com especial atenção à individualidade do estudante com deficiência visual, foco central desta investigação. Dessa forma, a análise buscou compreender de que maneira a audiodescrição didática pode contribuir para a ampliação da participação, da autonomia e do acesso ao conhecimento no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, considerando os princípios da educação inclusiva e da acessibilidade pedagógica.

Gráfico 2 – Formação inicial e continuada



A análise do Gráfico 2, referente à formação inicial e continuada dos participantes da pesquisa, evidencia um aspecto central para a efetivação da educação inclusiva: a fragilidade da formação docente voltada às especificidades da Educação Especial e da acessibilidade pedagógica. O fato de 37,5% dos

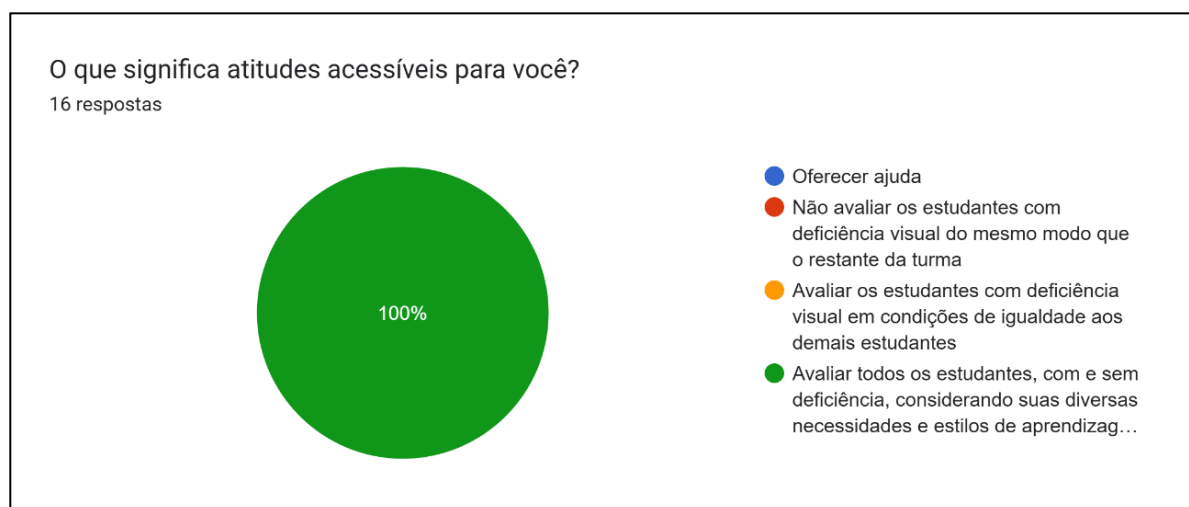
participantes afirmarem não possuir formação específica na área demonstra que, embora a inclusão esteja consolidada no plano legal e normativo, ainda há distanciamentos entre as políticas públicas e as condições concretas de atuação docente no cotidiano escolar.

Sob a perspectiva de Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), a inclusão escolar exige uma reorganização da escola e da prática pedagógica, o que implica necessariamente processos contínuos de formação docente. Para a autora, a inclusão não se reduz à presença física do estudante com deficiência na escola, mas requer mudanças estruturais, metodológicas e atitudinais que permitam sua participação efetiva no processo educativo. Nesse sentido, a ausência de formação específica identificada no gráfico pode representar um obstáculo à construção de práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo quando se trata da utilização de recursos de acessibilidade, como a audiodescrição.

Os dados do gráfico ainda sugerem uma questão relevante no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, considerando a presença de professores da área técnica entre aqueles sem formação específica. Esse aspecto reforça as discussões de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005) sobre os desafios da formação docente no Ensino Médio Integrado, especialmente diante da necessidade de articulação entre formação técnica, humana e inclusiva. Muitas vezes, os docentes da área técnica possuem sólida formação em suas áreas específicas, porém pouca aproximação com os debates sobre acessibilidade e inclusão escolar.

Por fim, o gráfico evidencia que a formação continuada precisa ser compreendida como política institucional permanente e não como ação isolada. Conforme defendem Romeu Kazumi Sassaki (2010) e Cláudia Werneck (1997), a construção de uma sociedade inclusiva depende da transformação das práticas sociais e educacionais, o que exige investimento contínuo na formação dos profissionais da educação. Dessa maneira, os resultados apresentados pelo gráfico reforçam a necessidade de ampliar programas de formação voltados à acessibilidade, à deficiência visual e à audiodescrição, possibilitando que os professores desenvolvam competências pedagógicas alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

Gráfico 3 – Atitudes acessíveis



A análise do Gráfico revela um dado significativamente positivo no contexto da educação inclusiva: os participantes demonstraram compreender a acessibilidade como um princípio pedagógico amplo, relacionado à construção de práticas de ensino e avaliação que contemplem as diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. Tal compreensão evidencia um deslocamento de perspectivas tradicionais e reducionistas, nas quais a acessibilidade era frequentemente associada apenas à eliminação de barreiras arquitetônicas ou à oferta de adaptações específicas para determinados grupos.

Essa concepção mais abrangente aproxima-se diretamente das discussões propostas por Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), que compreende a inclusão como um processo de transformação da escola para todos os sujeitos. Para a autora, práticas acessíveis não devem ser concebidas como exceções destinadas apenas aos estudantes com deficiência, mas como estratégias pedagógicas estruturadas a partir da diversidade humana. Nesse sentido, o entendimento apresentado pelos participantes demonstra um avanço conceitual importante, pois reconhece que ensinar de forma inclusiva implica reorganizar metodologias, recursos e avaliações considerando a heterogeneidade presente na sala de aula.

Essa perspectiva também dialoga com os pressupostos de Rosita Edler Carvalho (2016), ao defender que a educação inclusiva requer flexibilização curricular, eliminação de barreiras atitudinais e valorização das potencialidades dos estudantes. Quando os participantes associam atitudes acessíveis às diferentes formas de aprender, demonstram reconhecer que a aprendizagem não ocorre de maneira homogênea, exigindo do professor sensibilidade pedagógica e capacidade

de adaptação metodológica. Tal compreensão representa um avanço em relação a modelos escolares padronizados, historicamente marcados pela seleção e exclusão.

A análise também pode ser aprofundada à luz das contribuições de Lev Semionovich Vigotski (2001). Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das mediações construídas no ambiente educativo. Assim, atitudes acessíveis não se limitam à disponibilização de recursos técnicos, mas envolvem a criação de condições pedagógicas que favoreçam a participação efetiva dos estudantes. Ao reconhecer os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, os participantes aproximam-se da concepção vigotskiana de mediação pedagógica, na qual o professor assume papel fundamental na organização de experiências significativas e inclusivas.

Sob o ponto de vista das políticas públicas, a compreensão apresentada pelos docentes encontra respaldo no Ministério da Educação, especialmente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2025) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Ambos os documentos defendem a acessibilidade como direito fundamental, compreendendo-a em suas múltiplas dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Nesse contexto, o gráfico evidencia que os participantes demonstram reconhecer, ao menos no plano conceitual, a dimensão atitudinal da acessibilidade, considerada uma das mais importantes para a efetivação da inclusão escolar.

A dimensão atitudinal merece destaque porque, conforme aponta Romeu Kazumi Sassaki (2010), as barreiras mais difíceis de superar nem sempre são físicas, mas aquelas relacionadas às crenças, preconceitos e práticas sociais excludentes. Assim, quando os participantes entendem acessibilidade como princípio pedagógico voltado a todos os estudantes, percebe-se uma possível ruptura com concepções assistencialistas ou segregadoras ainda presentes em muitos contextos educacionais.

Essa compreensão também se articula às reflexões de Jurjo Torres Santomé (2013) acerca do currículo inclusivo. O autor defende que a escola democrática precisa reconhecer as diferenças como elemento constitutivo do processo educativo, e não como problema a ser corrigido. Desse modo, atitudes acessíveis implicam

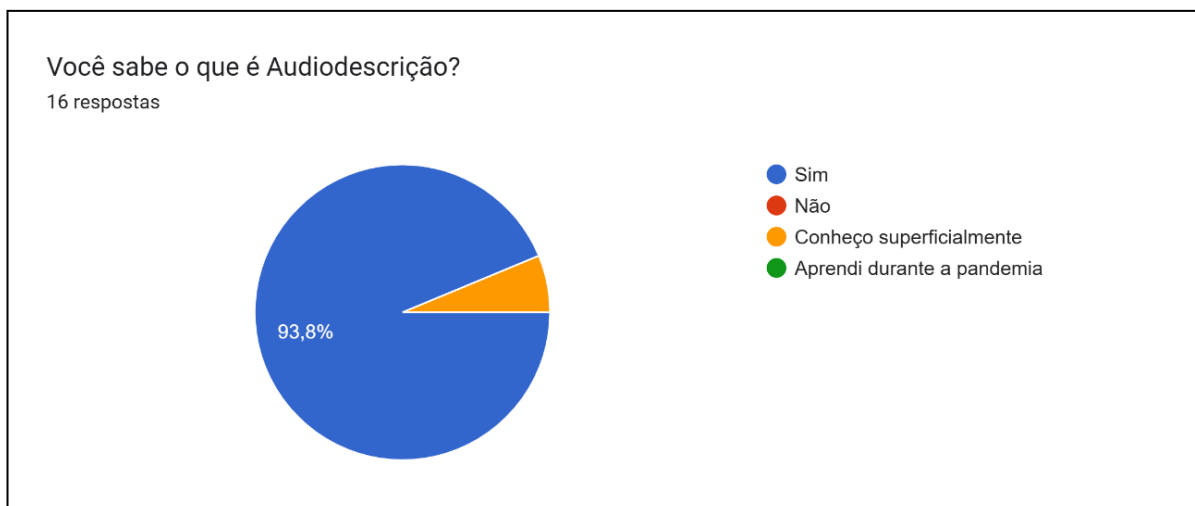
construir práticas curriculares que respeitem diferentes formas de participação, expressão e aprendizagem, valorizando a pluralidade dos sujeitos escolares.

No campo específico da deficiência visual e da audiodescrição, a análise do gráfico pode ser relacionada às contribuições de Lívia Maria Villela de Mello Motta (2010) e Jefferson Fernandes Alves (2012). Os autores destacam que a acessibilidade comunicacional é condição essencial para garantir autonomia e participação dos estudantes com deficiência visual nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, compreender atitudes acessíveis como práticas pedagógicas inclusivas favorece a incorporação de recursos como a audiodescrição, a descrição verbal de imagens, a mediação sensorial e outras estratégias capazes de ampliar o acesso ao conhecimento.

Entretanto, embora o consenso identificado no gráfico seja relevante, é importante problematizar a distância que muitas vezes existe entre compreensão conceitual e prática efetiva. Conforme alertam Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch (2012), a construção de uma escola inclusiva depende não apenas de discursos favoráveis à inclusão, mas de condições institucionais, formação docente e suporte pedagógico que permitam transformar concepções em ações concretas.

Nesse sentido, o gráfico sugere que os participantes já possuem uma base conceitual consistente sobre acessibilidade, o que representa um elemento promissor para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Contudo, a efetivação dessas atitudes depende da continuidade dos processos formativos, do fortalecimento das políticas institucionais de inclusão e da consolidação de uma cultura escolar comprometida com a participação plena de todos os estudantes. Assim, a acessibilidade deixa de ser entendida como adaptação eventual e passa a constituir um princípio ético, pedagógico e político que orienta toda a prática educativa.

Gráfico 4 – Sabe o que é audiodescrição?



A análise do Gráfico 4, Sabe o que é audiodescrição?, evidencia um dado extremamente relevante para a pesquisa: a quase totalidade dos participantes afirmou conhecer o conceito de audiodescrição (98,3%), e grande parte relatou já ter realizado práticas relacionadas a esse recurso (87,5%). Esses resultados revelam um cenário distinto daquele historicamente identificado em pesquisas sobre acessibilidade comunicacional na educação, marcadas, em muitos casos, pelo desconhecimento docente acerca da audiodescrição e de suas potencialidades pedagógicas.

A elevada familiaridade dos participantes com a temática pode ser interpretada como indicativo de um contexto institucional mais sensível às discussões sobre inclusão e acessibilidade. Sob a perspectiva de Livia Maria Villela de Mello Motta (2010), a audiodescrição constitui um recurso de acessibilidade comunicacional capaz de transformar conteúdos imagéticos em linguagem verbal acessível às pessoas com deficiência visual. Contudo, a autora destaca que sua presença nos espaços educacionais ainda depende fortemente da formação e da sensibilização dos profissionais da educação. Nesse sentido, os dados do gráfico sugerem que os participantes já apresentavam uma predisposição favorável à incorporação de práticas inclusivas relacionadas à acessibilidade visual.

As respostas também dialogam diretamente com as reflexões de Jefferson Fernandes Alves (2012), que compreende a audiodescrição como uma prática pedagógica mediadora da aprendizagem e da participação escolar. Para o autor, a descrição de imagens, gráficos, expressões corporais, vídeos e demais elementos visuais amplia o acesso ao conhecimento e favorece processos inclusivos não apenas para estudantes com deficiência visual, mas para toda a comunidade

escolar. Dessa maneira, o elevado percentual de participantes que já realizaram práticas de audiodescrição demonstra a possibilidade de consolidação de uma cultura pedagógica mais acessível e comprometida com a democratização da informação.

Entretanto, a análise do gráfico exige uma problematização importante: conhecer o conceito de audiodescrição não significa, necessariamente, dominar seus fundamentos técnicos, pedagógicos e metodológicos. Conforme destaca Vera Lúcia Santiago Araújo (2010), a formação de audiodescritores e de profissionais da educação nessa área requer conhecimentos específicos sobre linguagem, objetividade descritiva, mediação comunicacional e compreensão das necessidades do público com deficiência visual. Assim, embora os dados revelem familiaridade prévia com o tema, isso não garante, por si só, a utilização sistemática e qualificada da audiodescrição nas práticas pedagógicas cotidianas.

Essa reflexão aproxima-se das discussões de Francisco Imbernón (2011) sobre formação continuada. O autor afirma que o conhecimento docente precisa ultrapassar o nível informativo e alcançar processos reflexivos capazes de transformar efetivamente a prática pedagógica. Dessa forma, os resultados do gráfico indicam que a ação formativa desenvolvida na pesquisa possivelmente encontrou um grupo já sensibilizado para a temática da inclusão, favorecendo maior receptividade às discussões propostas e potencializando os processos de aprendizagem colaborativa.

Sob a ótica das políticas públicas, os dados revelam avanços importantes relacionados à consolidação da acessibilidade como direito educacional. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece a acessibilidade comunicacional como condição fundamental para garantir participação e autonomia das pessoas com deficiência em diferentes espaços sociais, inclusive na educação. Da mesma forma, o Ministério da Educação, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2025), reforça a necessidade de recursos e estratégias pedagógicas acessíveis no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o conhecimento prévio sobre audiodescrição demonstrado pelos participantes pode ser interpretado como reflexo da ampliação dos debates institucionais sobre inclusão e acessibilidade nos ambientes educacionais.

A análise também pode ser aprofundada a partir das contribuições de Lev Semionovich Vigotski (2001). Na perspectiva histórico-cultural, a linguagem exerce papel central na mediação do conhecimento e no desenvolvimento humano. A audiodescrição, ao converter elementos visuais em linguagem verbal, atua como instrumento mediador capaz de ampliar as possibilidades de interação e compreensão dos estudantes com deficiência visual. Assim, o conhecimento desse recurso pelos docentes representa um elemento relevante para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e socialmente mediadas.

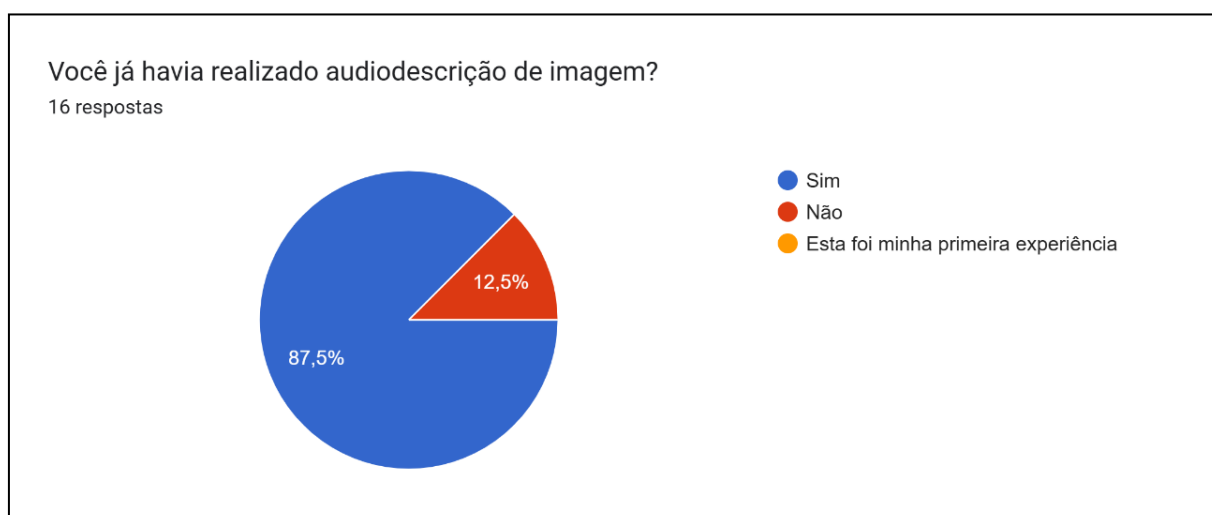
Além disso, os resultados do gráfico sugerem um movimento de superação de concepções restritivas sobre acessibilidade. Conforme argumenta Romeu Kazumi Sassaki (2010), a inclusão exige transformação das práticas sociais e educacionais, de modo que a acessibilidade deixe de ser entendida apenas como adaptação técnica e passe a integrar a cultura institucional. O fato de muitos participantes já terem realizado práticas de audiodescrição demonstra que o recurso começa a ser incorporado ao repertório pedagógico dos docentes, ainda que em diferentes níveis de profundidade e sistematização.

No contexto escolar, isso possui relevância significativa, sobretudo porque a cultura contemporânea é profundamente marcada pela predominância da linguagem visual. Conforme discutem Felipe Leão Mianes e Jefferson Fernandes Alves (2012), estudantes com deficiência visual frequentemente enfrentam barreiras no acesso a conteúdos imagéticos presentes em livros didáticos, apresentações, gráficos, vídeos e plataformas digitais. Assim, o conhecimento e o uso da audiodescrição pelos professores tornam-se estratégias fundamentais para garantir equidade no acesso à informação e à aprendizagem.

Por outro lado, a análise do gráfico também permite inferir que a familiaridade prévia dos participantes com a audiodescrição pode ter contribuído para a qualidade das discussões desenvolvidas durante a formação, favorecendo reflexões mais aprofundadas sobre acessibilidade comunicacional. Esse aspecto aproxima-se das ideias de Paulo Freire, ao defender que os processos educativos se tornam mais significativos quando partem dos conhecimentos e experiências já construídos pelos sujeitos. Nesse caso, a formação não ocorreu em um contexto de desconhecimento absoluto, mas em um ambiente no qual já existiam experiências, práticas e sensibilidades relacionadas à inclusão.

Por fim, os resultados do gráfico evidenciam avanços importantes na disseminação da audiodescrição no campo educacional, mas também reforçam a necessidade de continuidade das ações formativas. O conhecimento conceitual e as experiências pontuais precisam evoluir para práticas pedagógicas permanentes, críticas e sistematizadas, capazes de consolidar a acessibilidade comunicacional como princípio estruturante da educação inclusiva. Dessa maneira, a audiodescrição deixa de ser compreendida apenas como recurso técnico e passa a assumir dimensão ética, pedagógica e política na garantia do direito à educação para estudantes com deficiência visual.

Gráfico 5 – Já realizou audiodescrição de imagem?



A análise do gráfico 5 evidencia um dado expressivamente relevante para a pesquisa: 87,5% dos participantes afirmaram já ter realizado audiodescrição de imagem em algum contexto pedagógico. Esse resultado demonstra não apenas familiaridade conceitual com o recurso, mas também a existência de experiências relacionadas à acessibilidade comunicacional no ambiente educacional. Tal dado ganha importância sobretudo quando considerado o cenário brasileiro, em que a audiodescrição ainda se encontra em processo de consolidação nas práticas escolares e formativas.

Sob a perspectiva da educação inclusiva, o resultado indica uma possível ampliação da compreensão docente acerca da acessibilidade como elemento integrante da prática pedagógica. Conforme defende Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), a inclusão exige reorganização das práticas educativas para garantir

participação e aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, a realização de audiodescrição de imagens demonstra que os docentes investigados reconhecem a necessidade de tornar conteúdos visuais acessíveis, especialmente para estudantes com deficiência visual, superando modelos pedagógicos centrados exclusivamente na visualidade.

A audiodescrição, conforme conceituada por Livia Maria Villela de Mello Motta (2010), consiste na tradução de elementos visuais em linguagem verbal objetiva e significativa, possibilitando que pessoas com deficiência visual tenham acesso a informações transmitidas por imagens, vídeos, gráficos, expressões faciais, mapas e outros recursos visuais. No contexto escolar, esse recurso assume função pedagógica essencial, pois a escola contemporânea estrutura grande parte de seus processos de ensino a partir de materiais imagéticos e multimodais. Assim, o dado apresentado pelo gráfico revela um movimento importante de incorporação de práticas acessíveis no cotidiano docente.

A análise também pode ser aprofundada a partir das contribuições de Jefferson Fernandes Alves (2012), que compreende a audiodescrição como prática mediadora da aprendizagem e instrumento de democratização do conhecimento. Para o autor, descrever imagens não significa apenas verbalizar elementos visuais, mas possibilitar que estudantes com deficiência visual construam representações, interpretações e significados sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula. Dessa forma, o elevado percentual de participantes que já realizaram audiodescrição sugere uma ampliação da percepção docente sobre a importância da acessibilidade comunicacional como condição para participação efetiva dos estudantes.

Contudo, o dado também exige uma análise crítica acerca da natureza dessas práticas. Realizar audiodescrição ocasionalmente não significa necessariamente domínio técnico, metodológico ou pedagógico do recurso. Conforme argumenta Vera Lúcia Santiago Araújo (2010), a audiodescrição requer formação específica, uma vez que envolve critérios de objetividade, seleção de informações relevantes, organização descritiva e adequação ao público da Educação Especial. Assim, embora o gráfico revele experiências práticas significativas, é necessário problematizar se essas experiências ocorreram de forma

sistematizada, planejada e fundamentada teoricamente ou apenas de maneira intuitiva e pontual.

Essa reflexão aproxima-se das discussões de Francisco Imbernón (2011) sobre formação continuada. O autor destaca que a profissionalização docente demanda processos permanentes de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, os resultados do gráfico podem indicar que os participantes já desenvolvem ações de acessibilidade em suas rotinas, mas também evidenciam a necessidade de aprofundamento formativo para que a audiodescrição seja incorporada de maneira consciente, crítica e metodologicamente adequada.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski (2001), a audiodescrição pode ser compreendida como instrumento de mediação simbólica. Para o autor, a linguagem ocupa papel central na constituição do pensamento e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, ao transformar imagens em palavras, a audiodescrição amplia possibilidades de interação social, acesso ao conhecimento e construção de sentidos para estudantes com deficiência visual. O dado apresentado pelo gráfico torna-se ainda mais relevante porque demonstra que parte significativa dos docentes já realizam práticas mediadoras que favorecem processos inclusivos de aprendizagem.

Do ponto de vista das políticas públicas, o resultado evidencia aproximação entre as práticas docentes e os princípios estabelecidos pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que reconhece a acessibilidade comunicacional como direito fundamental. Além disso, o Ministério da Educação, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2025), reforça a necessidade de recursos pedagógicos acessíveis para garantir participação plena dos estudantes público da Educação Especial. Nesse contexto, a realização de audiodescrição pelos participantes pode ser interpretada como reflexo de avanços institucionais na disseminação de práticas inclusivas.

A análise também pode ser relacionada às discussões de Romeu Kazumi Sassaki (2010) acerca da acessibilidade atitudinal. Para o autor, práticas inclusivas dependem não apenas de recursos técnicos, mas da disposição ética e pedagógica dos profissionais em reconhecer e enfrentar barreiras à participação social. O fato de os docentes realizarem audiodescrição demonstra sensibilidade em relação às

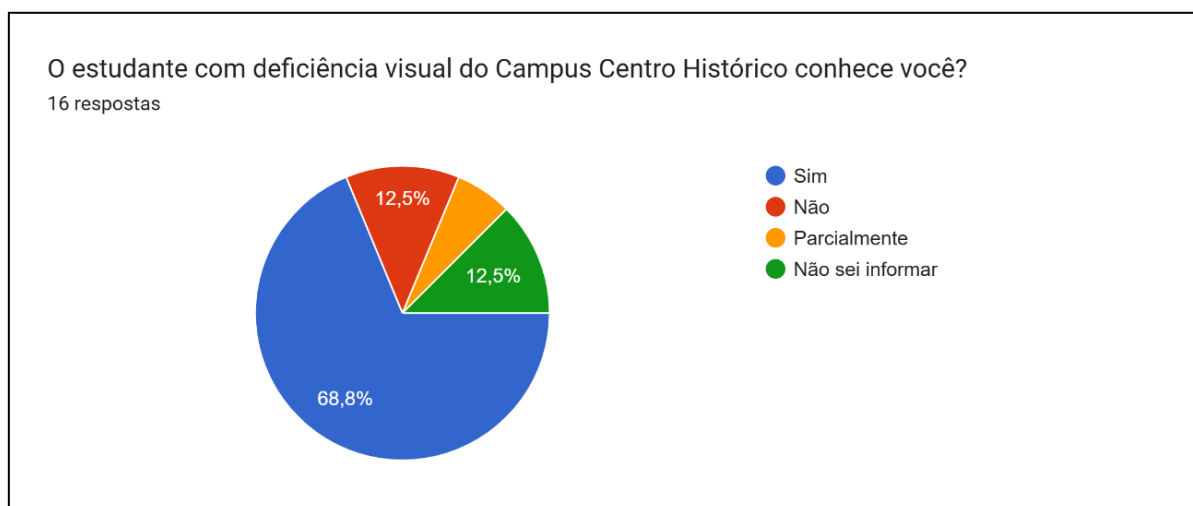
necessidades dos estudantes com deficiência visual e indica possíveis mudanças nas atitudes pedagógicas diante da diversidade.

No campo da educação e da linguagem, Paulo Freire também contribui para aprofundar a análise ao defender que a educação deve possibilitar leitura crítica do mundo. A audiodescrição, ao tornar imagens acessíveis verbalmente, amplia as possibilidades de compreensão da realidade e favorece processos mais democráticos de construção do conhecimento. Assim, descrever imagens em sala de aula não representa apenas uma técnica de acessibilidade, mas uma prática pedagógica comprometida com o direito de todos à participação cultural e educacional.

Além disso, o dado pode indicar um processo de transformação cultural no espaço escolar. Historicamente, conforme discutem Gilberta de Martino Jannuzzi e Marcos José Silveira Mazzotta, estudantes com deficiência foram frequentemente excluídos dos processos educacionais ou submetidos a práticas segregadoras. A presença da audiodescrição nas experiências docentes sugere uma ruptura gradual com essa tradição excludente, aproximando a escola de uma perspectiva mais democrática e inclusiva.

Por fim, o gráfico evidencia que a audiodescrição começa a ocupar espaço significativo nas práticas pedagógicas dos participantes, revelando avanços importantes no campo da acessibilidade educacional. Entretanto, os dados também reforçam a necessidade de continuidade das ações formativas, para que essas práticas deixem de ocorrer de maneira ocasional e passem a integrar sistematicamente o planejamento pedagógico. Assim, a audiodescrição consolida-se não apenas como recurso técnico, mas como instrumento pedagógico, ético e político voltado à garantia do direito à aprendizagem, à participação e à inclusão escolar de estudantes com deficiência visual.

Gráfico 6 – O estudante com DV sabe quem é você?



A concretude dos dados do gráfico 06 tornam visíveis os aspectos fundamentais relacionados à construção do vínculo pedagógico e às interações sociais no contexto da educação inclusiva. O fato de 68,8% dos participantes afirmarem ser reconhecidos pelos estudantes com deficiência visual demonstra que, em muitos casos, há algum nível de proximidade e identificação entre docentes e estudantes. Entretanto, a existência de participantes que declararam não saber se são reconhecidos ou que não possuem vínculo direto com esses estudantes revela a permanência de fragilidades relacionais e comunicacionais que podem impactar significativamente os processos de inclusão escolar.

Sob a perspectiva da educação inclusiva, o vínculo entre professor e estudante constitui elemento essencial para o desenvolvimento da aprendizagem e da participação escolar. Paulo Freire afirma que a educação se constrói nas relações dialógicas, na escuta e no reconhecimento do outro como sujeito do processo educativo. Nesse sentido, o reconhecimento do professor pelo estudante com deficiência visual ultrapassa uma simples identificação pessoal; trata-se da construção de relações pedagógicas marcadas pela interação, confiança e pertencimento. Quando esse vínculo não se estabelece de maneira efetiva, o processo educativo tende a tornar-se mais distante e menos inclusivo.

A análise também pode ser aprofundada à luz da teoria histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski (2001), para quem o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem e pela convivência. No caso dos estudantes com deficiência visual, o reconhecimento das pessoas, das vozes e das formas de interação assume papel ainda mais significativo, uma vez que grande parte da construção das relações sociais ocorre por mediações auditivas, verbais e afetivas. Assim, o fato de alguns participantes não saberem se os estudantes os

reconhecem pode indicar limitações nas interações pedagógicas e nas oportunidades de convivência efetiva no espaço escolar.

Essa questão torna-se particularmente relevante quando relacionada às discussões de Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian acerca dos aspectos psicológicos e sociais da cegueira. A autora destaca que pessoas com deficiência visual frequentemente enfrentam processos de invisibilização social decorrentes da ausência de interações significativas e da dificuldade de participação plena nos espaços coletivos. No contexto escolar, isso significa que a ausência de vínculos consistentes entre docentes e estudantes pode contribuir para sentimentos de isolamento e exclusão, mesmo em ambientes formalmente inclusivos.

Do ponto de vista pedagógico, o gráfico evidencia que a inclusão não depende apenas da oferta de recursos técnicos ou adaptações curriculares, mas também da qualidade das relações humanas construídas no cotidiano escolar. Rosita Edler Carvalho (2016) argumenta que a educação inclusiva exige transformação das práticas escolares em suas dimensões pedagógicas, sociais e afetivas. Assim, estabelecer vínculos com estudantes com deficiência visual implica reconhecer suas singularidades, promover interações acessíveis e construir práticas comunicacionais que favoreçam pertencimento e participação.

A análise também dialoga com as contribuições de Romeu Kazumi Sassaki (2010) acerca das barreiras atitudinais. Segundo o autor, muitas formas de exclusão não decorrem da deficiência em si, mas das dificuldades de interação e reconhecimento social produzidas pelas próprias estruturas institucionais. Nesse sentido, quando parte dos docentes não possui vínculo direto ou desconhece se é reconhecida pelos estudantes com deficiência visual, evidencia-se a existência de barreiras relacionais que podem limitar processos inclusivos mais efetivos.

No contexto da deficiência visual, o reconhecimento interpessoal possui dimensões específicas. Diferentemente das relações predominantemente mediadas pela imagem visual, estudantes com deficiência visual constroem referências sociais por meio da voz, da linguagem, da frequência das interações e das experiências compartilhadas. Conforme discutem Elizabet Dias de Sá e Marilda Moraes Garcia Bruno, a mediação pedagógica acessível exige que o professor desenvolva estratégias comunicacionais claras, acolhedoras e constantes, favorecendo a autonomia e a participação do estudante. Assim, ser reconhecido pelo estudante

com deficiência visual não representa apenas uma questão interpessoal, mas um indicativo de presença pedagógica significativa.

Além disso, a análise do gráfico pode ser relacionada às discussões sobre acessibilidade comunicacional e audiodescrição. Jefferson Fernandes Alves (2012) destaca que a inclusão de estudantes com deficiência visual depende da ampliação das possibilidades de comunicação e interação no ambiente escolar. Dessa forma, práticas como apresentação verbal constante, identificação ao entrar nos espaços, descrição de ações e mediação dialógica contribuem para fortalecer vínculos e reduzir barreiras de comunicação entre professores e estudantes.

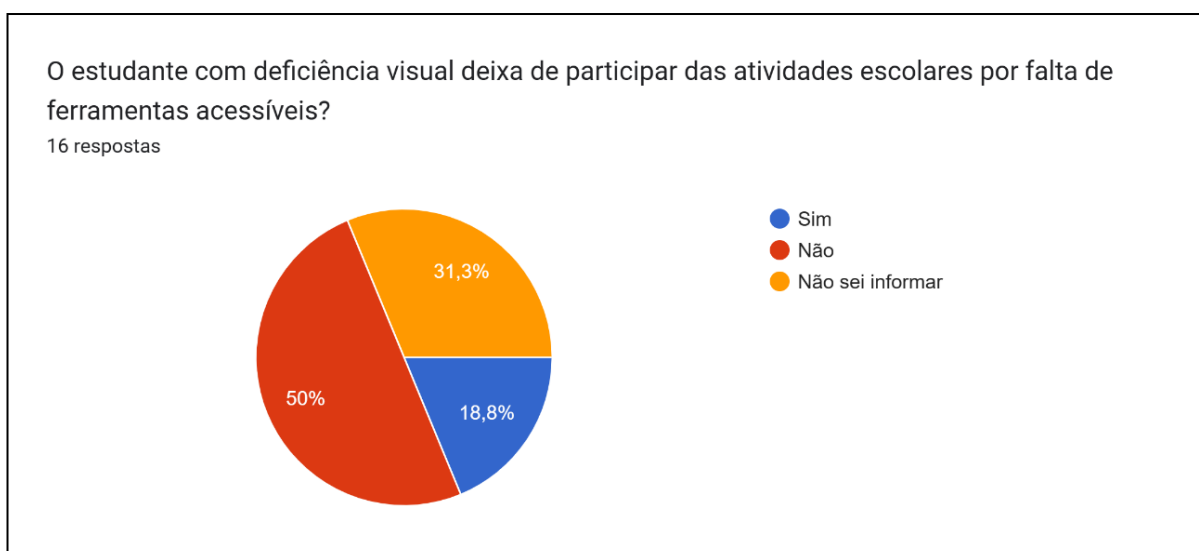
Sob a ótica das políticas públicas, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que a acessibilidade deve ocorrer também nas dimensões comunicacionais e atitudinais. Isso significa que a escola inclusiva precisa garantir não apenas recursos físicos e tecnológicos, mas também relações sociais capazes de assegurar participação, autonomia e pertencimento aos estudantes com deficiência. O gráfico evidencia que, embora existam experiências positivas de reconhecimento e vínculo, ainda há desafios institucionais para consolidar práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

A discussão também pode ser aprofundada a partir das contribuições de Cláudia Werneck (1997), que compreende a inclusão como transformação cultural da sociedade. Para a autora, incluir significa criar condições para que todas as pessoas sejam reconhecidas em sua singularidade e participem plenamente da vida social. Assim, quando o estudante com deficiência visual reconhece o professor e estabelece vínculos de interação, fortalece-se sua inserção no espaço escolar como sujeito ativo do processo educativo.

Por outro lado, os dados também sugerem possíveis limitações estruturais presentes no contexto investigado, especialmente em instituições com grande número de docentes, rotatividade de profissionais ou fragmentação das relações pedagógicas. No caso da Educação Profissional e Tecnológica, por exemplo, estudantes podem ter contato com muitos professores de diferentes áreas, o que pode dificultar a construção de vínculos mais consistentes. Essa realidade aproxima-se das reflexões de José Carlos Libâneo acerca da necessidade de organização escolar centrada nas relações humanas e na participação coletiva.

Por fim, o gráfico evidencia que o reconhecimento entre estudantes com deficiência visual e docentes constitui elemento importante para a efetivação da inclusão escolar. Embora a maioria dos participantes relate ser reconhecida pelos estudantes, as lacunas identificadas demonstram que a inclusão ainda enfrenta desafios relacionados à comunicação, à convivência e à construção de vínculos pedagógicos acessíveis. Dessa forma, os resultados reforçam a necessidade de fortalecer práticas institucionais e formativas que promovam interações mais humanizadas, dialógicas e inclusivas, compreendendo que a acessibilidade também se constrói nas relações cotidianas estabelecidas no espaço escolar.

Gráfico 7 – Falta de ferramentas acessíveis



Com esses dados do gráfico 07 são evidenciados aspectos complexos e contraditórios relacionados à efetivação da inclusão escolar de estudantes com deficiência visual. Embora metade dos participantes tenha afirmado que os estudantes não deixam de participar das atividades pedagógicas por ausência de recursos acessíveis, o elevado percentual de respondentes que declarou não saber responder à questão (31,3%) revela fragilidades significativas no acompanhamento pedagógico e na compreensão das experiências vividas pelos estudantes com deficiência visual no cotidiano escolar.

Esse dado torna-se particularmente relevante porque demonstra que parte dos profissionais não possui clareza sobre as barreiras enfrentadas pelos estudantes em sala de aula. Sob a perspectiva de Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), a inclusão escolar exige acompanhamento contínuo das condições de

participação e aprendizagem dos estudantes, superando práticas centradas apenas no acesso físico à escola. Assim, o desconhecimento identificado no gráfico sugere que a presença do estudante com deficiência visual no ambiente escolar não garante, necessariamente, sua participação efetiva nos processos educativos.

A incerteza apresentada pelos participantes também pode ser interpretada à luz das contribuições de Rosita Edler Carvalho (2016), que afirma que muitas práticas escolares ainda reproduzem formas sutis de exclusão, frequentemente invisibilizadas no cotidiano institucional. Quando os docentes não conseguem identificar se os estudantes deixam de participar por ausência de acessibilidade, evidencia-se uma possível naturalização das barreiras pedagógicas e comunicacionais presentes no ambiente escolar. Isso significa que determinadas dificuldades enfrentadas pelos estudantes podem permanecer silenciosas ou pouco perceptíveis aos profissionais da educação.

Sob a ótica da acessibilidade, o gráfico permite discutir a diferença entre integração e inclusão. Conforme argumenta Romeu Kazumi Sassaki (2010), a inclusão implica eliminar barreiras que limitam a participação social e educacional das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a simples presença do estudante em sala de aula não assegura inclusão plena se ele não dispõe de materiais acessíveis, recursos pedagógicos adequados ou estratégias comunicacionais compatíveis com suas necessidades. Assim, mesmo que poucos participantes tenham identificado explicitamente situações de exclusão (1,8%), tais ocorrências possuem grande relevância, pois revelam que ainda existem falhas concretas na garantia do direito à aprendizagem.

A análise torna-se ainda mais significativa quando relacionada ao conceito de barreiras educacionais presente na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. A legislação reconhece que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência não decorrem apenas de limitações individuais, mas das barreiras impostas pelo meio físico, comunicacional, metodológico e atitudinal. Assim, a ausência de ferramentas acessíveis pode comprometer diretamente a participação dos estudantes com deficiência visual, restringindo o acesso aos conteúdos escolares e produzindo processos de exclusão pedagógica.

Nesse contexto, as contribuições de Lev Semionovich Vigotski (2001) ajudam a aprofundar a compreensão do problema. Na perspectiva histórico-cultural, o

desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das mediações construídas no ambiente educativo. Quando os recursos pedagógicos não são acessíveis, limita-se a possibilidade de mediação do conhecimento e de participação ativa dos estudantes com deficiência visual. Dessa forma, a ausência de ferramentas acessíveis não representa apenas um problema técnico, mas uma barreira que interfere diretamente na construção da aprendizagem e do desenvolvimento social.

No campo específico da deficiência visual, autores como Elizabet Dias de Sá e Marilda Moraes Garcia Bruno destacam que estudantes com deficiência visual necessitam de recursos pedagógicos acessíveis para participação efetiva nas atividades escolares. Materiais ampliados, textos digitalizados, audiodescrição, tecnologias assistivas e mediações verbais são elementos fundamentais para garantir autonomia e acesso ao conhecimento. Assim, o desconhecimento de parte dos participantes sobre possíveis barreiras enfrentadas pelos estudantes evidencia limitações na observação pedagógica e no acompanhamento das necessidades educacionais específicas.

O gráfico também revela dois posicionamentos distintos entre os participantes diante das situações de acessibilidade: enquanto alguns afirmaram nunca ter enfrentado dificuldades relacionadas ao tema, outros relataram recorrer ao apoio de colegas para solucionar problemas encontrados. Essa divisão pode ser interpretada como reflexo da desigualdade nas experiências formativas e profissionais dos docentes. Conforme argumenta Francisco Imbernón (2011), a prática docente é construída coletivamente e depende de processos colaborativos de aprendizagem profissional. Nesse sentido, o apoio entre colegas demonstra uma importante dimensão colaborativa da inclusão escolar, baseada na troca de experiências e na construção conjunta de estratégias pedagógicas acessíveis.

Entretanto, o fato de parte dos participantes nunca ter enfrentado desafios relacionados à acessibilidade também merece problematização. Essa percepção pode indicar diferentes situações: ausência de contato direto com estudantes com deficiência visual, invisibilização das dificuldades enfrentadas pelos estudantes ou compreensão limitada acerca das barreiras presentes no ambiente escolar. Conforme discutem Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch (2012), muitos processos de exclusão permanecem ocultos porque as instituições escolares nem sempre

possuem mecanismos sistemáticos de acompanhamento da participação e da aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

A análise também dialoga com as reflexões de Paulo Freire sobre a necessidade de uma prática pedagógica fundamentada no diálogo e na escuta dos sujeitos. Conhecer as dificuldades enfrentadas pelos estudantes implica estabelecer relações pedagógicas mais próximas, capazes de identificar necessidades, barreiras e possibilidades de participação. Assim, o elevado percentual de respostas marcadas pela incerteza sugere a necessidade de fortalecer espaços de diálogo entre professores, estudantes e setores de apoio pedagógico.

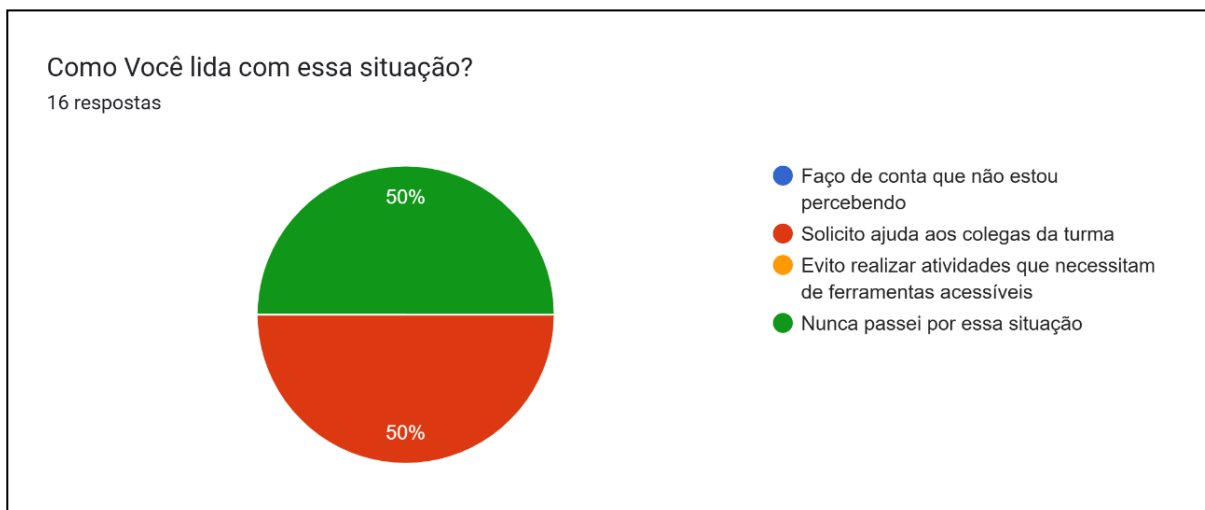
Além disso, os dados do gráfico podem ser compreendidos à luz das discussões sobre cultura inclusiva propostas por Cláudia Werneck (1997). Para a autora, a inclusão depende da construção de ambientes sociais nos quais as diferenças sejam reconhecidas e consideradas em todas as práticas institucionais. Nesse sentido, o fato de alguns docentes recorrerem ao apoio de colegas demonstra potencial para o desenvolvimento de práticas colaborativas inclusivas, mas também evidencia que a acessibilidade ainda não está plenamente incorporada às rotinas pedagógicas de todos os profissionais.

No contexto da audiodescrição e da acessibilidade comunicacional, Jefferson Fernandes Alves destaca que muitos estudantes com deficiência visual permanecem excluídos de atividades escolares não por incapacidade, mas pela ausência de mediações acessíveis. Isso reforça a importância dos docentes desenvolverem sensibilidade para identificar situações em que imagens, vídeos, gráficos ou materiais visuais podem limitar a participação dos estudantes caso não sejam devidamente descritos e adaptados.

Por fim, o gráfico evidencia que a inclusão escolar ainda enfrenta desafios relacionados à identificação e superação das barreiras de acessibilidade presentes no cotidiano pedagógico. Embora a maioria dos participantes não perceba situações frequentes de exclusão, o elevado índice de incerteza demonstra que muitos profissionais ainda possuem conhecimento limitado sobre as experiências vividas pelos estudantes com deficiência visual. Assim, os resultados reforçam a necessidade de ampliar processos formativos, fortalecer práticas colaborativas e consolidar uma cultura institucional comprometida com a acessibilidade pedagógica, comunicacional e atitudinal, garantindo não apenas o acesso dos estudantes à

escola, mas sua participação efetiva e plena nos processos de ensino e aprendizagem.

Gráfico 8 – Diante da falta de acessibilidade



Este gráfico evidencia aspectos importantes acerca da percepção dos participantes sobre seus conhecimentos relacionados à audiodescrição e à acessibilidade comunicacional. Os dados demonstram que a maioria dos participantes avaliou sua compreensão sobre audiodescrição como “boa” (68,8%), enquanto 25,0% a classificaram como “regular”. A ausência de avaliações em nível de excelência revela que, embora a ação formativa tenha contribuído significativamente para ampliar conhecimentos e sensibilizar os participantes, ainda existem lacunas formativas que impedem maior domínio conceitual, técnico e pedagógico do recurso.

Esse resultado permite compreender a audiodescrição como um campo ainda em consolidação no contexto educacional. Conforme argumenta Lívia Maria Villela de Mello Motta (2010), a audiodescrição constitui um recurso de acessibilidade comunicacional capaz de transformar profundamente a experiência educacional de estudantes com deficiência visual, pois possibilita acesso a conteúdos imagéticos frequentemente inacessíveis. Ao afirmar que a audiodescrição pode representar a diferença entre participação e exclusão, entre compreensão e impedimento de acompanhar atividades escolares, a autora destaca que esse recurso ultrapassa uma função meramente técnica e assume dimensão pedagógica, ética e social.

A percepção dos participantes de que possuem uma compreensão “boa”, mas não excelente, demonstra consciência acerca da complexidade envolvida na prática

da audiodescrição. Esse dado é relevante porque evidencia postura reflexiva diante do próprio processo formativo. Sob a perspectiva de Francisco Imbernón (2011), a formação continuada deve promover processos permanentes de reflexão crítica sobre a prática profissional, reconhecendo que o desenvolvimento docente ocorre de forma contínua e inacabada. Assim, o fato de os participantes não se perceberem plenamente preparados pode indicar maturidade formativa e reconhecimento da necessidade de aprofundamento teórico-metodológico.

A análise também dialoga com as contribuições de Vera Lúcia Santiago Araújo (2010), que ressalta que a audiodescrição exige conhecimentos específicos relacionados à linguagem, objetividade descritiva, mediação comunicacional e compreensão das necessidades das pessoas com deficiência visual. Nesse sentido, compreender o conceito de audiodescrição ou realizar experiências pontuais não significa domínio completo do recurso. A ausência de avaliações em nível de excelência sugere que os participantes reconhecem os desafios técnicos e pedagógicos envolvidos na construção de descrições acessíveis e significativas.

Sob a ótica da educação inclusiva, o gráfico evidencia que a formação desenvolvida produziu avanços importantes no processo de sensibilização docente. Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) afirma que a construção da escola inclusiva depende da transformação das práticas pedagógicas e da formação dos profissionais da educação. Nesse contexto, o reconhecimento da necessidade de aprofundamento formativo não deve ser interpretado como fragilidade, mas como indicativo de abertura para processos contínuos de aprendizagem e reconstrução da prática pedagógica.

A análise pode ser aprofundada ainda a partir das contribuições de Paulo Freire, especialmente quando o autor compreende a formação docente como processo permanente de ação-reflexão-ação. A consciência dos limites do próprio conhecimento constitui elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas críticas e transformadoras. Assim, ao avaliarem sua compreensão como “boa” ou “regular”, os participantes demonstram reconhecer que a inclusão escolar exige estudo contínuo, diálogo e aperfeiçoamento constante das estratégias pedagógicas acessíveis.

Do ponto de vista da acessibilidade comunicacional, os resultados do gráfico reforçam que a audiodescrição ainda ocupa espaço relativamente recente nas

práticas educacionais brasileiras. Conforme discutem Felipe Leão Mianes e Jefferson Fernandes Alves, muitos professores ainda possuem pouco contato sistematizado com a audiodescrição durante sua formação inicial, fazendo com que o conhecimento sobre o recurso seja frequentemente construído em ações formativas complementares, oficinas ou experiências práticas isoladas. Dessa maneira, os resultados do gráfico refletem tanto os avanços promovidos pela formação quanto os limites históricos da preparação docente para atuação em contextos inclusivos.

Além disso, a ausência de respostas classificadas como “excelente” pode ser interpretada como evidência de que os participantes compreendem a audiodescrição para além de uma prática intuitiva ou improvisada. Essa percepção aproxima-se das discussões de Rosita Edler Carvalho (2016), ao afirmar que práticas inclusivas demandam intencionalidade pedagógica e fundamentação teórica consistente. Assim, reconhecer que ainda há necessidade de aprofundamento demonstra entendimento de que a acessibilidade requer planejamento, estudo e domínio metodológico.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski (2001), a audiodescrição pode ser compreendida como instrumento de mediação do conhecimento. Ao transformar imagens em linguagem verbal, esse recurso amplia as possibilidades de aprendizagem e participação social dos estudantes com deficiência visual. Entretanto, para que essa mediação ocorra de forma efetiva, o professor precisa dominar estratégias comunicacionais capazes de produzir descrições significativas e contextualizadas. Nesse sentido, o gráfico evidencia que os participantes reconhecem a importância da audiodescrição, mas também identificam a necessidade de aperfeiçoar suas competências mediadoras.

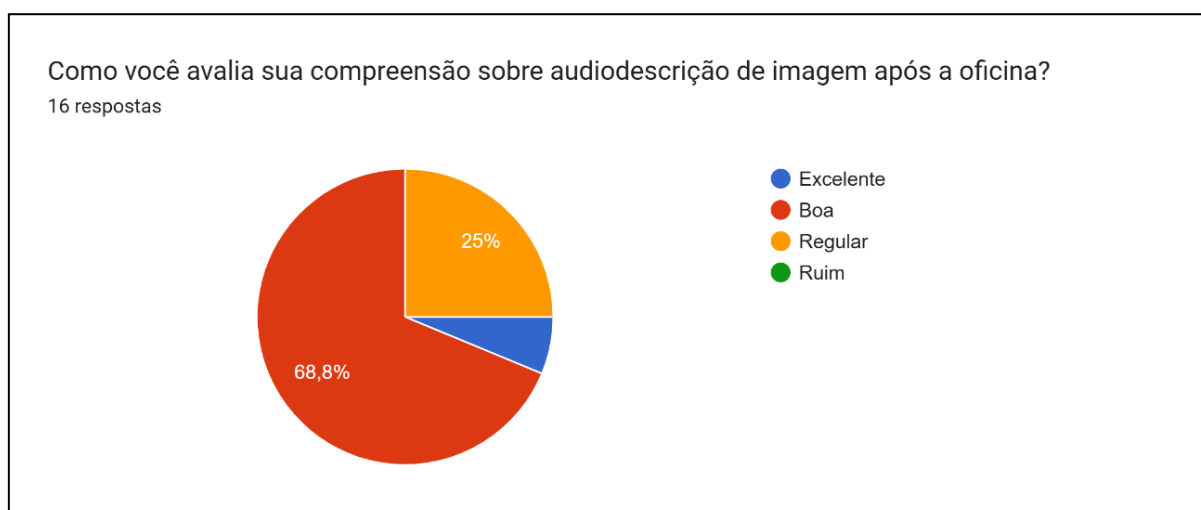
A discussão também se relaciona às políticas públicas de inclusão e acessibilidade. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece a acessibilidade comunicacional como direito fundamental e reforça a necessidade de eliminação das barreiras que dificultam o acesso à informação e à educação. Contudo, conforme evidenciam os dados do gráfico, a efetivação desse direito depende diretamente da formação e da preparação dos profissionais da educação para utilização de recursos acessíveis como a audiodescrição.

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão ética da prática pedagógica inclusiva. Cláudia Werneck (1997) afirma que a inclusão exige mudança cultural e compromisso coletivo com a participação de todos os sujeitos. Assim, ao reconhecerem a importância da audiodescrição e a necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre o recurso, os participantes demonstram disposição para construir práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas.

Além disso, os resultados podem indicar que a oficina formativa promoveu não apenas aquisição de conhecimentos, mas também desenvolvimento de consciência crítica sobre as próprias limitações e potencialidades profissionais. Esse aspecto aproxima-se das reflexões de Antônio Carlos Gil e Maria Cecília de Souza Minayo acerca dos processos formativos e investigativos, nos quais a reflexão crítica sobre a prática constitui elemento essencial para transformação da realidade educacional.

Por fim, o gráfico evidencia que a formação desenvolvida contribuiu significativamente para ampliar a compreensão dos participantes acerca da audiodescrição, mas também revelou a necessidade de continuidade dos processos formativos. Os resultados reforçam que a construção de práticas acessíveis exige formação permanente, aprofundamento metodológico e consolidação de experiências pedagógicas inclusivas. Dessa forma, a audiodescrição se afirma não apenas como técnica de acessibilidade, mas como instrumento pedagógico fundamental para garantir participação, autonomia e equidade no processo educacional de estudantes com deficiência visual.

Gráfico 9 – Feedback pós-oficina



A oficina formativa foi percebida pelos participantes como uma experiência significativa para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados à acessibilidade, à inclusão escolar e à audiodescrição didática. Os dados permitem inferir que a formação ultrapassou uma dimensão meramente informativa, constituindo-se como espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre as barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência visual no contexto educacional.

Sob a perspectiva da formação docente, os resultados dialogam diretamente com as contribuições de Francisco Imbernón, que compreende a formação continuada como processo permanente de transformação das práticas educativas. Para o autor, a formação docente deve ocorrer articulada às demandas concretas do cotidiano escolar, possibilitando que os professores reflitam criticamente sobre suas ações e reconstruam suas práticas a partir das necessidades reais dos estudantes. Nesse sentido, o feedback positivo relacionado à oficina sugere que a formação conseguiu estabelecer conexão entre teoria e prática, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas mais acessíveis e inclusivas.

A oficina também pode ser compreendida como espaço de desenvolvimento da consciência crítica acerca da inclusão escolar, aspecto fortemente relacionado às ideias de Paulo Freire. Para o autor, os processos formativos tornam-se significativos quando promovem diálogo, problematização da realidade e construção coletiva do conhecimento. Assim, ao possibilitar discussões sobre audiodescrição, acessibilidade e deficiência visual, a oficina contribuiu para ampliar a percepção dos participantes sobre as barreiras presentes no ambiente escolar e sobre a necessidade de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas.

Os resultados do gráfico também reforçam as discussões de Maria Teresa Eglér Mantoan, ao afirmar que a educação inclusiva exige transformação da cultura escolar e não apenas adaptações pontuais. A formação continuada, nesse contexto, assume papel estratégico para desconstrução de práticas excludentes historicamente naturalizadas no espaço educacional. Assim, o reconhecimento da oficina como experiência relevante demonstra que os participantes passaram a compreender a acessibilidade não como ação isolada, mas como princípio orientador da prática pedagógica.

A análise pode ser aprofundada ainda a partir das contribuições de Rosita Edler Carvalho, que destaca a necessidade de construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. A oficina formativa, ao abordar a audiodescrição didática, favoreceu reflexões sobre diferentes formas de aprendizagem e participação escolar, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura pedagógica mais sensível às necessidades dos estudantes com deficiência visual.

No campo específico da audiodescrição, os resultados do feedback corroboram as discussões de Livia Maria Villela de Mello Motta, ao defender que a audiodescrição constitui recurso de acessibilidade comunicacional capaz de ampliar significativamente o acesso à informação, à cultura e ao conhecimento. A autora afirma que a ausência de descrição de elementos visuais pode comprometer a participação plena de estudantes com deficiência visual nas atividades escolares. Assim, o reconhecimento da relevância da oficina indica que os participantes compreenderam a audiodescrição como ferramenta pedagógica essencial para promoção da inclusão e da equidade educacional.

As contribuições de Jefferson Fernandes Alves também ajudam a aprofundar a análise. O autor compreende a audiodescrição como prática pedagógica mediadora da aprendizagem e da construção de sentidos. Nesse contexto, a oficina não apenas apresentou aspectos técnicos da descrição de imagens, mas também favoreceu a compreensão da acessibilidade comunicacional como direito educacional. Isso demonstra que a formação contribuiu para ampliar o repertório pedagógico dos docentes e fortalecer práticas de mediação mais inclusivas.

Sob a ótica da teoria histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski, a oficina pode ser compreendida como espaço de mediação coletiva do conhecimento. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e na construção compartilhada de sentidos. Assim, a formação possibilitou trocas de experiências, construção colaborativa de estratégias e ampliação das compreensões acerca da deficiência visual e da acessibilidade pedagógica. O próprio caráter coletivo da oficina evidencia a importância das relações sociais no desenvolvimento profissional docente.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento das relações e da cultura inclusiva no ambiente escolar. Conforme argumenta Cláudia Werneck, a inclusão

depende da transformação cultural das instituições e das relações sociais estabelecidas em seu interior. Nesse sentido, a oficina formativa contribuiu não apenas para ampliar conhecimentos técnicos sobre audiodescrição, mas também para sensibilizar os participantes acerca da importância do reconhecimento das diferenças e da construção de ambientes educacionais mais acessíveis e acolhedores.

Os resultados também dialogam com as discussões de Romeu Kazumi Sassaki acerca das barreiras atitudinais. A formação, ao promover reflexões sobre acessibilidade comunicacional, favoreceu mudanças de percepção e atitudes dos docentes diante das necessidades dos estudantes com deficiência visual. Isso é particularmente relevante porque muitas barreiras à inclusão decorrem mais da ausência de conhecimento e sensibilização do que da inexistência de recursos materiais.

A elaboração da Trilha de Orientações como produto educacional da pesquisa representa desdobramento importante desse processo formativo. Fundamentada nos dados produzidos ao longo da investigação, a Trilha materializa a articulação entre pesquisa, formação docente e prática pedagógica acessível. Sob a perspectiva de Antonio Carlos Gil e Maria Cecília de Souza Minayo, pesquisas aplicadas em educação devem produzir conhecimentos capazes de contribuir concretamente para transformação da realidade investigada. Nesse sentido, a construção da Trilha de Orientações evidencia o compromisso da pesquisa com a produção de recursos pedagógicos voltados à promoção da inclusão escolar.

Além disso, o caráter coletivo atribuído à elaboração da Trilha aproxima-se das reflexões de Paulo Freire sobre construção compartilhada do conhecimento. O produto educacional não surge como material prescritivo e fechado, mas como instrumento de apoio construído a partir das experiências, necessidades e reflexões dos próprios participantes da pesquisa. Isso amplia sua potencialidade formativa e fortalece a relação entre teoria e prática no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

No contexto da Rede EPT, a Trilha de Orientações assume relevância estratégica ao disponibilizar aos docentes um material direcionado ao uso da audiodescrição didática como recurso de acessibilidade comunicacional. Tal iniciativa contribui para consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas e para

ampliação do debate sobre deficiência visual, acessibilidade e participação escolar no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Por fim, os resultados do Gráfico 9 evidenciam que a oficina formativa constituiu importante espaço de formação continuada, sensibilização e construção coletiva de conhecimentos sobre acessibilidade e audiodescrição. A experiência formativa contribuiu para fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, ampliação da compreensão acerca das necessidades dos estudantes com deficiência visual e desenvolvimento de uma cultura institucional mais comprometida com a equidade educacional. Nesse contexto, a Trilha de Orientações emerge como produto educacional capaz de ampliar os impactos da pesquisa, favorecendo a continuidade das discussões e das práticas relacionadas à audiodescrição didática e à inclusão escolar.

5.6 Descrição do produto educacional

O produto educacional intitulado Trilha de Orientações em Audiodescrição Didática para a Educação Profissional e Tecnológica foi desenvolvido no âmbito da pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), em conformidade com os pressupostos do Mestrado Profissional. Conforme assevera Chisté (2016), os produtos educacionais oriundos dessa modalidade devem materializar-se em práticas pedagógicas aplicáveis a contextos reais de ensino, sejam eles formais, não formais ou informais. Nessa perspectiva, a elaboração da Trilha fundamentou-se nas experiências profissionais da pesquisadora e na interlocução estabelecida com os participantes da pesquisa, articulando fundamentos teóricos às demandas concretas do cotidiano escolar, em uma proposta de natureza coletiva e colaborativa.

O objetivo geral da Trilha consiste em oferecer subsídios teórico-práticos a docentes da EPT, no nível médio, com vistas ao aprimoramento das práticas pedagógicas e à promoção da educação inclusiva para estudantes com deficiência visual. Como objetivos específicos, propõe-se instrumentalizar os professores quanto aos princípios e às diretrizes da audiodescrição didática, favorecendo a incorporação dessa técnica como recurso pedagógico acessível nas diferentes áreas do conhecimento.

A materialização do produto ocorreu por meio de uma oficina formativa realizada no auditório do IFMA, Campus São Luís – Centro Histórico, em 22 de agosto de 2025, integrando a programação do encontro pedagógico institucional. A definição da data deu-se por recomendação da Coordenadoria de Atividades Pedagógicas (CAP), o que possibilitou a participação dos docentes sem prejuízo de suas atividades acadêmicas. O material didático utilizado na formação foi integralmente elaborado pela pesquisadora, contemplando exemplos de roteiros destinados às disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química, além de um audioguia com fins pedagógicos.

Estruturalmente, o produto organiza-se em uma sequência sistematizada de orientações que contemplam diretrizes fundamentais da audiodescrição, aplicáveis à descrição de imagens estáticas e dinâmicas. Tais diretrizes abrangem aspectos como objetividade, clareza, organização espacial das informações, seleção de elementos relevantes, adequação vocabular ao público-alvo e respeito à intencionalidade pedagógica do recurso. O percurso formativo proposto compreende etapas que envolvem a sensibilização dos docentes, a introdução aos conceitos básicos da audiodescrição, o planejamento didático, a elaboração, a revisão e a validação de roteiros audiodescritos para utilização em sala de aula.

O produto contempla, ainda, exemplos práticos de aplicação pedagógica, incluindo questões extraídas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2025 e a descrição de obras de arte, com a finalidade de demonstrar possibilidades concretas de inserção da audiodescrição em diferentes componentes curriculares. Destaca-se, igualmente, a apresentação de um audioguia com audiodescrição de obras do Museu do Amanhã, concebido pela curadoria do referido museu e incorporado ao produto como modelo de material acessível que articula conhecimento científico, patrimônio cultural e práticas inclusivas. Esse audioguia foi utilizado na oficina formativa como estratégia para evidenciar, aos profissionais do Campus São Luís – Centro Histórico, o potencial da audiodescrição como recurso de mediação pedagógica.

Como parte integrante da Trilha, inclui-se um infográfico que apresenta noções iniciais de audiodescrição, sistematizando conceitos fundamentais, princípios técnicos e orientações básicas para a produção de descrições acessíveis. Esse recurso foi concebido como instrumento de apoio didático, com linguagem objetiva e

organização esquemática, de modo a favorecer a compreensão dos docentes acerca dos elementos estruturantes da técnica. Ademais, o produto educacional contempla a inserção de textos alternativos com audiodescrição da capa, das logomarcas do PPGEEB e da instituição à qual o Programa está vinculado, bem como das fotografias da autora e da coautora, assegurando coerência com os princípios da acessibilidade comunicacional.

A elaboração da Trilha ocorreu de forma colaborativa, com a participação de profissionais especialistas na área da audiodescrição, com ampla experiência em educação especial e inclusiva. Para sua implementação, foram previstos três encontros formativos com professores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFMA, Campus São Luís – Centro Histórico, bem como com profissionais do NAPNE da referida instituição. Tais encontros tiveram como finalidade estruturar coletivamente o percurso formativo, assegurando que a proposta respondesse às especificidades do contexto institucional.

O produto educacional foi submetido à validação por uma consultora em audiodescrição, profissional com deficiência visual e especialista na área, cuja análise técnica contribuiu para o aprimoramento dos roteiros, das diretrizes apresentadas e dos materiais produzidos. Esse processo conferiu maior rigor metodológico e legitimidade à proposta, garantindo sua adequação aos princípios da acessibilidade e às demandas do público a que se destina.

Em síntese, a Trilha de Orientações em Audiodescrição Didática para a Educação Profissional e Tecnológica configura-se como uma proposta pedagógica inclusiva que visa promover reflexões críticas acerca do potencial da audiodescrição como recurso didático transformador. Não se pretende formar especialistas na técnica, mas fomentar práticas docentes mais acessíveis, contribuindo para a redução de barreiras comunicacionais, para a ampliação do acesso às informações imagéticas presentes nos materiais didáticos e para a ressignificação das experiências de aprendizagem de estudantes com deficiência visual, fortalecendo, assim, uma cultura institucional alinhada aos princípios da educação inclusiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação reafirma que a deficiência visual, em suas diferentes manifestações — cegueira, baixa visão e visão monocular — permanece como a condição mais recorrente entre as pessoas com deficiência no Brasil, conforme evidenciam os dados do IBGE (2010; 2022). Ainda que os percentuais tenham sido atualizados ao longo dos anos, os dados continuam a revelar a expressiva presença de sujeitos com deficiência visual nos diversos espaços sociais, particularmente na educação básica e na educação profissional. Tal realidade impõe às instituições educacionais o compromisso ético, legal e pedagógico de assegurar condições efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

À luz desse cenário, a investigação realizada no IFMA — Campus São Luís — Centro Histórico — permitiu evidenciar que, embora se observem avanços institucionais no campo da educação inclusiva, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, à sistematização de práticas pedagógicas acessíveis e à consolidação de uma cultura institucional que incorpore, de forma integrada, os recursos de acessibilidade ao planejamento didático. Nesse contexto, a atuação do NAPNE revela-se relevante na promoção de ações inclusivas. Contudo, a centralização de determinadas práticas — como a produção de materiais audiodescritos desvinculados do planejamento docente — tende a limitar o potencial pedagógico da acessibilidade, podendo gerar distanciamento entre professor e estudante com deficiência visual.

No que se refere à questão central desta pesquisa — compreender de que maneira a aplicabilidade da audiodescrição didática pode contribuir para a promoção da educação inclusiva no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual —, os resultados indicam que esse recurso se configura como uma estratégia significativa de mediação pedagógica. Ao possibilitar a transposição de conteúdos imagéticos para uma linguagem verbal estruturada, a audiodescrição amplia o acesso ao currículo, favorece a construção de imagens mentais, estimula processos inferenciais e potencializa a participação dos estudantes nas atividades escolares.

A oficina formativa desenvolvida como intervenção pedagógica constituiu-se,

nesse sentido, como espaço relevante de sensibilização e reflexão docente. Embora os participantes demonstrassem familiaridade inicial com o conceito de audiodescrição, observaram-se lacunas em relação à sua aplicação sistemática no planejamento das aulas. A experiência formativa, articulando fundamentação teórica, experimentação prática e debate coletivo, contribuiu para a ressignificação das concepções docentes, fortalecendo a compreensão da audiodescrição como recurso pedagógico estruturante e não apenas como ferramenta técnica complementar.

Os resultados evidenciam, ainda, que a formação continuada constitui elemento central para a efetivação da inclusão escolar. A presença de estudantes com deficiência visual nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio exige dos docentes a ampliação de estratégias metodológicas capazes de superar a predominância de recursos imagéticos não acessíveis, que frequentemente comprometem a equidade no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a audiodescrição didática, ao transformar conteúdos visuais em linguagem verbal significativa, favorece a construção de referenciais cognitivos por parte dos estudantes cegos ou com baixa visão, ampliando suas possibilidades de participação no processo educativo.

Cabe registrar que não foi possível realizar a validação do produto educacional junto aos estudantes com deficiência visual por meio de sua aplicação prática, tampouco contar com a colaboração dos docentes dos cursos técnicos integrados de Eventos e Meio Ambiente na elaboração coletiva da Trilha de Orientações em Audiodescrição Didática. Apesar dessas limitações, as análises realizadas indicam que a audiodescrição apresenta potencial para beneficiar não apenas estudantes com deficiência visual, mas também o conjunto da turma, ao estimular práticas pedagógicas mais descritivas, reflexivas e linguisticamente conscientes. Desse modo, sua incorporação ao ensino não deve ser compreendida como estratégia dirigida exclusivamente a um grupo específico, mas como prática pedagógica inclusiva capaz de qualificar o processo formativo de maneira ampliada.

A elaboração da Trilha de Orientações, enquanto produto educacional desta pesquisa, materializa o compromisso com a aplicabilidade social do estudo. Fundamentada nos dados empíricos e nas demandas identificadas no campo investigado, a trilha constitui-se como instrumento orientador destinado a docentes da EPT, contribuindo para a sistematização de práticas acessíveis e para o

fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com a inclusão.

Diante do exposto, conclui-se que a audiodescrição didática pode configurar-se como estratégia relevante para a promoção da educação inclusiva no contexto da EPT, desde que articulada a processos formativos contínuos, ao planejamento pedagógico intencional e ao compromisso institucional com a eliminação de barreiras comunicacionais. Nesse sentido, superar o histórico de exclusão educacional implica reconhecer que a inclusão não se efetiva apenas pela garantia do acesso ou da matrícula, mas pela construção de condições concretas de aprendizagem significativa.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para o aprofundamento das discussões acerca da acessibilidade comunicacional no ambiente escolar e estimule o desenvolvimento de novas investigações e práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento do direito à educação de qualidade para todos. Ao reafirmar a audiodescrição didática como instrumento de mediação pedagógica e de justiça educacional, este estudo defende uma escola que reconhece as diferenças não como obstáculos, mas como dimensões constitutivas da experiência humana e do próprio processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jefferson Fernandes. A audiodescrição no contexto escolar: a imagem sendo revelada pela palavra. In: VARELA, Maria da Conceição Bezerra et al. *Educação inclusiva e formação continuada de professores: diálogos entre teoria e prática*. Natal: EDUFRN, 2012.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. A integração dos deficientes visuais: aspectos psicológicos e sociais. *Boletim de Psicologia*, v. 40, n. 92/93, p. 61-64, 1990.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, Eduardo José (org.). *Educação especial: temas atuais*. Marília: UNESP, 2000. p. 1-10.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. A formação de audiodescritores no Ceará e em Minas Gerais: uma proposta baseada em pesquisa acadêmica. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARROS, Alessandra Belfort; SILVA, Silvana Maria Moura da; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, v. 35, n. 88, p. 145-163, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v35n88/v35n88a10.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e com baixa visão*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 44, de 2021. Dispõe sobre funções gratificadas destinadas à estruturação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs). Brasília: MEC, 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: deficiência visual*. Brasília: MEC, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 4. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

CARLETTO, Ana Claudia. *Manual da convivência: pessoas com deficiência e mobilidade reduzida*. 2. ed. São Paulo: Instituto Mara Gabrilli, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão; ALVES, Jefferson Fernandes. Educação, alteridade e audiodescrição. *Revista Linguagem em Foco*, v. 15, n. 2, p. 66-78, 2023.

CERQUEIRA, Jonir Bechara. O legado de Louis Braille. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. especial, v. 2, 2009.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; PINHEIRO, Cláudia Garcia Regina; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Instituto Benjamin Constant: 160 anos de inclusão. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 20, p. 29-47, 2014.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-ação em mestrados profissionais. *Ciência & Educação*, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

CONDE, Antônio João Menescal. *Deficiência visual: aspectos clínicos, educacionais e sociais*. Brasília: MEC, 2004.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.

Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em 31/10/2017.

Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializada: Deficiência Visual. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007.

EMÍLIO FIGUEIRA, Emílio Carlos Figueira da Silva. *Educação Inclusiva Teoria e Práticas Pedagógicas*. Edição, 2016.

ENAP - Escola Nacional de Administração Pública. *Introdução à Audiodescrição*. Brasília, 2020.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. *A escola de atenção às diferenças*. Fortaleza: UFC, 2011.

FRAZIER, Gregory. *Television for the blind: a study*. San Francisco: San Francisco State University, 1975.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIZANCO, Mary Lopes Esteves; HONORA, Márcia. *Esclarecendo as deficiências*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

GALVÃO FILHO, T. A.; DAMASCENO, L. L. **Programa INFOESP: Prêmio Reina Sofia 2007 de Rehabilitación y de Integración**. In: Boletín del Real Patronato Sobre Discapacidad, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Madrid, Espanha. N. 63, p. 14-23.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Marta (org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

GUERREIRO, Patrícia. **Instituto Benjamin Constant: 150 anos**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com deficiência*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GUGEL, Maria Aparecida. *Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

IBGE. *Panorama do Censo Demográfico 2022*. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: 2025.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *A inclusão escolar no Brasil: história, conceitos e práticas*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

MIANES, Felipe Leão. A audiodescrição vai à sala de aula: do desconhecimento à uma formação docente inclusiva. In: 7º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS [Anais...]. Canoas: Editora da Ulbra, 2016.

MIANES, Felipe Leão. A audiodescrição nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica. *Revista Linguagem em Foco*, v.15, n.2, 2023. p. 30-46. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/10620>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINETTO, Maria de Fátima. *Currículo na educação inclusiva*. Curitiba: IBPEX, 2008.

MONTEIRO, Carlos Medeiros et al. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión*, v. 2, n. 3, p. 221-233, 2016.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. *Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo*. Campinas: Pontes, 2016.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

PERDIGÃO, Luciana. *Vendo com outros olhos: a audiodescrição no ensino superior a distância*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência visual*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, S. N.; CAVALCANTE, T. C. F. Acessibilidade e audiodescrição. *Educação: Teoria e Prática*, v. 30, n. 63, 2020.

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

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SHIMOSAKAI, Ricardo. *O histórico da audiodescrição. Um recurso para ver com os ouvidos*. Turismo Adaptado, São Paulo: 13, março de 2011. Disponível em: <https://ricardoshimosakai.com.br/o-historico-da-audiodescricao-um-recurso-para-ver-com-os-ouvidos/>. Acesso em: 20, maio de 2024.

SNYDER, Joel. *Audio description: the visual made verbal*. In: HYKS, Jorge Díaz Cintas (org.). *New trends in audiovisual translation*. Bristol: Multilingual Matters, 2005. p. 191-198.

VEYNE, Paul. *História da vida privada: do Império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Fundamentos de defectologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

VERGARA-NUNES, Elton. *Deficiência visual e inclusão escolar: fundamentos e práticas pedagógicas*. Curitiba: Appris, 2016.

WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PERFIL DOS PARTICIPANTES)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA: Ressignificando o processo educacional de estudantes com deficiência visual da educação profissional e tecnológica

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Esta entrevista tem o objetivo de realizar uma pesquisa sobre aplicação da audiodescrição didática no processo educacional de estudantes com deficiência visual no ensino médio técnico do IFMA Campus São Luís – Centro Histórico para a promoção da acessibilidade e inclusão. Para tal, definiu-se como participantes professores do Ensino Médio e profissionais que atuam no NAPNE. Sua contribuição é muito importante, porém, você não precisa participar contra sua vontade. Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais. Os dados coletados serão utilizados apenas para esta pesquisa.

1. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Qual a sua área de formação?

Qual a sua área de atuação?

Qual o seu e-mail (opcional):

2. ENTREVISTA: PERGUNTAS ESPECÍFICAS

2.1. Há quanto tempo você atua como professor(a) ou profissional na área da educação especial ou inclusiva?

- () Menos de 1 ano
- () De 1 a 3 anos
- () De 4 a 6 anos
- () De 7 a 10 anos
- () Mais de 10 anos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



2.2. Há quanto tempo você atua no IFMA?

Menos de 1 ano

De 1 a 3 anos

De 4 a 6 anos

De 7 a 10 anos

Mais de 10 anos

2.3. Você desenvolve algum tipo de atividade para estudantes com deficiência visual?

Sim

Não

Já realizei, mais atualmente não

2.4. O que significa aulas acessíveis e inclusivas para você?

2.5. O que significa Audiodescrição para você?

2.6 Você tem informações sobre o perfil dos estudantes com deficiência visual que estão matriculados nos cursos técnicos integrados do Campus Centro Histórico?

Sim

Não

Parcialmente

Não sei informar



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



2.7. Você utiliza materiais didáticos adaptados para atender estudantes com deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão)? Se sim, descreva quantos itens forem necessários.

2.8. O Campus Centro Histórico conta com recursos de tecnologia assistiva na biblioteca?

- () Sim
- () Não
- () Parcialmente
- () Não sei informar

2.9. Quais conteúdos e recursos você considera essenciais em um material didático sobre audiodescrição para facilitar a inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência visual?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA: Resignificando o processo educacional de estudantes com deficiência visual da educação profissional e tecnológica

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Este questionário tem o objetivo de realizar uma pesquisa sobre aplicação da audiodescrição didática no processo educacional de estudantes com deficiência visual no ensino médio técnico do IFMA Campus São Luís – Centro Histórico para a promoção da acessibilidade e inclusão. Para tal, definiu-se como participantes professores, pedagogos, profissionais da educação especial e os gestores. Sua contribuição é muito importante, porém, você não precisa participar contra sua vontade. Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais. Os dados coletados serão utilizados apenas para esta pesquisa.

1. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

1.1 Qual o seu nome?

1.2 Qual o seu Gênero:

- () Feminino
() Masculino
() Outros

1.3 Qual a sua Etnia:

- () Preto
() Indígena
() Pardo
() Branco
() Amarelo
() Outra

1.4 Você é uma pessoa com Deficiência? Se sim, qual?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



- Deficiência Auditiva/ ou Surdo
- Deficiência Física
- Deficiência Intelectual
- Deficiência Visual
- Transtorno do Espectro Autista - TEA
- Outras

1.5 Qual a sua área de atuação?

- Professor (a) da área técnica
- Professor (a) de disciplinas do ensino médio
- Profissional do Atendimento Educacional Especializado
- Pedagoga ou TAE
- Gestor (a)
- Outra

1.6 Você já realizou curso, formação inicial e continuada na área da educação especial? Se sim, especifique:

- Deficiência auditiva
 - Deficiência intelectual
 - Deficiência visual
 - Transtorno do espectro autista - TEA
 - Não possui formação na área
-



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



2. ENTREVISTA: PERGUNTAS ESPECÍFICAS

2.1. O que significa atitudes acessíveis para você?

- Oferecer ajuda
- Não avaliar os estudantes com deficiência visual do mesmo modo que o restante da turma
- Avaliar os estudantes com deficiência visual em condições de igualdade aos demais estudantes
- Avaliar todos os estudantes, com e sem deficiência, considerando suas diversas necessidades e estilos de aprendizagem

2.2. Você sabe o que é Audiodescrição?

- Sim
- Não
- Conheço superficialmente
- Aprendi durante a pandemia

2.3. Você já havia realizado audiodescrição de imagem?

- Sim
- Não
- Esta foi minha primeira experiência

2.4. O estudante com deficiência visual do Campus Centro Histórico conhece você?

- Sim
- Não
- Parcialmente
- Não sei informar

2.5. O estudante com deficiência visual deixa de participar das atividades escolares por falta de ferramentas acessíveis?

- Sim



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



- Não
 Não sei informar

2.6 Como Você lida com essa situação?

- Faço de conta que não estou percebendo
 Solicito ajuda aos colegas da turma
 Evito realizar atividades que necessitam de ferramentas acessíveis
 Nunca passei por essa situação

2.7. Na sua opinião como os estudantes com deficiência visual são vistos no ambiente escolar?

2.8. Esta oficina sobre audiodescrição didática ajudou você a compreender como desenvolver uma audiodescrição de imagem? De 1 (um) a 5 (cinco) que nota você daria para esta formação?

- 1 (Não me ajudou)
 2 (Ruim)
 3 (Regular)
 4 (Bom)
 5 (Excelente)

2.9. Nosso projeto de pesquisa tem como objetivo construir de forma coletiva uma “Trilha de Aprendizagem” sobre Audiodescrição Didática nas práticas pedagógicas aplicadas aos estudantes com deficiência visual da educação profissional e tecnológica. Sendo assim, como você sugere que isso seja tratado ou apareça em um material orientativo?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



APÊNDICE C – MATERIAIS DA OFICINA FORMATIVA



**OFICINA:
CONHECIMENTOS BÁSICOS
SOBRE AUDIODESCRIÇÃO
DIDÁTICA**



Fonte: <https://www.remissaonline.com.br/blog/wpcontent/uploads/2022/12/audiobook.jpg>



QUEM SOMOS



DENISE FERREIRA COSTA



MARIA SORAIA NCDFARIA



AD)))

AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA

Ressignificando o processo educacional de estudantes com
deficiência visual da educação profissional e tecnológica

Orientadora: Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

Mestranda: Denise Ferreira Costa



OBJETIVO

Identificar as
multimodalidades de imagens
para a audiodescrição
didática





COMO VAI ACONTECER

- Reflexão
- Apresentação de algumas técnicas
- Atividades práticas
- C/H: 1h30min horas/aula.

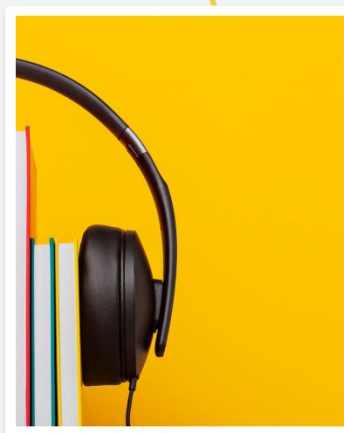


Ventania, 1888,
Antônio Parreiras





O que é Audiodescrição?

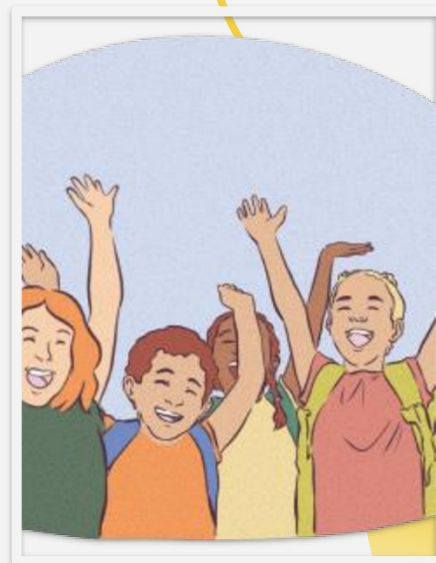


Audiodescrição (AD) é uma modalidade de tradução audiovisual que traduz imagens em palavras. Ou seja, transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. (MOTTA, 2016, p.15)



PARA QUEM?

Para todos os alunos, incluindo alunos com deficiência visual, alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos que não conseguem compreender aquilo que leem, para despertar a curiosidade e ampliar sua visão de mundo (MOTTA, 2016, p.15) .



POR QUE?

- Promove inclusão de estudantes com deficiência visual.
- Favorece compreensão de conteúdos visuais (imagens, gráficos, vídeos).
- Amplia o acesso ao currículo.
- Beneficia toda a turma (clareza, foco, compreensão)..

Inclusão Cultural
 Deficiência visual
Cinema Teatro
Acessibilidade
Formação Museus
Direitos Legislação
 Tecnologia Experiência estética
 Plataformas digitais **Mediação**
Pesquisa Prática
 Políticas públicas



BASE LEGAL

- **PORTARIA n° 310, de 27/06/2006 - MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES**
- **DECRETO EXECUTIVO N° 6949 – 25/08/2009 (CONVENÇÃO/ONU)**
- **NOTA TÉCNICA N° 21 – 10/04/2012 - MEC/SECADI/DPEE -**
- **LEI 13.146 – 06/07/2015 (LBI – Título III, Capítulo II)**
- **GUIA PARA PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS ACESSÍVEIS/2018 – Ministério da Cultura/Secretaria do Audiovisual**







NORMAS BRASILEIRAS

- **ABNT NBR 15599 – 25/09/2008 – Acessibilidade – Comunicação na prestação de serviços**
- **ABNT NBR 15290 – 19/12/2016 – Acessibilidade em comunicação na televisão**
- **ABNT NBR 16452 – 01/09/2016 - Acessibilidade na comunicação – Audiodescrição**



PROFISSIONAIS DA AUDIODESCRIÇÃO

- | | |
|---|---|
|  Roteirista |  Narrador |
|  Consultor |  Editor |



COMO FAZER AUDIODESCRIÇÃO?

Passos básicos:

1. Observar a cena/objeto com atenção.
2. Selecionar informações relevantes.
3. Usar linguagem clara, objetiva e neutra.
4. Evitar interpretações ou julgamentos.

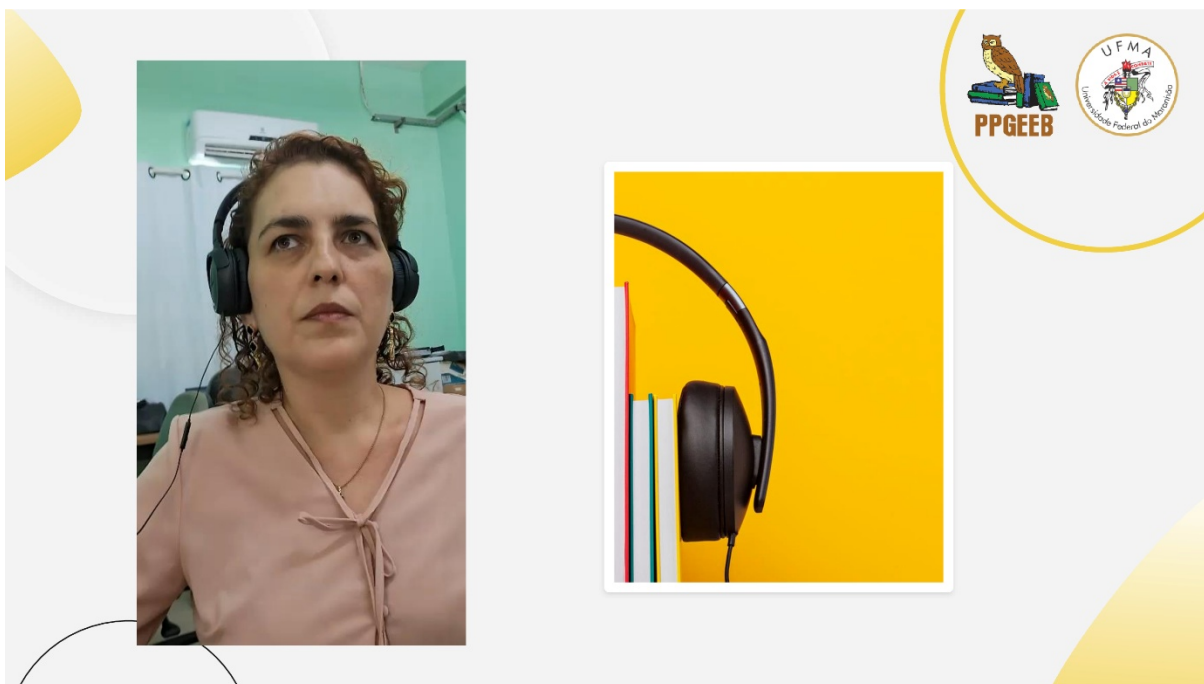


Título: "O Beijo",
Artista: Gustav Klimt
Data: 1907–1908
Técnica: Óleo sobre tela com
 folhas de ouro
Estilo: Art Nouveau /
 Simbolismo
Tamanho aproximado: 180
 cm x 180 cm

AUDIODESCRIÇÃO DA IMAGEM

No centro da imagem, um casal está envolvido em um abraço. Ambos parecem ajoelhados sobre um campo florido, com os corpos muito próximos, quase fundidos. O fundo é uma superfície dourada, texturizada com brilhos e manchas cintilantes, sem linha do horizonte definida. O homem está à esquerda. Ele tem pele clara, cabelos escuros e encaracolados e usa uma coroa de folhas na cabeça. Seu rosto está parcialmente visível, de perfil, inclinado para frente enquanto beija a face da mulher. Suas mãos grandes tocam o rosto dela. A mão direita da mulher repousa sobre a mão dele. O homem veste um manto longo dourado, que se destaca em relação ao fundo. O manto é decorado com padrões geométricos retangulares em preto e branco e algumas partes com desenhos de espirais. Esse mesmo manto cobre também parcialmente o corpo da mulher. A mulher está à direita, com os olhos fechados e a cabeça levemente inclinada para trás, em uma expressão de entrega ao beijo do homem. Seu corpo está reclinado, e os pés descalços visíveis na borda inferior da imagem. Ela tem pele clara e cabelos ruivos, enfeitados com pequenas flores azuis. Veste um manto dourado decorado com espirais e flores multicoloridas em tons de azul, laranja, rosa e dourado. As formas circulares e curvas de sua vestimenta contrastam com os padrões angulares das vestes do homem. Abaixo dela, seus pés repousam sobre um leito de flores em tons de lilás, verde e amarelo. Essa base floral cobre um terreno inclinado, que termina abruptamente em um precipício. Os pés da mulher estão posicionados à beira desse limite. O fundo da obra é preenchido por pigmentos e flocos metálicos e dourados que refletem a luz de forma desigual. No canto inferior esquerdo, a assinatura do artista: GUSTAV KLIMT.





Apontamentos feitos pela consultora, Denise Ferreira Costa:
AUDIODESCRIÇÃO DA IMAGEM

Sugestão: deixar somente "Audiodescrição".

No centro da imagem, um casal está envolvido em um abraço. Ambos parecem ajoelhados sobre um campo florido, com os corpos muito próximos, quase fundidos. O fundo é uma superfície dourada, texturizada com brilhos e manchas cintilantes, sem linha do horizonte definida.

Sugestão: informar o geral sobre a imagem (por exemplo: se é uma obra, uma fotografia, etc...);

Sugestão: recortar supostos excessos como o seguinte (com os corpos muito próximos);

Sugestão: deve descrever apenas o que ver, recortar a seguinte informação: (sem linha do horizonte definida).

O homem está à esquerda.

Ele tem pele clara, cabelos escuros e encaracolados e usa uma coroa de folhas na cabeça.

Seu rosto está parcialmente visível, de perfil, inclinado para frente enquanto beija a face da mulher. Suas mãos grandes tocam o rosto dela. A mão direita da mulher repousa sobre a mão dele.

O homem veste um manto longo dourado, que se destaca em relação ao fundo.

O manto é decorado com padrões geométricos retangulares em preto e branco e algumas partes com desenhos de espirais. Esse mesmo manto cobre também parcialmente o corpo da mulher.

Sugestão: a audiodescrição não ficou clara e precisa ser mais sucinta.

A mulher está à direita, com os olhos fechados e a cabeça levemente inclinada para trás, em uma expressão de entrega ao beijo do homem.

Sugestão: deve permitir que o ouvinte faça sua própria interpretação, não pode fazer a seguinte conclusão: (em uma expressão de entrega ao beijo do homem);



Seu corpo está reclinado, e os pés descalços visíveis na borda inferior da imagem.

Sugestão: retirar (da imagem);

Ela tem pele clara e cabelos ruivos, enfeitados com pequenas flores azuis. Veste um manto dourado decorado com espirais e flores multicoloridas em tons de azul, laranja, rosa e dourado.

As formas circulares e curvas de sua vestimenta contrastam com os padrões angulares das vestes do homem.

Sugestão: o trecho acima ficou muito extenso e também desordenado;

Abaixo dela, seus pés repousam sobre um leito de flores em tons de lilás, verde e amarelo.

Essa base floral cobre um terreno inclinado, que termina abruptamente em um precipício.

Os pés da mulher estão posicionados à beira desse limite.

Sugestão: não consegui compreender as informações, seria interessante fazer a audiodescrição de forma mais sucinta e ordenada;

O fundo da obra é preenchido por pigmentos e flocos metálicos e dourados que refletem a luz de forma desigual.

Sugestão: esta descrição deveria ser apresentada no início da audiodescrição;

No canto inferior esquerdo, a assinatura do artista: GUSTAV KLIMT.

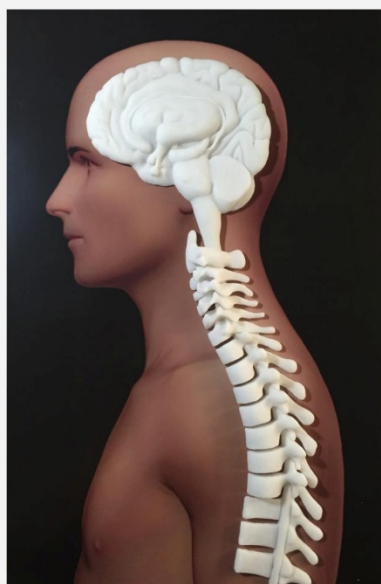
FIM DA AUDIODESCRIÇÃO.



AUDIODESCRIÇÃO - PÓS CONSULTORIA

A imagem da pintura a óleo sobre tela com aplicação de folha de ouro, intitulada "O Beijo", criada pelo artista austríaco Gustav Klimt, entre 1907 e 1908 com fundo dourado e plano, retrata no centro da composição, um casal abraçado em um momento íntimo, envolto por um manto decorativo, sobre uma base coberta de flores multicoloridas que termina à direita, nos pés descalços da figura feminina. À esquerda, o homem de frente, sem revelar o rosto ao espectador, inclina a cabeça e beija a mulher na bochecha, enquanto segura o rosto dela com a mão direita e a cabeça com a mão esquerda, transmitindo um gesto de ternura. Ele tem pele clara, cabelos escuros e encaracolados. Usa uma coroa de vinha e um manto longo dourado, enfeitado com padrões geométricos retangulares em preto e branco e alguns espirais. Esse mesmo manto cobre parcialmente o corpo da mulher que está à direita, ajoelhada sobre a base, olhos fechados e face virada para receber o beijo. Repousa a mão direita sobre o pescoço do homem e a outra suavemente sobre a mão dele. Aconchega o corpo ao abraço com ternura. Ela tem pele clara e cabelos ruivos, enfeitados com pequenas flores azuis. Usa um vestido e um manto dourado, ambos decorados com espirais e flores multicoloridas em tons de vermelho, azul, laranja e rosa. No canto inferior esquerdo, a assinatura do artista: GUSTAV KLIMT.

FIM DA AUDIODESCRIÇÃO



CÉREBRO E MEDULA

**Museu do
Amanhã**

**Hélio
Zisking**



AUDIODESCRIÇÃO DA LEITURA/TIRINHAS



Fonte: <https://tirasdemafulda-blog.tumblr.com/>

Legenda: tirinha cômica, sem título, com o personagem argentino Manolito, do cartunista Quino.



QUINO 10 anos com Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2010



VISÃO GERAL DAQUILO QUE SE VÊ: tirinha dividida em quatro quadros preto e branco mostra Manolito, um menino de aproximadamente 7 anos, vivenciando um momento na sala de aula com a professora, Mafalda e um aluno. Suas falas estão dentro de balões.



1º Quadro (Q):
Professora adverte:
 – Quem não entendeu levante a mão!



2º Q: um estudante de perfil com cabelo arrepiado e cabeça mais quadrada que os demais personagens, mordendo a língua, levanta a mão esquerda.



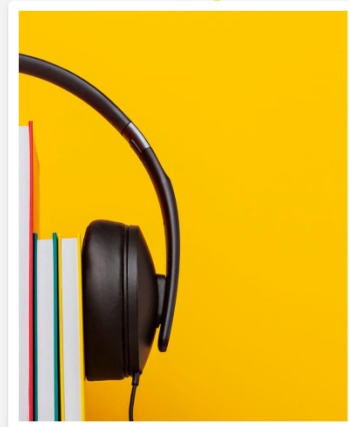
3º Q: a menina Mafalda e outro aluno, estão sentados com olhares arregalados à direita. Acima, uma pergunta dentro do balão de fala, direcionado à esquerda:
– Diga, Manolito, o que você não entendeu?



4º Q: Manolito, de pé ao lado da mesa de estudante e com a mesma expressão, responde:

– De março até agora, nada!

VAMOS PRATICAR?



AUDIODESCRIÇÃO DE PESSOAS

GÊNERO E FAIXA ETÁRIA
COR DE PELE
ESTATURA
CABELO
BOCA
SOBRANCELHAS
NARIZ
OLHOS

TRAJES
ACESSÓRIOS
ESPAÇO

**Vamos testar um pouco?
Construa a sua AD a partir das
orientações.**

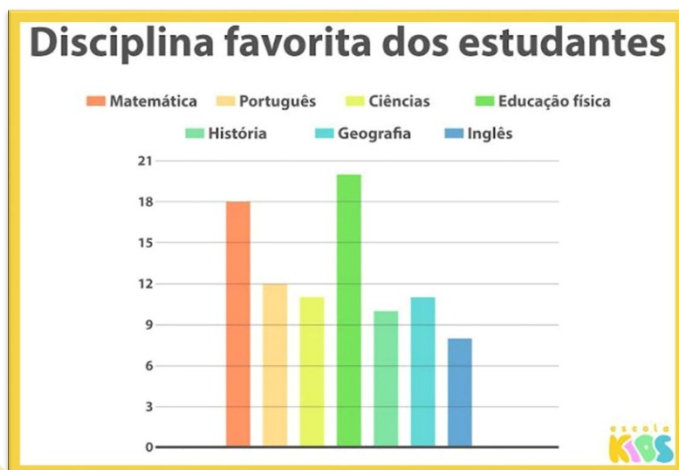
AUDIODESCRIÇÃO DE PESSOAS

GÊNERO E FAIXA ETÁRIA
COR DE PELE
ESTATURA
CABELO
BOCA
SOBRANCELHAS
NARIZ
OLHOS
TRAJES
ACESSÓRIOS
ESPAÇO

Lembre-se que:

- Não será necessário mencionar todas as características físicas, somente as mais marcantes;
- Os trajes devem vir depois das características físicas;
- Inicie a AD de cima para baixo

AUDIODESCRIÇÃO NA MATEMÁTICA



Esquema orientador

- Do amplo para o específico
- Da esquerda para a direita
- Do primeiro plano ao último
- De cima para baixo
- Do maior para o menor

Audiodescrição

Gráfico sob fundo branco com sete colunas na vertical dispostas, lado a lado. Título, em negrito, “Disciplina favorita dos estudantes”. Abaixo, uma legenda informando a ordem das colunas com as respectivas cores das disciplinas. (vermelha) Matemática, (laranja) Português, (amarela) Ciências, (verde) Educação Física, (verde claro) História, (Azul) Geografia e (azul forte) Inglês. No eixo vertical, as unidades são marcadas de 3 em 3, até o número 21. No eixo horizontal, colunas dispostas conforme o quantitativo de alunos: 18, 12, 11, 21, 10, 11 e 8. No canto inferior direito o logotipo da Escola Kids.

Fim da audiodescrição

AUDIODESCRIÇÃO NA BIOLOGIA



Esquema orientador

- Do amplo para o específico
- Da esquerda para a direita
- Do primeiro plano ao último
- De cima para baixo
- Do maior para o menor

Audiodescrição

Fotografia de um recipiente de laboratório redondo e transparente, segurado por uma mão com luva branca de látex. Dentro da placa, várias colônias de micro-organismos com formas circulares e bordas irregulares, variando nas cores: amarelo, alaranjado, vermelho e branco. Algumas colônias são pequenas e pontuais, outras maiores e esponjosas. Ao fundo, o ambiente está desfocado, com tons azulados e um sinal de alerta amarelo no canto superior direito.

Fim da audiodescrição

PARA REFLETIR

Hoje em dia, a pessoa com deficiência participa das decisões a seu respeito, de discussões e ações para melhoria das condições de acessibilidade; é responsável pela disseminação de informações sobre a deficiência e pela luta contra qualquer tipo de discriminação. (MOTTA, 2026, p.15)

“Se os meus olhos não me deixam obter informações sobre homens e eventos, sobre ideais e doutrinas, terei de encontrar uma outra forma”.

Louis Braille

OBRIGADA PELA ATENÇÃO!

REFERÊNCIAS

ALVES, Jefferson Fernandes. A audiodescrição no contexto escolar: a imagem sendo revelada pela palavra. In: VARELA, Maria da Conceição Bezerra, et al. Educação inclusiva e formação continuada de professores: diálogos entre teoria e prática. Natal: EDUFRRN, 2011.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Inclusão Social e Municipalização**. In: Eduardo José Manzini (org.) Educação Especial: temas atuais. 1ª edição. Marília: Unesp, p.1-10, 2000

ARAÚJO, V. L. S. **A formação de audiodescritores no Ceará e em Minas Gerais: uma proposta baseada em pesquisa acadêmica**". In: MOTTA, L.M. V.M.; ROMEU FILHO, P. Audiodescrição. Transformando imagens em palavras. Secretaria do Direito da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

BARROS, Alessandra Belfort; SILVA, Silvana Maria Moura da; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. Bol. Acad. Paul. Psicol. [online], vol. 35, n. 88, pp. 145-163, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v35n88/v35n88a10.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146**, de **Lei Brasileira de Inclusão** da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 11 de fev. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.126, de 22 de março de 2021 (Lei Amália Barros)**. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Câmara dos Deputados. Brasília, DF, mar. 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14126-22-marco-2021-791173-norm-a-pl.html>. Acesso em: 02 out. 2024.

MOTTA, Livia M.V. de M. Audiodescrição na escola: Abrindo caminhos para leitura de mundo /. Campinas, SP : Pontes Editores, 2016.

OBRIGADA PELA
ATENÇÃO!!!



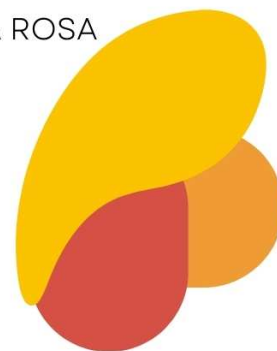
VOCE SABIA?

CEGO	BAIXA VISÃO	SURDO / CEGO
		
BENGALA BRANCA	BENGALA VERDE	BENGALA VERMELHA E BRANCA
PESSOA CEGA	PESSOA COM BAIXA VISÃO	PESSOA COM SURDOCEGUEIRA

APÊNCICE D – E-BOOK TRILHA DE ORIENTAÇÕES EM AUDIODESCRIÇÃO
DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

DENISE FERREIRA COSTA
KACIANA NASCIMENTO DA SILVEIRA ROSA

TRILHA DE ORIENTAÇÕES EM AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA





DENISE FERREIRA COSTA
KACIANA NASCIMENTO DA SILVEIRA ROSA

TRILHA DE ORIENTAÇÕES EM AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

SÃO LUÍS
2025



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
REITOR**

PROF. DR. FERNANDO CARVALHO SILVA

VICE-REITOR

PROF. DR. LEONARDO SILVA SOARES

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO-AGEUFMA**
PROFA DRA. FLÁVIA RAQUEL FERNANDES DO NASCIMENTO

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PPGEEB**
PROF. DR. ANTÔNIO DE ASSIS CRUZ NUNES

AUTORES DO PRODUTO EDUCACIONAL

DENISE FERREIRA COSTA

KACIANA NASCIMENTO DA SILVEIRA ROSA

IMAGEM DA CAPA

BANCO DE IMAGENS CANVA. WWW.CANVA.COM



SÃO LUÍS
2025

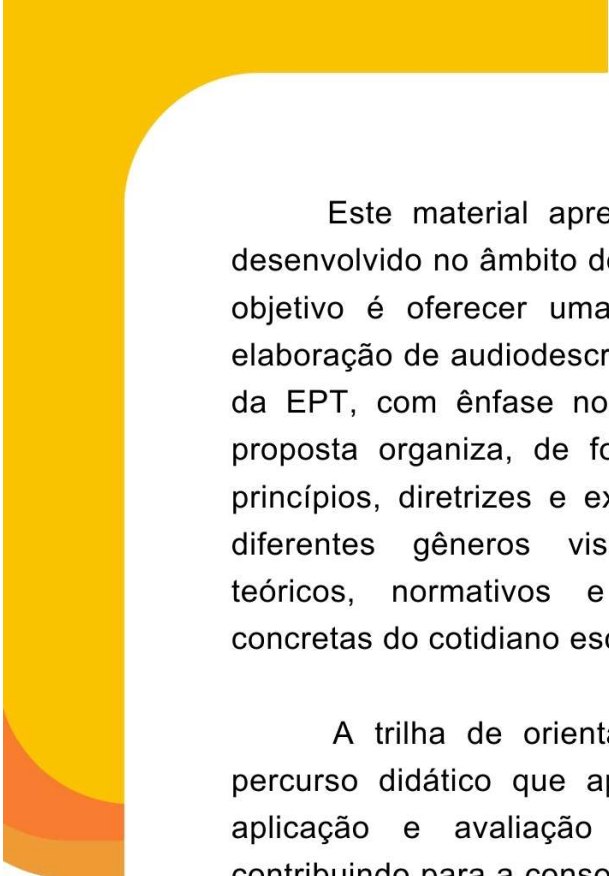
SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO -----	05
INTRODUÇÃO -----	08
TRILHA DE ORIENTAÇÕES: PASSO A PASSO PARA DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS COM AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA -----	09
2.1 AUDIODESCRIÇÃO DE GRÁFICOS: PROPOSTA PARA ELABORAÇÃO DE ROTEIRO -----	11
2.2 AUDIODESCRIÇÃO DE OBRA DE ARTE: PROPOSTA PARA ELABORAÇÃO DE ROTEIRO -----	14
2.3 AUDIODESCRIÇÃO DE PESSOAS: PROPOSTA PARA ELABORAÇÃO DE ROTEIRO -----	17
2.4 AUDIODESCRIÇÃO DE TIRINHAS: PROPOSTA PARA ELABORAÇÃO DE ROTEIRO -----	23
2.5 AUDIODESCRIÇÃO DE MAPAS: PROPOSTA PARA ELABORAÇÃO DE ROTEIRO -----	25
2.6 AUDIOGUIA – CÉREBRO E MEDULA PROPOSTA PARA ELABORAÇÃO DE ROTEIRO -----	28
2.7 DIRETRIZES PARA A AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS: MATERIAL PARA CONSULTORIA -----	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	34
REFERÊNCIAS -----	35
AUTORAS -----	37

APRESENTAÇÃO


A educação inclusiva constitui um dos pilares da escola contemporânea, orientada pelo compromisso de assegurar a todos os estudantes o direito à aprendizagem em condições equitativas. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esse compromisso exige a adoção de estratégias pedagógicas que garantam o acesso aos diferentes tipos de informação presentes nos materiais didáticos, especialmente aqueles de natureza imagética, que frequentemente constituem barreiras para estudantes com deficiência visual.

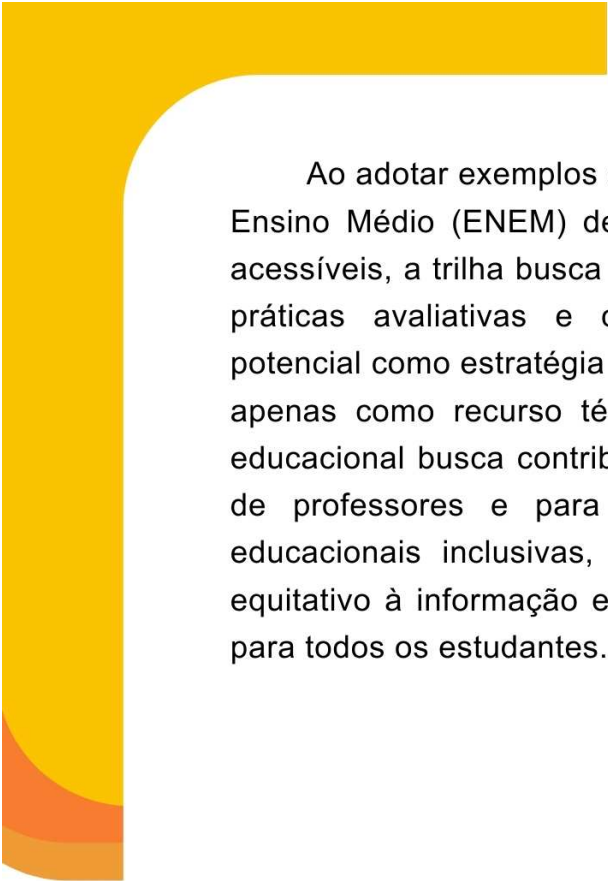
Nesse contexto, a audiodescrição didática é compreendida como uma tecnologia assistiva e estratégia pedagógica que transforma elementos visuais, como imagens, gráficos, diagramas, vídeos e objetos tridimensionais, em informações verbais estruturadas, ampliando a compreensão dos conteúdos e favorecendo a participação ativa dos estudantes com deficiência visual nas atividades escolares. Mais do que uma descrição literal de imagens, a audiodescrição didática requer planejamento cuidadoso, intencionalidade pedagógica e linguagem acessível, adequando-se às especificidades do público da educação especial, aos objetivos de ensino e ao contexto de uso do recurso.



Este material apresenta um produto educacional desenvolvido no âmbito de um mestrado profissional, cujo objetivo é oferecer uma trilha de orientações para a elaboração de audiodescrição didática voltada a docentes da EPT, com ênfase nos cursos técnicos integrado. A proposta organiza, de forma sistematizada e aplicada, princípios, diretrizes e exemplos de audiodescrição dos diferentes gêneros visuais, articulando referenciais teóricos, normativos e pedagógicos às demandas concretas do cotidiano escolar.

A trilha de orientações foi concebida como um percurso didático que apoia o professor na produção, aplicação e avaliação de materiais audiodescritos, contribuindo para a consolidação da audiodescrição como estratégia de acessibilidade pedagógica. Sua estrutura contempla desde as diretrizes centrais que sustentam a prática da audiodescrição até exemplos aplicados em contextos educacionais, incluindo a realização de uma oficina formativa, concebida como espaço de experimentação e reflexão docente, alinhada às necessidades do contexto institucional investigado.





Ao adotar exemplos extraídos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2025 e de materiais culturais acessíveis, a trilha busca aproximar a audiodescrição das práticas avaliativas e curriculares, evidenciando seu potencial como estratégia transversal e pedagógica, e não apenas como recurso técnico. Dessa forma, o produto educacional busca contribuir para a formação continuada de professores e para o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas, comprometidas com o acesso equitativo à informação e à construção do conhecimento para todos os estudantes.

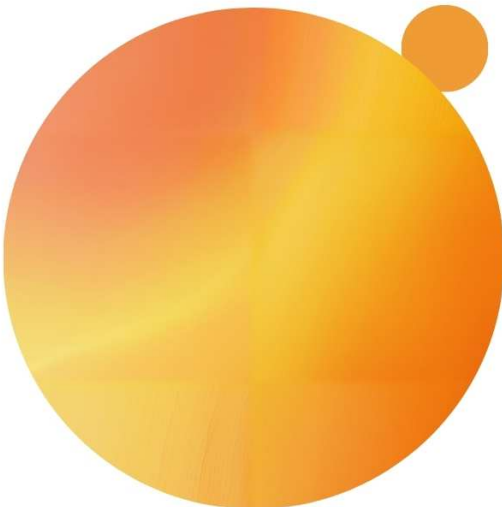
Denise Ferreira Costa
Kaciana Nascimento da Silveira Rosa



1 INTRODUÇÃO

O presente produto educacional foi elaborado com o propósito de disponibilizar uma trilha de orientações sobre a audiodescrição didática, concebida como uma ferramenta de acessibilidade voltada à produção de recursos pedagógicos inclusivos destinados a estudantes com deficiência visual no Ensino Médio, Técnico e Integrado. A proposta insere-se no âmbito das políticas educacionais direcionadas à inclusão e à acessibilidade, com o objetivo de apoiar docentes da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente aqueles atuantes em cursos técnicos integrados, na compreensão e na aplicação da audiodescrição como estratégia didática capaz de ampliar o acesso à informação e potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

A trilha aqui apresentada organiza uma sequência de ações que contempla diretrizes fundamentais para a audiodescrição de imagens estáticas e dinâmicas. Para cada categoria, são incluídos exemplos de questões extraídas de provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2025, bem como o audioguia "Cérebro e Medula" do Museu do Amanhã.



Com o intuito de orientar o processo desde o planejamento inicial, a introdução de elementos básicos até a produção e a validação de materiais audiodescritos. Além disso, são apresentados exemplos de roteiros que dialogam com diferentes componentes curriculares. A estrutura tem como finalidade fornecer aos profissionais do ambiente escolar noções básicas sobre a técnica da audiodescrição, promovendo práticas educativas mais acessíveis, voltadas à redução de barreiras comunicacionais e à garantia do acesso de estudantes com deficiência visual às informações imagéticas presentes nos materiais didáticos.

O desenvolvimento deste material contou com a colaboração de profissionais estudiosos e atuantes na área da audiodescrição, a saber: Maria Soraia Nascimento Correia de Faria (audiodescritora roteirista) e David Gomes de Jesus (editor). A pesquisadora, enquanto pessoa com cegueira, atuou na consultoria de todos os roteiros produzidos.



2. TRILHA DE **ORIENTAÇÕES:**

PASSO A PASSO PARA DOCENTES NA
CONSTRUÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS
COM AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA

Para a realização da audiodescrição (AD), são necessários, segundo Snyder (2017), quatro atributos fundamentais ao audiodescritor: observação, edição, linguagem e habilidades vocais.



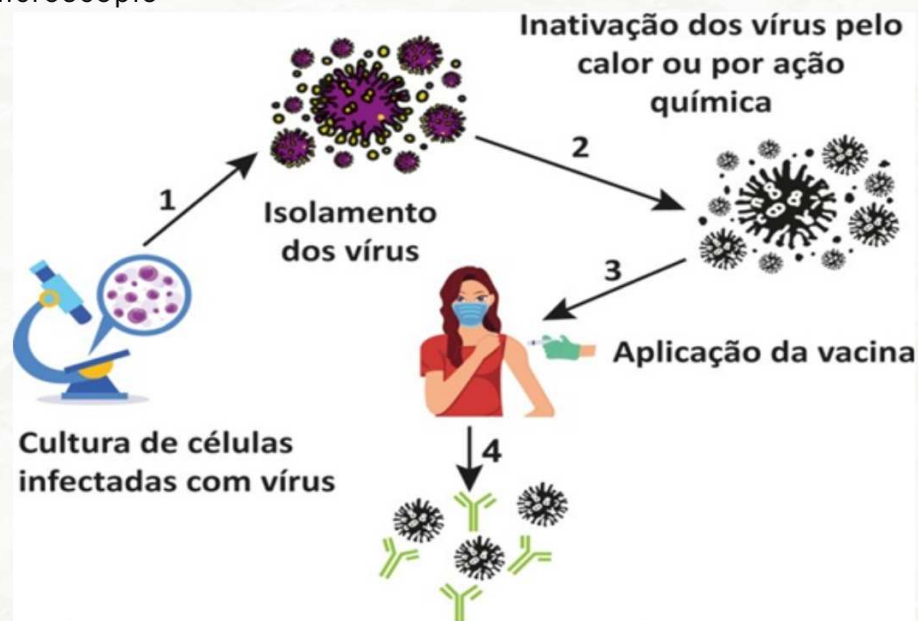
SIGA A TRILHA!

A seleção criteriosa dos elementos visuais relevantes constitui etapa fundamental na elaboração de roteiros de audiodescrição didática. Para que o recurso cumpra sua função pedagógica, é necessário que o audiodescritor estabeleça uma relação direta entre os aspectos visuais e os objetivos de aprendizagem. Isso implica compreender qual conceito, habilidade ou conteúdo está sendo mobilizado pela imagem; destacar os elementos que favoreçam a compreensão do tema, evitando sobrecarga cognitiva; excluir ornamentos ou aspectos meramente estéticos que não contribuem para o sentido didático; e evidenciar cores, formas, posições ou movimentos que sejam indispensáveis para a construção do conhecimento.

A questão 99 do ENEM 2025 apresenta um esquema ilustrativo das etapas básicas para a produção de uma vacina com vírus inativado, além do efeito da aplicação no organismo humano. A imagem acompanha um enunciado que exige do estudante a compreensão do processo imunológico envolvido.

2.1 Audiodescrição de Gráfico: Proposta para elaboração de roteiro

Figura 1 - Esquema representando as etapas básicas para a fabricação de uma vacina e o efeito dela no organismo, a partir de uma cultura de células infectadas com vírus, observadas ao microscópio



Audiodescrição: A imagem é composta por quatro desenhos sequenciais, organizados da esquerda para a direita, direcionados por setas enumerativas. No primeiro desenho, observa-se uma cultura de células infectadas com vírus, representadas por formas arredondadas sob um microscópio. No segundo, ocorre o isolamento dos vírus, destacados em meio líquido. O terceiro, mostra a inativação dos vírus, indicada por símbolos de calor e frascos químicos. E o quarto, uma pessoa recebe a aplicação da vacina no braço esquerdo, e em seguida aparecem vírus inativos ligados a estruturas em formato de Y, representando anticorpos. **Fim da audiodescrição.**

A audiodescrição da imagem apresentada na questão 99/ENEM 2025 prioriza elementos essenciais à compreensão do conteúdo, como a sequência das etapas de produção da vacina, a ação dos anticorpos e a representação do processo imunológico. Ao eliminar aspectos gráficos secundários, como cores decorativas, estilo visual e detalhes anatômicos irrelevantes, a descrição concentra-se na função didática da imagem, favorecendo a construção do conhecimento. Essa abordagem permite que o estudante com deficiência visual compreenda o funcionamento da vacina com vírus inativado e identifique, com base na descrição, que o antígeno induz a produção de proteínas neutralizadoras, conforme indicado na alternativa correta da questão (letra d).

Esse exemplo pode ser explorado em aulas de Biologia, especialmente nos conteúdos relacionados à imunologia, saúde pública e biotecnologia. A audiodescrição didática contribui para a acessibilidade dos materiais avaliativos e didáticos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas que garantem o direito à informação imagética. Além disso, pode ser utilizada como recurso de apoio em atividades interdisciplinares, ampliando o repertório dos estudantes e favorecendo a participação ativa de discentes com deficiência visual em discussões sobre vacinação, prevenção de doenças e avanços científicos.

**SIGA A TRILHA!**

Ao observar uma imagem, é necessário elaborar um roteiro de forma criteriosa, assegurando que os elementos selecionados estejam em consonância com os objetivos pedagógicos. Em seguida, procede-se à edição do texto produzido, empregando palavras vívidas e frases curtas, de modo a garantir maior objetividade. É igualmente fundamental utilizar uma linguagem adequada ao público específico, assim como assegurar que a locução esteja alinhada às características e finalidades do produto. Convém destacar que a audiodescrição pode ser disponibilizada na forma escrita em Braille, em formato ampliado ou em áudio, ampliando as possibilidades de acesso e participação dos estudantes com deficiência visual.

**SIGA A TRILHA!**

As imagens podem ser estáticas ou dinâmicas. Entre as imagens estáticas incluem-se fotografias, desenhos, mapas, gráficos, entre outras; já as imagens dinâmicas abrangem filmes de curta e longa-metragem, vídeos, palestras e conteúdos similares. Tudo aquilo que é visualizado pode — e deve — ser audiodescrito. Entretanto, para realizar a audiodescrição, é necessário responder às questões que orientam a construção do texto audiodescritivo, conforme estabelece a Nota Técnica nº 21 (MEC/SECADI, 2012)[1], apresentado a seguir:

2.2 Audiodescrição de Obra de arte: proposta para elaboração de roteiro

Figura 2 - Retrato como gênero da pintura ocidental vinculado às elites, tornando invisíveis as populações que não faziam parte do círculo dominante. (Questão 15 – ENEM 2025)



Figura 1

PAULA, D. Zeferina.
Óleo sobre tela, 59 × 44 cm.
Masp, São Paulo, 2018.



Figura 2

PAULA, D. João de Deus Nascimento.
Óleo sobre tela, 59,5 × 44 cm.
Masp, São Paulo, 2018.

Audiodescrição das pinturas: Dois retratos em óleo sobre tela, do artista Dalton Paula. A Figura 1 é identificada como Zeferina, uma mulher negra, trajando um vestido que aparenta ser de veludo com babados ao longo do decote. Ela tem cabelo curto e usa brincos. Seus olhos são grandes e os lábios, grossos. O nariz é evidenciado por uma tonalidade mais clara. A Figura 2 é identificada como João de Deus Nascimento, um homem negro, trajando um paletó, colete, camisa de gola alta e gravata. Ele tem cabelo curto e barba bem aparada. Seus olhos são grandes e os lábios, grossos. O nariz é evidenciado por uma tonalidade mais clara. **Fim da audiodescrição.**

Etapa 1 – O QUE/QUEM

O primeiro passo consiste em identificar o sujeito, o objeto ou a cena a ser descrita. Sugere-se:

- Imagem da obra de arte: Retratos de Zeferina e João de Deus Nascimento
- Autor: Dalton Paula, óleo sobre tela, 2018, MASP – São Paulo
- Contexto: Questão 15 – ENEM 2025

Etapa 2 – ONDE

O segundo passo refere-se à localização do sujeito, objeto ou cena descrita. Devem-se considerar:

- Os personagens estão centralizados em duas telas verticais, com fundo azul claro.
- Zeferina à esquerda (Figura 1); João de Deus à direita (Figura 2).
- Ambos estão posicionados de frente, ocupando o plano principal da composição.

Etapa 3 – COMO

O terceiro passo consiste em empregar adjetivos que qualificam o sujeito, o objeto ou a cena da descrição.

- Zeferina, mulher negra, cabelo crespo, preto e curto, brincos brancos, olhos amendoados, lábios grossos e nariz destacado por luz. Usa um vestido vinho escuro, possivelmente de veludo, com babados no decote bem aberto.
- João de Deus, homem negro, cabelo preto curto, calvo, barba aparada, olhos amendoados, lábios grossos e nariz destacado por luz. Usa paletó e colete na cor cinza, camisa branca de gola alta com abertura na frente.

Etapa 4 – FAZ O QUE/COMO

O quarto passo determina o uso de verbos para descrever a ação, bem como de advérbios para explicitar as circunstâncias em que essa ação ocorre.

Ambos estão em posição estática, com expressão serena e olhar direcionado ao observador.

·A postura é ereta, transmitindo dignidade e presença.

Os dois retratos tem o fundo no mesmo tom azul, cores escuras nas vestimentas e tons terrosos na pele, com destaque para áreas iluminadas do rosto (nariz e lábios)..

Etapa 5 – QUANDO

O quinto passo orienta o uso de advérbios para indicar o tempo em que a ação acontece.

- A ação ocorre no momento presente da observação: os retratos estão expostos como parte de uma série contemporânea que resgata personagens históricas invisibilizadas.
- A técnica pictórica remete ao século XIX, mas o contexto de produção é atual (2018).

2.3. Audiodescrição de Pessoas: proposta para elaboração de roteiro

Como parte da trilha de orientações para audiodescrição de pessoas, propõe-se a análise de uma imagem que dialoga com temas sociais e educacionais relevantes. A seguir, apresenta-se um cartaz publicitário utilizado na questão 22 da prova do ENEM 2025, que integra a campanha da UNICEF Brasil pela igualdade racial. A imagem retrata duas crianças — uma indígena e uma negra — acompanhadas de frases que destacam suas conquistas profissionais futuras. Este exemplo permite exercitar a audiodescrição com foco em características físicas, étnico-raciais e contextuais, promovendo reflexões sobre representatividade e inclusão.

Figura 3 – Cartaz com a utilização de frases que projetama vida profissional de duas crianças (ENEM 2025, Questão 22)



No processo de audiodescrição de pessoas, é importante reconhecer que a quantidade de informações transmitidas pode variar conforme o contexto e a finalidade da prática. A mesma imagem pode ser descrita em diferentes níveis: uma versão (1) curta, como a utilizada no ENEM, que privilegia a objetividade e a clareza imediata; uma versão (2) completa, que explora minuciosamente traços físicos e elementos visuais, mas que pode gerar excesso de informações; e uma versão (3) simplificada, que busca o equilíbrio entre detalhamento e acessibilidade. Essa variação demonstra que não existe um único modelo de audiodescrição, mas sim escolhas tradutórias que devem considerar o público, o tempo disponível e o propósito comunicativo, evitando tanto a escassez quanto a sobrecarga de dados visuais.



Versão 1

Audiodescrição: Duas fotografias, uma ao lado da outra. À esquerda, uma criança indígena e a seguinte frase: “Carlos Pataxicoré, aos 36 anos, médico e o futuro todo pela frente”. À direita, uma criança negra e a frase: “Quézia Silva, aos 29 anos, advogada e o futuro todo pela frente”. Abaixo das fotografias, há o texto: “Em um mundo de diferenças, enxergue a igualdade. O Brasil tem 31 milhões de crianças negras e indígenas. A maioria sofre com discriminação racial, sem ter acesso à educação, à saúde e ao desenvolvimento. Ajude a mudar essa realidade. Contribua para uma infância sem racismo”. Abaixo, a mensagem: “Participe desta campanha. Acesse: www.unicef.org.br”, seguida das logos Racismo Zero e Unicef. **Fim da audiodescrição.**

A audiodescrição utilizada na questão 22 do ENEM caracteriza-se por ser breve, objetiva e funcional, limitando-se a mencionar quem aparece na cena — uma criança indígena e uma criança negra — juntamente com os textos associados ao cartaz. Sua principal vantagem é a rapidez na compreensão, o que a torna adequada para provas e contextos em que o tempo é restrito e a prioridade é transmitir a mensagem central sem alongar a descrição. No entanto, essa forma reduzida apresenta como limitação a escassez de detalhes visuais, o que dificulta ao público formar uma imagem mental completa das pessoas retratadas. Por isso, é mais indicada para situações formais, avaliações e materiais em que a clareza imediata se sobrepõe à riqueza de informação.

 **Versão 2**

Audiodescrição: montagem de duas fotografias frontais lado a lado. À esquerda, uma criança indígena de pele parda, cabelos lisos pretos com franja, usando um cocar com penas coloridas presas por uma fita vermelha e preta. No rosto, uma linha vermelha pintada abaixo dos olhos e sobre o nariz. Sorri com os lábios fechados. À direita, uma criança negra de pele retinta, cabelos trançados, olhos amendoados, sorriso mostrando os dentes. Ambas estão em destaque, com fundo neutro. No topo de cada imagem, frases que projetam seus futuros profissionais: “Carlos Pataxicoré, aos 36 anos, médico e o futuro todo pela frente” e “Quézia Silva, aos 29 anos, advogada e o futuro todo pela frente”. Abaixo das fotos, o texto dentro de um retângulo azul: “Em um mundo de diferenças, enxergue a igualdade. O Brasil tem 31 milhões de crianças negras e indígenas. A maioria sofre com discriminação racial, sem ter acesso à educação, à saúde e ao desenvolvimento. Ajude a mudar essa realidade. Contribua para uma infância sem racismo”. Ao final, a mensagem: “Participe desta campanha. Acesse: www.unicef.org.br”, seguida das logomarcas Racismo Zero e UNICEF. **Fim da audiodescrição.**

A versão 2, mais completa, apresenta uma riqueza de detalhes visuais, incluindo cor da pele, tipo e estilo de cabelo, adornos, pintura facial, sorriso e até formato dos olhos e lábios. Essa abordagem permite que o público construa uma imagem mental minuciosa e fiel, sendo especialmente útil em contextos pedagógicos ou artísticos, nos quais a observação detalhada é valorizada. Contudo, o excesso de informação pode tornar a descrição longa e cansativa, dificultando a compreensão em situações que exigem agilidade. Assim, essa versão é mais adequada para exercícios em sala de aula, análises de obras de arte ou materiais didáticos que tenham como objetivo treinar a sensibilidade e a atenção dos estudantes.



Versão 3

Audiodescrição: cartaz com uma montagem de duas fotografias frontais lado a lado. À esquerda, uma criança indígena, cabelos pretos lisos com franja, usando cocar colorido e pintura vermelha no rosto. À direita, uma criança negra, cabelos trançados, sorrindo. Ambas aparecem em destaque, sobre fundo neutro. No topo das imagens, frases projetam seus futuros profissionais: “Carlos Pataxicoré, aos 36 anos, médico” e “Quézia Silva, aos 29 anos, advogada”. Na parte inferior, o texto da campanha: “Em um mundo de diferenças, enxergue a igualdade. O Brasil tem 31 milhões de crianças negras e indígenas. A maioria sofre com discriminação racial, sem acesso à educação, saúde e desenvolvimento. Ajude a mudar essa realidade. Contribua para uma infância sem racismo”. Na borda inferior, a mensagem: “Participe desta campanha. Acesse: www.unicef.org.br”, seguida das logos Racismo Zero e UNICEF. Fim da audiodescrição.

A versão 3, mais simplificada, busca o equilíbrio entre objetividade e clareza, selecionando apenas os traços mais relevantes — como identidade, cabelo, cocar, pintura e sorriso — sem se deter em minúcias faciais ou elementos gráficos secundários. Essa forma de descrição garante acessibilidade rápida e eficiente, sem sobrecarregar o ouvinte com excesso de detalhes. É especialmente indicada para apresentações, eventos acadêmicos ou aulas online, em que a audiodescrição precisa ser ágil e funcional. Embora não explore todos os aspectos possíveis, cumpre bem o papel de transmitir o essencial, assegurando que a mensagem principal seja compreendida de forma clara e inclusiva.



SIGA A TRILHA!

Na audiodescrição de pessoas, o objetivo é oferecer ao público informações que permitam construir uma imagem mental clara e respeitosa, sem a necessidade de mencionar todos os detalhes visuais e nem comunicar ao público que vai fazer a audiodescrição. Sugere-se dar continuidade na apresentação pessoal de modo natural. Elementos como cor da pele, tipo e cor do cabelo, estatura, biótipo e traje podem ser destacados, assim como características específicas que auxiliem na identificação, como uso de óculos, presença de acessórios ou traços marcantes. No entanto, é fundamental que a descrição seja simples, objetiva e organizada, evitando excesso de informações que possam confundir ou sobrecarregar o ouvinte. A escolha do que mencionar deve considerar o contexto e a relevância para a compreensão da cena ou da pessoa retratada.



SIGA A TRILHA!

Ao realizar a audiodescrição de pessoas, é fundamental adotar uma postura ética e respeitosa, considerando que nem sempre as características mencionadas serão percebidas de forma positiva pela própria pessoa descrita. Traços como cor da pele, estatura, biótipo ou detalhes faciais devem ser tratados com objetividade e sem juízo de valor, evitando adjetivos que possam gerar desconforto. Por isso, sempre que possível, é recomendável orientar a própria pessoa a realizar sua auto-audiodescrição, prática que valoriza sua identidade e assegura que os elementos destacados correspondam àquilo que ela deseja compartilhar. Dessa forma, garante-se não apenas a acessibilidade, mas também o respeito à diversidade e ao protagonismo das pessoas com deficiência visual. É importante que a audiodescrição respeite a forma como a própria pessoa se identifica, evitando termos estigmatizantes ou reducionistas.

A trilha de orientações, a seguir, apresenta uma organização prática dos principais elementos da audiodescrição de pessoas, conciliando clareza didática e rigor metodológico, de modo a orientar tanto práticas educacionais quanto aplicações avaliativas. A audiodescrição deve ser feita com neutralidade, evitando termos comparativos ou valorativos, e sempre considerando a relevância para a compreensão da cena.

- ➔ Disposição da cena – informar se há uma ou mais pessoas, posição (frontal, perfil, lado a lado). Descrever apenas o que está sendo visto
- ➔ Características gerais – gênero, cor da pele, estatura ou biotipo, cabelo (tipo, cor e tamanho), sobrancelhas (arqueadas, finas, grossas) olhos (cor, tamanho); orelha (grande, pequena, acessórios); nariz (grande, pequeno, afilado); boca (finos, grossos)
- ➔ Trajes e acessórios – roupas, óculos, adornos, elementos que o identifique.

Exemplo aplicado:

Duas fotografias lado a lado. À esquerda, uma criança indígena, cabelos pretos lisos com franja, usando cocar colorido e pintura vermelha no rosto. À direita, uma criança negra, cabelos trançados, sorrindo. Ambas aparecem em destaque sobre fundo neutro. Assim, o roteiro mostra que a audiodescrição de pessoas deve ser flexível e adaptada ao contexto, permitindo que o docente oriente os estudantes a escolherem apenas os elementos mais relevantes.

2.4. Audiodescrição de Tirinhas: proposta para elaboração de roteiro



A tirinha apresentada na questão 110 do ENEM ilustra um fenômeno físico: a ressonância sonora de forma humorística. A audiodescrição deve situar o espaço (sorveteria, balcão, personagens); descrever os elementos visuais relevantes (taças quebradas, óculos trincados, janela rachada); destacar a ação da personagem Mônica (grito e sua consequência); evitar termos técnicos ou conclusivos (como “ressonância” ou “frequência”), pois isso poderia sugerir a resposta. Para audiodescrever esse gênero textual deve-se seguir a trilha de orientações a seguir:

1º passo

Elaborar nota introdutória: apresente a fonte, legenda e visão geral do que se vê (número de quadros, os personagens que fazem parte da história com suas características físicas, tipo de vestimenta e ação).

Nota introdutória

Fonte: Questão 110 do ENEM/2025

Legenda: Tirinha cômica em preto e branco, sem título, do cartunista Maurício de Sousa com os personagens, Mônica e Cebolinha.

Visão Geral: a cena se passa em uma sorveteria, com quatro personagens: Mônica, Cebolinha, um homem e um garçom. A fala está dentro de um balão de grito.

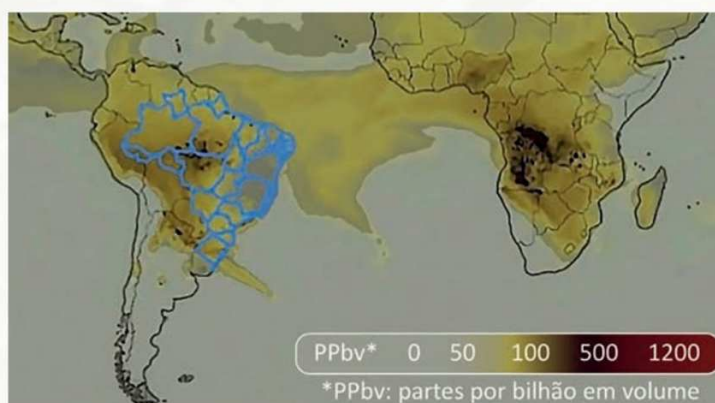
2º passo

Inicie a audiodescrição:

- A cena se passa em um ambiente semelhante a uma sorveteria. À direita, do lado de dentro de um balcão, um garçom segura uma bandeja com duas taças quebradas, demonstrando surpresa. Diante do balcão, três personagens estão posicionados: à esquerda, um homem que usa óculos com as lentes trincadas. Visivelmente impactado, observa sua taça de sobremesa, que está quebrada. E atrás dele uma janela com a vidraça também trincada. No centro, Mônica, com expressão exaltada, gritando para Cebolinha: “E quem está gritando muito?”.
- Quando a tirinha for composta por mais de um quadro, a Nota Técnica nº 21, 10 de abril de 2012/MEC/SECADI/DPEE, p. 6, orienta que cada quadrinho seja audiodescrito e identificado pela letra Q(quadrinho) e o número correspondente.
- A audiodescrição, não deve entregar a resposta da questão, mas sim ajudar o estudante a formar o conceito visual necessário para compreender o enunciado. Ela funciona como uma ponte entre o conteúdo visual (a tirinha) e o conteúdo textual (a pergunta), especialmente para discentes com deficiência visual ou para qualquer estudante que se beneficie de uma leitura mais detalhada da imagem.
- A tirinha brinca com a ironia: Mônica grita enquanto pergunta a Cebolinha, quem está gritando, gerando humor pela contradição entre fala e atitude. Este recurso pode ser utilizado em sala de aula para trabalhar interpretação de texto e linguagem não verbal; discutir o uso do humor e da ironia em gêneros textuais; promover acessibilidade e inclusão por meio da audiodescrição; estimular a leitura crítica de quadinhos e tirinhas: etc.. Como sugestão de atividade, peça aos estudantes que criem suas próprias audiodescrições de tirinhas ou quadinhos, observando os elementos visuais, expressões faciais, cenário e texto. Estimule a reflexão sobre como tornar conteúdos visuais acessíveis a todos.

2.5 Audiodescrição de Mapas: proposta para elaboração de roteiro

Figura 4 - Concentração de CO₂ por queimadas entre África e Brasil em 30 de agosto de 2019



A audiodescrição de mapas é uma prática essencial para garantir o acesso equitativo à informação geográfica por estudantes com deficiência visual, promovendo inclusão e cidadania no ambiente escolar. Ao transformar elementos visuais em linguagem verbal clara, objetiva e organizada, o professor amplia a compreensão dos fenômenos representados e estimula o letramento cartográfico.

Com base na Nota Técnica nº 21/2012 do MEC/SECADI/DPEE, este material propõe uma trilha de orientações aos docentes na construção de audiodescrições didáticas, utilizando como exemplo o mapa da questão 52 do ENEM 2025, que trata da concentração de CO₂ por queimadas entre África e Brasil. A proposta a seguir, é integrar acessibilidade, leitura crítica e interpretação geográfica, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis à diversidade:

a. Identificação do tipo de imagem

- Informar que se trata de um mapa temático, baseado em imagem de satélite, representando fenômenos específicos, como poluição, clima ou vegetação, e possui legenda e escala.

b. Indicação do título e fonte

- Ler o título completo e citar a fonte: Mapa intitulado 'Concentração de CO₂ por queimadas entre África e Brasil em 30 de agosto de 2019', disponível em noticias.uol.com.br.

c. Descrição da legenda e escala de cores

- Explicar o gradiente de cores usado para representar os níveis de concentração de CO₂: A legenda indica concentrações de CO₂ em partes por bilhão de volume (PPbv), variando de 0 (amarelo claro) a 1200 (preto e vermelho).

d. Localização geográfica e abrangência espacial

- Descrever os continentes e regiões cobertos pela imagem: a mancha de concentração cobre parte do continente sul-americano, o Oceano Atlântico e o continente africano.
- Desenvolve noções espaciais e compreensão da escala global de problemas ambientais.

e. Destaque das áreas de maior concentração

- Identificar visualmente os pontos mais críticos: as áreas com maior concentração de CO₂ estão no centro-norte do Brasil, especialmente na região amazônica, e no centro-sul da África.”

f. Interpretação do fenômeno representado

- Relacionar o conteúdo visual com o enunciado da questão: a dispersão espacial do CO₂ é explicada pela circulação de massas de ar, que transportam os gases entre continentes.

Audiodescrição do mapa: Intitulado Concentração de CO₂ por queimadas entre África e Brasil em 30 de agosto de 2019, o mapa apresenta, a partir de imagens de satélite, a concentração de CO₂, em partes por bilhão de volume, representada por uma grande mancha que cobre parte do continente americano, Oceano Atlântico e continente africano. As cores da legenda indicam que a maior concentração de CO₂ está no centro-norte do Brasil e no centro-sul do continente africano. Fim da audiodescrição.

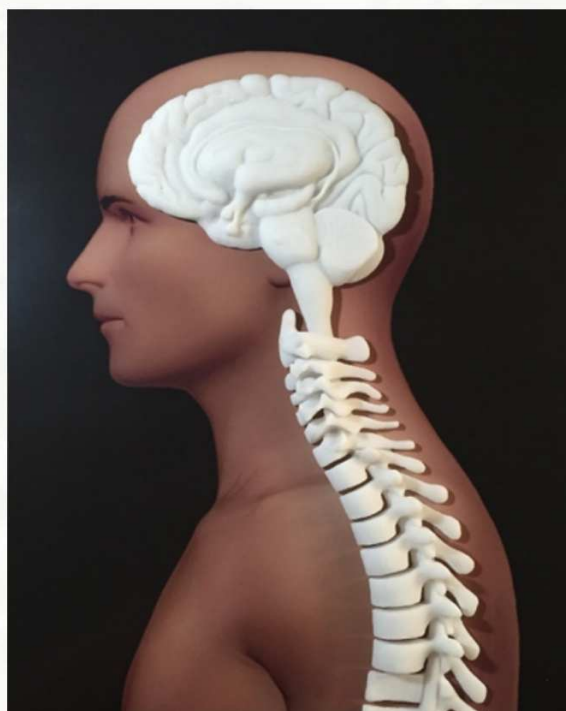


SIGA A TRILHA!

A audiodescrição de mapas, além de ser uma prática inclusiva, é uma ferramenta pedagógica que fortalece a leitura crítica e a compreensão de fenômenos geográficos. Ao seguir as propostas na elaboração de Recursos Didáticos aqui sugeridas, os professores podem ampliar o acesso ao conhecimento e promover uma educação mais justa e sensível à diversidade. Assim, conclui-se que a audiodescrição didática de mapas representa não apenas um recurso de acessibilidade, mas também uma estratégia pedagógica essencial para a construção de práticas inclusivas.

2.6 Audioguia: proposta para elaboração de roteiro

Figura 6 - Cérebro e Medula



O audioguia “Cérebro e Medula”, faz parte do projeto Audioguias do Museu do Amanhã – Para crianças de todas as idades, criado pelo compositor Hélio Ziskind, oferece um exemplo inspirador de como transformar conteúdos científicos em experiências acessíveis e envolventes. Composto por nove faixas musicais e narrativas, o projeto traduz temas complexos da exposição de longa duração do Museu do Amanhã em linguagem simples e lúdica, permitindo que crianças e famílias explorem áreas como “Quem somos”, “De onde viemos” e “Para onde vamos” de forma interativa. Disponível online e no próprio museu, esse recurso mostra como a audiodescrição e a mediação criativa podem ser aplicadas na escola, incentivando professores a elaborar materiais pedagógicos inclusivos que ampliem o acesso de estudantes com deficiência visual às informações imagéticas[1].

[1] Trecho transcrito do Audioguia “Cérebro e Medula”, referente à Figura 6 (escultura em baixo relevo).

Trilha de Orientações – Audioguia

Título: Cérebro e Medula – Imagem em Relevo

Objetivo: Guiar a exploração tátil e conceitual de uma imagem em relevo que representa o cérebro e a medula espinhal, promovendo compreensão anatômica e inclusão sensorial.

1. Descrição Geral da Figura

Estamos diante de uma imagem em relevo chamada “Cérebro”. Certo?

2. Exploração Tátil Guiada

Vamos tocar a imagem, vamos começar por cima.

A pessoa retratada está de perfil, olhando para a nossa esquerda.

Sinta o contorno externo da figura.

No lado esquerdo, podemos identificar o nariz, o queixo e o pescoço.

A figura não tem cabelos.

No centro da cabeça, há um relevo que desce até as costas: é o cérebro e a medula espinhal.

Esse relevo representa o nosso cérebro e a medula que desce passando por dentro das vértebras.

Essa é a posição do cérebro e da medula dentro do nosso corpo

Eles formam o nosso sistema nervoso central, mas nesta imagem relevo, o cérebro aparece. Cortado ao meio.

Vamos entender este corte:

Retire por um momento, suas mãos do relevo,

Coloque suas mãos sobre a sua testa com os dedos para cima,

Faça a base da sua mão cobrir os olhos,

A ponta dos seus dedos toca na parte de cima da cabeça

Nessa região da sua mão dentro da cabeça está a parte frontal do cérebro

Agora lentamente. Desloque suas mãos para trás acompanhando a cabeça.

A palma das mãos passa pelas laterais da cabeça,

Os dedos passam pelo topo perto da nuca, seus 2 polegares podem sentir a base do crânio,

Toda essa região está preenchida pelo seu cérebro,

Vamos falar do corte

De como o cérebro aparece na imagem em relevo

Leve suas mãos até a altura do seu peito.

3. Metáfora do Abacate

Junte as mãos em concha, aponte os dedos para frente
 Os dedos se tocam, mas há um espaço no interior certo,
 Vamos preencher esse espaço, eu supor que dentro da sua mão está
 um abacate,
 O abacate é um pouco alongado e aponta para frente como a sua mão
 Agora vamos cortar o abacate,
 Imagine uma serra elétrica vinda. Do alto
 Não tenha medo é só imaginação
 Afaste um pouquinho as suas duas Mãos.
 A serra passa exatamente no espaço entre os seus polegares
 Cortamos o abacate até embaixo
 Cortando inclusive o caroço que existe no meio do abacate,
 O abacate está agora dividido em duas metades,
 Nosso cérebro é mais ou menos assim
 Duas metades que são redondas por fora e retas na parte inteira
 interna
 E lá no centro. É uma espécie de caroço.
 No caso do nosso cérebro, esse caroço é um conjunto de órgãos
 Em cada metade, temos o mesmo conjunto de órgãos iguais e
 simétricos.
 Focalize sua atenção em sua mão direita,
 Ela segura a metade direita do abacate, certo,
 Imagine vire essa metade em direção ao seu rosto. O que temos?
 No centro, um caroço e ao redor dele, a polpa da fruta.

4. Descrição da Imagem em Relevo

Toque a imagem em relevo
 Toque na parte de cima
 A imagem mostra a metade direita do cérebro,
 A metade esquerda foi cortada e retirada
 No centro da cabeça, temos uma área arredondada como se fosse o
 caroço do abacate
 E ao redor dela, temos uma massa cheia de sucos e reentrâncias como
 se fosse a polpa da fruta
 Dentro da nossa cabeça, as duas metades do cérebro ficam lado a
 lado separadas por um pequeno espaço.

E é uma espécie de ponte que une as duas metades
Uma ponte que não é feita de osso nem de cartilagem
É uma ponte feita de milhões de neurônios.



Vamos falar sobre isso mais adiante, deixe o som prosseguir.

Essa imagem em relevo nos ajuda a compreender a posição e a estrutura do cérebro e da medula dentro do corpo humano. A metáfora do abacate torna o conceito mais acessível e sensorial, permitindo que todos, com ou sem deficiência visual, possam visualizar e entender o funcionamento do sistema nervoso central.

2.7 Diretrizes para a audiodescrição de imagens: material para consultoria

Para apoiar a aplicação prática da proposta apresentada, elaboramos este checklist com os principais princípios da audiodescrição (AD). Baseado nas diretrizes internacionais na formação de audiodescritores, o material foi organizado em formato visual e simplificado, de modo a servir como ferramenta de consulta rápida. Sua função é oferecer ao professor um recurso objetivo que facilite a elaboração de roteiros de AD, garantindo clareza, precisão e acessibilidade na descrição de imagens dinâmicas ou estáticas. Assim, este checklist não se limita a orientar a prática docente, mas integra-se à proposta inclusiva do Produto Educacional, que valoriza a audiodescrição como recurso didático capaz de transformar experiências de aprendizagem.

As principais diretrizes para a audiodescrição de imagens — sejam elas dinâmicas ou estáticas —, com base no Treinamento e Capacitação de Audiodescritores e Formadores dos Estados Unidos (2007–2008), constituem referências essenciais para a elaboração de um roteiro criterioso, são elas:

-  Descrever o que você vê
-  Adotar o princípio menos é mais
-  Evitar interpretações
-  Partir do geral para o específico
-  Oferecer informações direcionais
-  Priorizar o que é mais relevante
-  Utilizar frases curtas e objetivas
-  Descrever de cima para baixo e da esquerda para a direita
-  Empregar linguagem objetiva e vívida
-  Organizar os elementos em um conjunto significativo
-  Mencionar as cores
-  Oferecer recursos para formar a imagem mental
-  Em obras com profundidade, iniciar pelo primeiro plano
-  Empregar sempre o tempo verbal presente
-  Evitar pronomes possessivos

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste produto educacional partiu do reconhecimento de que a efetivação da educação inclusiva exige mais do que dispositivos legais ou discursos normativos: requer práticas pedagógicas concretas, acessíveis e contextualizadas à realidade escolar. Nesse sentido, a trilha de orientações para audiodescrição didática apresentada neste produto é uma resposta às demandas formativas de docentes da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no Ensino Médio, ao oferecer subsídios teóricos e práticos para a produção de materiais pedagógicos acessíveis a estudantes com deficiência visual.

Ao longo do desenvolvimento do produto, a audiodescrição foi compreendida não apenas como um recurso técnico de tradução do visual para o verbal, mas como uma estratégia pedagógica inclusiva, alinhada aos objetivos de aprendizagem e ao currículo. Os exemplos selecionados de questões do ENEM de 2025, obras de arte, tirinhas, mapas e audioguias, evidenciam o caráter transversal da audiodescrição didática e seu potencial de aplicação em diferentes componentes curriculares, reforçando sua relevância para a construção de práticas educacionais inclusivas.

A realização da oficina formativa no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), em articulação com o NAPNE do Campus São Luís – Centro Histórico, constituiu um momento fundamental de validação do produto educacional, ao possibilitar a vivência prática da trilha de orientações por docentes de diferentes áreas, Linguagens, Matemática Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Técnica e Tecnológica. Esse espaço de formação evidenciou tanto os desafios quanto as possibilidades da audiodescrição no contexto escolar, além de favorecer reflexões sobre o papel do professor como agente de acessibilidade e mediador do conhecimento.

Destaca-se, ainda, a importância da participação de profissionais especializados em audiodescrição e, sobretudo, da validação dos roteiros por uma pessoa com deficiência visual, em consonância com o princípio ético e político do “Nada sobre nós sem nós”. Essa perspectiva reforça o compromisso do produto educacional com uma acessibilidade construída de forma dialogada, respeitosa e centrada no protagonismo das pessoas diretamente envolvidas.

É importante ressaltar que este produto educacional não tem como finalidade formar professores audiodescritores profissionais, mas sim sensibilizá-los e instrumentalizá-los para o uso consciente e pedagógico da audiodescrição didática como recurso de acessibilidade. Ao promover reflexões, oferecer orientações práticas e apresentar exemplos aplicáveis, a trilha contribui para a redução de barreiras comunicacionais e para a ampliação do acesso à informação imagética no contexto escolar.

Por fim, espera-se que este produto educacional possa servir como material de apoio à formação continuada de professores, inspirando novas práticas, adaptações e estudos no campo da educação inclusiva. Ao integrar a audiodescrição didática como parte do planejamento pedagógico, a escola avança na direção de uma educação mais justa, democrática e sensível à diversidade, reafirmando o direito de todos os estudantes ao acesso pleno ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 15290: Acessibilidade em comunicação na televisão. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.

BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 03 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. MEC/SECADI/DPEE. Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy. Nota Técnica nº 21, de 10 de abril de 2012. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2012.

GODOI, Eliamar; ALMEIDA, Késia Pontes de. A trajetória da luta pela legalização da audiodescrição no Brasil. Revista Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos/2025>>. Acesso em: 03 dez de 2025.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis com Audiodescrição das Imagens. Brasília: Secretaria de Audiovisual, 2016.

ZISKIND, Hélio. Audioguia: Cérebro e Medula. Oficina online, [2020]. Projeto Audioguias do Museu do Amanhã – Para crianças de todas as idades. Rio de Janeiro: Museu do Amanhã.

SOBRE AS AUTORAS

Denise Ferreira Costa é mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica- PPGEEB/ UFMA. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano-IESF (2017).



Denise Ferreira Costa

Graduada em Turismo pela Universidade Federal do Maranhão (2016). Atualmente é revisora de textos Braille no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Maranhão (IFMA). Possui vasta experiência em ministrar cursos sobre o sistema Braille, métodos e técnicas do Soroban, audiodescrição, leitores de tela como tecnologia assistiva e de transcrição de documentos para o Braille. Também atua como consultora em audiodescrição. Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências e Matemática e Educação Especial, bem como do Núcleo de Design e Tecnologias da Informação e Comunicação. Seu trabalho se concentra na educação Especial, com ênfase em educação inclusiva, audiodescrição nas redes sociais, produção de recursos didáticos para deficientes visuais e formação de professores em educação especial.

E-mail: denise.costa@ifma.edu.br

SOBRE AS AUTORAS



Kaciana Nascimento da Silveira Rosa é Doutora em Educação (Psicologia da Educação), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC SP (2017) e Mestre (2012). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Santa Fé (2006) e em Educação Especial, com ênfase em Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Federal do Ceará (2011).



**Kaciana Nascimento da
Silveira Rosa**

Pedagoga, pela Universidade Federal do Maranhão (2005). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica / PPGEEB; Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, no âmbito do PARFOR/EQUIDADE da UFMA; Membro da Comissão Setorial de Acessibilidade do Centro de Ciências Sociais da UFMA; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas; e Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão/exclusão escolar, psicopedagogia, formação de professores em educação especial, didática e metodologias de ensino.
E-mail: kaciana.rosa@ufma.br

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado Senhor: **Diretor Geral Nataniel Mendes ...**

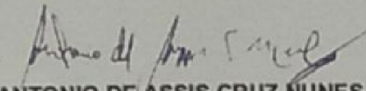
Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Denise Ferreira Costa, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: Audiodescrição Didática: Resignificando o processo educacional de estudantes com deficiência visual da Educação Profissional e Tecnológica.

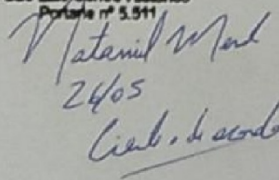
Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 21/05/2025.


Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA

Nataniel Mendes
Diretor Geral do Campus
São Luís Centro Histórico
Portaria nº 5.511

24/05
Cie. de soc. de

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Obedecendo a Resolução no 510, de 07 de abril de 2016

Carta de Informação ao Participante

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA: Ressignificando o processo educacional de estudantes com deficiência visual da educação profissional e tecnológica”**. O objetivo deste estudo consiste em investigar sobre a aplicação da audiodescrição didática no processo educacional de estudantes com deficiência visual nos cursos técnicos de nível médio do IFMA Campus São Luís – Centro Histórico para a promoção da acessibilidade e inclusão. A pesquisa oferecerá o mínimo de riscos aos indivíduos, exceto, a possibilidade de algum descontentamento entre os envolvidos durante o processo de utilização dos instrumentos de coleta de dados - questionário. Caso isso ocorra, você terá o direito assegurado de interromper a sua participação no momento que achar necessário. Se houver algum dano, você terá direito a receber assistência (integral e imediata) que poderá se dá de forma gratuita; receber indenização por danos; receber ressarcimento de gastos (Resolução CNS, Resolução no 510, de 07 de abril de 2016). Informamos, também, que esta pesquisa trará benefícios, por meio de seus resultados, capazes de possibilitar reflexões geradas em torno da melhoria na prática educativa tanto na escola quanto na rede de ensino, além de promover práticas pedagógicas mais inclusivas. Por fim, informamos que a participação não acarretará gastos, assim como, não terá direito a pagamento pela participação.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a pesquisadora responsável:

Denise Ferreira Costa, tel. (98) 98840-5707

E-mail: denisecosta2907@gmail.com

Desde já, agradecemos sua colaboração.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

CONSENTIMENTO


Eu, _____
 declaro, para os devidos fins, ter sido informado(a) de forma suficiente a respeito da pesquisa: **“AUDIODESCRIBÇÃO DIDÁTICA: Resignificando o processo educacional de estudantes com deficiência visual da educação profissional e tecnológica”** que será desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Denise Ferreira costa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), e sob a supervisão da Profa Dra Kaciana Nascimento da Silveira Rosa. Declaro que fui informado(a) dos objetivos, riscos e benefícios da minha participação; e que a pesquisa observa os princípios éticos da pesquisa científica e segue os procedimentos de sigilo e discrição. Fui esclarecido(a) sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados, riscos e a garantia do anonimato (se necessário) e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Dessa maneira informo que:

- Aceito participar da pesquisa
 Não aceito participar da pesquisa

São Luís (MA) _____ de _____ de 2025.

Assinatura do participante

Documento assinado digitalmente
 DENISE FERREIRA COSTA
 Data: 13/06/2025 11:39:44-0360
 Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Assinatura da pesquisadora responsável

Contato: Denise Ferreira Costa, tel. (98) 98840-5707

E-mail: denisecosta2907@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão – Campus São Luís
 Av. dos Portugueses, 1966, Bacanga - CEP 65080-805 São Luís - MA

ANEXO C – PLANO GERAL DE GARANTIA DE ACESSIBILIDADE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis

•••Plano Geral de Garantia de Acessibilidade

SÃO LUÍS, MA

Março de 2023

Sumário

APRESENTAÇÃO	2
1. MARCOS NORTEADORES	2
2. PÚBLICO-ALVO E NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS	3
3. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DEDICADA À INCLUSÃO	5
4. ACESSIBILIDADE E O INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	5
5. PROJETO ESTRATÉGICO	6

1

APRESENTAÇÃO

O Instituto Federal do Maranhão (IFMA), ciente de seu compromisso com a inclusão e a equidade, apresenta o Plano Geral de Garantia de Acessibilidade (PGA). Este documento tem como objetivo assegurar o direito à acessibilidade de todas as pessoas, com deficiência ou não, aos espaços físicos, à comunicação e à informação, aos serviços e às atividades acadêmicas e administrativas da instituição.

O PGA está em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008. O plano também se baseia nos princípios da acessibilidade universal, que visam garantir o acesso autônomo e independente de todas as pessoas, independentemente de suas características físicas, sensoriais, cognitivas ou intelectuais.

O IFMA reconhece que a acessibilidade é um direito fundamental e uma condição essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através do PGA, a instituição se compromete a promover a acessibilidade em todas as suas dimensões:

- **Acessibilidade física:** garantir a acessibilidade aos espaços físicos da instituição, incluindo rampas, elevadores, piso tátil, sinalização adequada e adaptações em sanitários.
- **Acessibilidade comunicacional:** garantir a comunicação acessível em diferentes formatos, como Libras, legendas, audiodescrição e materiais em Braille.
- **Acessibilidade à informação:** garantir que todas as informações da instituição sejam acessíveis, incluindo o site, os documentos institucionais e os materiais didáticos.
- **Acessibilidade tecnológica:** garantir que as tecnologias utilizadas pela instituição sejam acessíveis, incluindo softwares com recursos de acessibilidade e equipamentos adaptados.
- **Acessibilidade atitudinal:** promover uma cultura de respeito à diversidade e à inclusão, combatendo o preconceito e a discriminação.

O PGA é um documento dinâmico e será atualizado periodicamente para acompanhar as necessidades da comunidade do IFMA. A instituição se compromete a manter um diálogo permanente com as pessoas com deficiência e com toda a comunidade para garantir a efetividade da acessibilidade em todos os seus campi e unidades.

1. MARCOS NORTEADORES

As ações previstas neste plano foram definidas com base nas legislações vigentes que visam a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência, assim como são instrumentos orientadores para as avaliações institucionais:

- Lei nº 10.098/94 - estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências;
- Lei nº 10.436/02 - dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências;
- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 - institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências;
- Lei nº 13.146/15 - institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);

- ▣ Decreto nº 3.956/01 – (Convenção da Guatemala) promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência;
- ▣ Decreto nº 5.296/04 - regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade;
- ▣ Decreto nº 5.626/05 - regulamenta a Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras;
- ▣ Decreto nº 186/08 - aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007;
- ▣ Decreto nº 6.949/09 - promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007;
- ▣ ABNT NBR 9.050/2020 - dispõe sobre a acessibilidade arquitetônica a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos;
- ▣ Decreto nº 7.611/2011 - dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências;
- ▣ Portaria nº 3.284/03 - dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições;
- ▣ ABNT NBR 16537:2016 Errata 2:2018 - dispõe sobre Diretrizes para elaboração de projetos e instalação de sinalização tátil no piso;
- ▣ Nota Técnica CGACGIES/DAES nº 16/2017 - novos instrumentos de avaliação externa: instrumento de avaliação institucional externa: presencial e a distância (IAIE); instrumento de avaliação de cursos de graduação - (IACG).
- ▣ Instrução Normativa nº 01/2019 - disciplina a utilização de recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva e visual na publicidade e nos pronunciamentos oficiais dos órgãos e das entidades do Poder Executivo Federal.

3

2. PÚBLICO-ALVO E NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Em nossas políticas e ações institucionais são consideradas pessoas com necessidades educacionais específicas aquelas com:

- I - deficiência, caracterizada por impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- II - altas habilidades/superdotação, caracterizadas por potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes;
- III - transtornos do espectro autista, caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva; e
- IV - transtornos funcionais específicos, como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade entre outros.

Para o desenvolvimento de suas ações de inclusão desses alunos em âmbito institucional, o IFMA conta com a atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – Napne em todos os seus campi, os quais possuem o objetivo de apoiar e fortalecer as ações e estratégias de inclusão que colaborem para o acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com deficiências e outras necessidades educacionais específicas, bem como disseminar a cultura da diversidade no campus.

O Napne é regulamentado pela Resolução Consup/IFMA nº 86/2023, e possui como finalidade:

- I - assessorar a Diretoria de Desenvolvimento Educacional e o (a) Chefe (a) do Departamento de Ensino ou setor equivalente nas questões relativas à inclusão e à promoção de ações que possibilitem o acesso, a permanência e a conclusão com êxito das pessoas com necessidades educacionais específicas, nos cursos ofertados pela Instituição;
- II - participar da comissão local do processo seletivo de ingresso de estudantes no IFMA, incentivando, propondo e acompanhando ações de acessibilidade para as pessoas com necessidades educacionais específicas;
- III - solicitar ao Departamento de Registros e Controles Acadêmicos (DRCA) ou setor correlato do campus o encaminhamento da relação de matrículas e rematrículas das pessoas com necessidades educacionais específicas, articulando, junto ao Departamento de Ensino ou setor equivalente e às coordenadorias de curso, o encaminhamento dessas relações aos docentes e equipes pedagógicas que atuaram na turmas em que estes estudantes estão inclusos;
- IV - participar das comissões local e central de acessibilidade, propondo e acompanhando ações de acessibilidade, inclusive, orientando a comissão de fiscalização de obras ao cumprimento da legislação e das normas técnicas vigentes, em especial, das Leis nos 10.048/2000 e 10.098/2000, dos Decretos nos 5.296/2004 e 7.611/2011 e da Norma ABNT/NBR 9050;
- V - colaborar com os docentes, a equipe pedagógica e com as coordenações de cursos, oferecendo-lhes subsídios que contribuam com o redimensionamento do contexto educacional, propondo adequação de técnicas, de estratégias, de materiais e de currículo às necessidades educacionais específicas dos (as) estudantes;
- VI - fomentar em parceria com a comunidade acadêmica ações que viabilizem: a) o processo inclusivo dos(as) estudantes com necessidades educacionais específicas, mediante a constituição de redes de apoio; b) medidas de acesso, permanência e êxito em todas as etapas e níveis de ensino; e c) o apoio à implementação de políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva.
- VII - integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade acadêmica, com corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão na instituição;
- VIII - planejar, consoante o orçamento anual do campus, a alocação dos recursos financeiros destinados especificamente para as atividades do Núcleo;
- IX - elaborar relatório anual das ações desenvolvidas pelo NAPNE, propagando, no âmbito interno e externo ao campus, informações e resultados;
- X - desenvolver outras atividades correlatas que tenham relação com sua área de competência.

3. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DEDICADA À INCLUSÃO

O IFMA demonstra seu compromisso com a inclusão e a garantia dos direitos humanos através da estrutura organizacional dedicada a essa missão.

Na Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis (Prenae), encontramos o Departamento de Direitos Humanos e Inclusão Social (DDHIS) e a Coordenação Geral de Ações Inclusivas. Essa última atua em conjunto com os Departamentos de Ações Inclusivas (DAI) presentes em cada campus.

Principais Funções do DDHIS:

- Coordenação das ações para promover a inclusão social e a garantia dos direitos humanos;
- Elaboração e implementação de políticas de ações afirmativas;
- Promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes;
- Combate à discriminação e à violência;
- Promoção da cultura de paz e da tolerância;
- Apoio aos estudantes com necessidades especiais;
- Realização de eventos e campanhas de conscientização;
- Acompanhamento da legislação sobre direitos humanos e inclusão social.

Principais Funções da Coordenação Geral de Ações Inclusivas:

- Acompanhamento e avaliação das políticas de ações afirmativas;
- Apoio aos DAIs dos campi;
- Promoção da formação continuada dos servidores sobre inclusão social;
- Realização de pesquisas sobre a temática;
- Elaboração de materiais educativos.

Funções dos DAIs:

- Atendimento às demandas dos estudantes com necessidades especiais;
- Implementação das políticas de inclusão social no âmbito do campus;
- Promoção da acessibilidade física e comunicacional;
- Acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes com necessidades especiais;
- Realização de atividades de orientação e apoio aos estudantes.

A presença dos DAIs em cada campus garante a proximidade e o atendimento personalizado às necessidades dos estudantes. Essa capilaridade é fundamental para o sucesso da inclusão social no IFMA.

4. ACESSIBILIDADE E O INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A acessibilidade é requisito fundamental nas diversas avaliações institucionais e de cursos a qual o IFMA é submetido ao longo do tempo. Nos diferentes instrumentos de avaliação é possível observar que a acessibilidade é analisada de forma ampla, envolvendo de documentos institucionais à práticas profissionais cotidianas.

Assim, a efetivação da inclusão no IFMA inicia-se com o alinhamento do tema em seus principais documentos, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Planejamento Estratégico e os Projetos Pedagógicos de Cursos, para que seja possível uma atuação articulada entre diferentes setores institucionais.

5. PROJETO ESTRATÉGICO

O Projeto Estratégico IFMA Afirmativo visa garantir a implementação do Plano de Garantia de Acessibilidade (PGA) da instituição. O Projeto tem metas e ações anuais para a promoção da acessibilidade e inclusão em todas as suas dimensões: física, comunicacional, à informação, tecnológica e atitudinal.

6



(O projeto é o de N° 19 do [Planejamento Estratégico do IFMA](#))

Objetivos

Objetivo geral: Implementar a acessibilidade universal no IFMA, assegurando o direito à participação plena de todas as pessoas nas atividades da instituição.

Objetivos específicos

- Eliminar as barreiras físicas, comunicacionais, à informação, tecnológicas e atitudinais existentes no IFMA.
- Promover uma cultura de inclusão e respeito à diversidade.
- Capacitar servidores e estudantes sobre acessibilidade.
- Monitorar e avaliar a efetividade das ações de acessibilidade.

Metas Permanentes

- Meta 1: Eliminar todas as barreiras físicas nos campi e unidades do IFMA
- Meta 2: Produzir e disponibilizar materiais acessíveis em diferentes formatos, como Libras, legendas, audiodescrição e Braille.
- Meta 3: Tornar o site e os demais sistemas de informação do IFMA acessíveis.
- Meta 4: Adquirir e utilizar tecnologias assistivas para garantir o acesso de pessoas com deficiência às atividades da instituição.

- Meta 5: Promover ações de sensibilização e conscientização sobre acessibilidade para toda a comunidade do IFMA.

Ações

As ações são definidas anualmente no Plano Integrado de Ações Estratégicas da Prenaie disponível em: <https://prenae.ifma.edu.br/plano-integrado-de-acoes-estrategicas/>

Monitoramento e Avaliação

O Projeto Estratégico será monitorado e avaliado periodicamente pela Coordenação Geral de Ações Inclusivas. A avaliação e resultados serão publicados anualmente no relatório de gestão da Prenaie disponível em <https://prenae.ifma.edu.br/plano-integrado-de-acoes-estrategicas/>.

7

ANEXO D – RESOLUÇÃO Nº 015, DE 27 DE FEVEREIRO DE 2015.**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
CONSELHO SUPERIOR****RESOLUÇÃO Nº 015, DE 27 DE FEVEREIRO DE 2015.**

Dispõe sobre a Regulamentação dos procedimentos para o funcionamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Maranhão.

A PRESIDENTE EM EXERCÍCIO DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, no uso de suas atribuições legais de acordo com a Portaria nº 2.190, de 04 de agosto de 2014;

considerando a decisão do plenário deste Conselho Superior, após apresentação da proposta, na 23ª Reunião Ordinária realizada em 23 de fevereiro de 2015; e,

considerando ainda, o que consta no Processo nº 23249.044201.2014-15;

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o Regulamento que disciplina os procedimentos para o funcionamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, conforme anexo.

Art. 2º - Revogar a Resolução nº 043, de 05 de agosto de 2014.

Art. 3º - Esta resolução entra em vigor na data de sua assinatura.

Valéria Maria Carvalho Martins
Valéria Maria Carvalho Martins
Presidente em Exercício



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
CONSELHO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 015, DE 27 DE FEVEREIRO DE 2015.

Dispõe sobre a Regulamentação dos procedimentos para o funcionamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Maranhão.

A PRESIDENTE EM EXERCÍCIO DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, no uso de suas atribuições legais de acordo com a Portaria nº 2.190, de 04 de agosto de 2014;

considerando a decisão do plenário deste Conselho Superior, após apresentação da proposta, na 23ª Reunião Ordinária realizada em 23 de fevereiro de 2015; e,

considerando ainda, o que consta no Processo nº 23249.044201.2014-15;

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o Regulamento que disciplina os procedimentos para o funcionamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, conforme anexo.

Art. 2º - Revogar a Resolução nº 043, de 05 de agosto de 2014.

Art. 3º - Esta resolução entra em vigor na data de sua assinatura.


Valéria Maria Carvalho Martins
Presidente em Exercício



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
CONSELHO SUPERIOR

ANEXO À RESOLUÇÃO Nº 015, DE 27 DE FEVEREIRO DE 2015.

REGULAMENTO DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS – NAPNE.

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º O presente Regulamento disciplina a natureza, finalidade, competências, composição e atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE nos Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Maranhão.

Parágrafo único: São consideradas Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas para fins deste Regulamento aquelas com deficiência de natureza física, intelectual e sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, alunos com altas habilidades/superdotação e alunos com transtornos específicos.

CAPÍTULO II
DA NATUREZA E FINALIDADE

Art. 2º O NAPNE é uma unidade organizacional de natureza propositiva e consultiva que tem por finalidade coordenar a Política de Educação Inclusiva, está subordinado à Diretoria de Desenvolvimento do Ensino ou similar de cada Câmpus e vinculado à Coordenadoria de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNES) da Pró-Reitoria de Ensino.

Art. 3º O NAPNE tem por finalidade promover a cultura da "Educação para Convivência", aceitação da diversidade e, principalmente, promover a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e as atitudinais, de forma a promover a inclusão de todos (as) na educação profissional e tecnológica.

A small, handwritten signature in black ink, appearing to be 'R. S.', is located at the bottom right of the page.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
CONSELHO SUPERIOR

CAPÍTULO III
DAS COMPETÊNCIAS DO NAPNE

Art. 4º AO NAPNE compete:

- I - propor em conjunto com a PROEN/CAPNES, a formação continuada para a comunidade escolar, com vistas à efetivação da Educação Inclusiva;
- II - estimular a comunidade interna na perspectiva do processo de Educação Inclusiva de modo a proporcionar ao aluno, em seu percurso formativo, a aquisição de conhecimentos técnicos, científico, humanísticos que o leve a atuar na sociedade de forma consciente e comprometida;
- III - promover ações que envolvam a sensibilização e formação de servidores para as práticas inclusivas em âmbito institucional;
- IV - articular parcerias com instituições públicas e privadas, associações, cooperativas, ONG's, e órgãos representativos das pessoas com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva;
- V - promover a articulação do Campus com a família do aluno com necessidade educacional específica;
- VI - fomentar no Campus ações de incentivo e de apoio aos alunos para o desenvolvimento de tecnologias, instrumentos, recursos didáticos e soluções arquitetônicas que promovam a acessibilidade, mobilidade e a inclusão de pessoas;
- VII - desenvolver estudo e pesquisa voltadas para a educação inclusiva; e
- VIII - opinar sobre questões que lhe forem encaminhadas, e que envolvam as pessoas com necessidades educacionais específicas;

CAPÍTULO IV
DA COMPOSIÇÃO

Art.5º O NAPNE será composto por um Coordenador e um Secretário designado pelo Diretor Geral de cada Campus.

§ 1º Nos impedimentos e ausências eventuais o Coordenador do NAPNE será substituído pelo Secretário.

A small, handwritten signature in black ink, appearing to be 'D. A. S.', located at the end of the text.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
CONSELHO SUPERIOR**

§ 2º O Coordenador do NAPNE poderá solicitar o assessoramento de outros servidores do Campus, mediante liberação de suas respectivas chefias imediatas.

**CAPITULO V
DAS ATRIBUIÇÕES**

Art.6º São atribuições do Coordenador:

- I - convocar as reuniões e coordená-las;
- II - representar o NAPNE em ocasiões em que se fizer necessário;
- III - informar as ações do NAPNE à Diretoria de Ensino ou similar de cada Campus, bem como aos demais gestores do Campus;
- IV - encaminhar relatório semestralmente a Coordenadoria de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas/PROEN, sobre as ações afirmativas articuladas no Campus;
- V - submeter à aprovação da PROEN/CAPNES, quanto à elaboração de Projetos, Editais entre outros, que envolvam a ação do NAPNE na forma do inciso III do artigo 5º deste Regulamento;
- VI - elaborar o planejamento das atividades do NAPNE juntamente com os demais membros de acordo com os objetivos e demandas existentes no Campus;
- VIII - articular os diversos setores do Campus nas atividades relativas à inclusão, dando a conhecer as ações prioritárias; e
- IX - sistematizar as atividades propostas pela comunidade educativa para atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas.

Art. 7º São atribuições do Secretário:

- I - subsidiar o Coordenador em suas atividades;
- II - redigir as atas que devem ser assinadas pelos participantes das reuniões;
- III - organizar os expedientes, convocações e avisos e dar conhecimentos a todos os membros;
- IV - organizar cronograma anual das reuniões ordinárias e submetê-lo à aprovação do grupo; e
- V - requisitar material necessário ao funcionamento do NAPNE.

A small, handwritten signature in black ink, appearing to be a stylized name or set of initials.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
CONSELHO SUPERIOR

CAPÍTULO VI
DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 8º O presente Regulamento pode ser alterado, desde que submetido à aprovação do CONSUP.

Art. 9º A Direção Geral dos Câmpus em articulação com a Pró-Reitoria de Ensino deverão planejar, em consonância com a política institucional de inclusão educacional e no limite de suas competências institucionais, as ações necessárias com vistas a garantir o funcionamento do NAPNE nos Câmpus, dotando-o de espaço físico adequado, quadro de pessoal capacitado e recursos materiais.

Art.10. Os casos omissos serão resolvidos pela Direção Geral dos Câmpus e a PROEN/DEPES/CAPNES. *Red*

ANEXO E – RESOLUÇÃO Nº 86/2023 DE 14 DE JUNHO DE 2023.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
Conselho Superior**

RESOLUÇÃO Nº 86/2023 DE 14 DE JUNHO DE 2023

Dispõe sobre a aprovação do Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, no uso de suas atribuições legais consagradas na Lei nº 11.892/2008 de 29/12/2008, publicada no D.O.U de 30/12/2008; com base no Decreto Presidencial de 11 de novembro de 2020, publicado no D.O.U. de 12 de Novembro de 2020; considerando o que consta no processo nº 23249.039503.2022-81; e, considerando, ainda, a decisão do plenário do Conselho Superior na 73ª Reunião Ordinária de 05 de junho de 2023;

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar, na forma do anexo a esta resolução, o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua assinatura.

(assinado eletronicamente)
CARLOS CESAR TEIXEIRA FERREIRA
Presidente



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
MARANHÃO

ANEXO À RESOLUÇÃO Nº 086/2023, DE 14.06.2023

REGULAMENTO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE) DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA).

CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º O presente Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) visa estabelecer sua organização, o funcionamento, as competências e atribuições, conforme previsto no Projeto Pedagógico Institucional, no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMA, na Política de Assistência Estudantil e conforme as demais legislações vigentes.

Parágrafo único. O NAPNE é um núcleo de Atendimento Especializado, de natureza propositiva, consultiva e executiva, vinculado ao Departamento ou Coordenadoria de Ações Inclusivas de cada *campus*.

Art. 2º Para fins deste Regulamento, considera-se público-alvo do NAPNE, as pessoas com necessidades educacionais específicas - NEE, prioritariamente, aquelas que se originam em função de deficiências, de transtorno do espectro autista, de altas habilidades/superdotação, de transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção, transtorno de hiperatividade, transtorno de atenção e hiperatividade, dentre outros). Conforme legislação vigente, Leis nºs 12.764/2012, 12.796/2013 e 13.146/2015 em especial a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, as Notas Técnicas SEESP/GAB/ nºs 11/2010 e 04/2014 e o Decreto nº 7.611/2011.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Carlos Cesar Teixeira Ferreira, REITOR(A) - CD1 - GAB-REIT**, em 26/06/2023 11:35:46.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 14/06/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifma.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 652022

Código de Autenticação: 29601a63cc



CAPÍTULO II

DAS FINALIDADES

Art. 3º O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) tem por finalidades:

I. assessorar a Diretoria de Desenvolvimento Educacional e o (a) Chefe (a) do Departamento de Ensino ou setor equivalente nas questões relativas à inclusão e à promoção de ações que possibilitem o acesso, a permanência e a conclusão com êxito das pessoas com necessidades educacionais específicas, nos cursos ofertados pela Instituição;

II. participar da comissão local do processo seletivo de ingresso de estudantes no IFMA, incentivando, propondo e acompanhando ações de acessibilidade para as pessoas com necessidades educacionais específicas;

III. solicitar ao Departamento de Registros e Controles Acadêmicos (DRCA) ou setor correlato do *campus* o encaminhamento da relação de matrículas e rematrículas das pessoas com necessidades educacionais específicas, articulando, junto ao Departamento de Ensino ou setor equivalente e às coordenadorias de curso, o encaminhamento dessas relações aos docentes e equipes pedagógicas que atuaram na turmas em que estes estudantes estão inclusos;

IV. participar das comissões local e central de acessibilidade, propondo e acompanhando ações de acessibilidade, inclusive, orientando a comissão de fiscalização de obras ao cumprimento da legislação e das normas técnicas vigentes, em especial, das Leis nºs 10.048/2000 e 10.098/2000, dos Decretos nºs 5.296/2004 e 7.611/2011 e da Norma ABNT/NBR 9050;

V. colaborar com os docentes, a equipe pedagógica e com as coordenações de cursos, oferecendo-lhes subsídios que contribuam com o redimensionamento do contexto educacional, propondo adequação de técnicas, de estratégias, de materiais e de currículo às necessidades educacionais específicas dos (as) estudantes;

VI. fomentar em parceria com a comunidade acadêmica ações que viabilizem: a) o processo inclusivo dos(as) estudantes com necessidades educacionais específicas, mediante a constituição de redes de apoio; b) medidas de acesso, permanência e êxito em todas as etapas e níveis de ensino; e c) o apoio à implementação de políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva.

VII. integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade acadêmica, com corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão na instituição.

VIII. planejar, consoante o orçamento anual do campus, a alocação dos recursos financeiros destinados especificamente para as atividades do Núcleo.

IX. elaborar relatório anual das ações desenvolvidas pelo NAPNE, propagando, no âmbito

interno e externo ao *campus*, informações e resultados;

X. desenvolver outras atividades correlatas que tenham relação com sua área de competência.

Parágrafo único. A alocação de recursos financeiros tratada no inciso VIII será destinada para promover projetos de ensino, pesquisa e extensão, assim como eventos e cursos de formação inicial e continuada, na área de atuação do NAPNE, que envolvam a comunidade acadêmica.

CAPÍTULO III

DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA

Art. 4º A estrutura administrativa do Instituto Federal do Maranhão, no âmbito das ações inclusivas, será constituído de um Comitê Assessor de Ações Inclusivas vinculado à Coordenadoria Geral de Ações Inclusivas da Pró-reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis e de um NAPNE em cada Campus.

Art. 5º O Comitê Assessor de Ações Inclusivas possui a seguinte Estrutura Administrativa:

I. Coordenação Central;

II. Secretaria Central (1º e 2º secretário/a);

III. 2 Representantes de estudante com necessidade educacional específica maiores de 18 anos (não tutelados), ou familiar, (1 de curso técnico de nível médio e 1 de curso superior);

IV. e todos os Coordenadores dos NAPNE

§1º A Coordenação Central será exercida pelo Coordenador Geral de Ações Inclusivas da Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis.

§2º A secretaria Central será definida, dentre os membros de que trata o inciso IV.

§3º O Comitê Assessor de Ações Inclusivas será designado por portaria do Reitor.

§4º O Comitê Assessor de Ações Inclusivas deverá elaborar proposta de regulamento interno próprio, a ser aprovado no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFMA - CONEPE.

Art. 6º O NAPNE de cada campus possui a seguinte estrutura administrativa:

I. Coordenação Local;

II. Secretaria Local (1º e 2º secretário/a);

§ 1º A Coordenação do NAPNE será exercida pelo Chefe do Departamento ou Coordenador de Ações Inclusivas do Campus.

§ 2º A Secretaria Local será indicada pelo Coordenador Local.

§ 3º O NAPNE será designado por portaria do Diretor-Geral.

CAPÍTULO IV

DO DESLIGAMENTO DO NAPNE DE CADA CAMPUS

Art. 7º Os membros do NAPNE poderão se desligar mediante encaminhamento de solicitação de desligamento, por escrito, ao Coordenador Local. O desligamento afasta automaticamente o membro do Núcleo.

§1º Em caso de vacância dos membros, caberá a cada NAPNE, em Assembleia Geral, indicar a substituição.

§2º O desligamento também poderá ocorrer compulsoriamente por razões de abandono das atividades em andamento, ausências nas reuniões e trabalhos sem prévia justificativa, por solicitação do seu Coordenador por meio de ofício de desligamento.

§3º Considerando o amplo direito à defesa e ao contraditório, o membro em processo de desligamento poderá apresentar justificativa por escrito, a fim de pleitear sua continuidade no Núcleo. A solicitação será levada à assembleia-geral dos membros para deliberações e, de posse da decisão, encaminhamento à direção-geral.

CAPÍTULO V

DA COMPOSIÇÃO DO NAPNE DE CADA CAMPUS

Art. 8º O NAPNE poderá ser composto, além da estrutura administrativa definida no artigo 6º desta Resolução, por:

I. equipe multiprofissional: docente(s) dos diversos componentes curriculares, docente(s) da área de Educação Especial e Inclusiva, tradutor(es)-intérprete(s) de Libras, revisor(es) e transcritor(es) de texto Braille, assistente(s) social(ais), pedagogo(s), técnico(s) em assuntos educacionais, psicólogo(s), enfermeiro(s), dentre outros profissionais do IFMA;

II. por estudante com necessidade educacional específica maiores de 18 anos (não tutelados), a partir da concessão de bolsas no âmbito da Política de Programas e Projetos de Ensino.

§1º Poderão colaborar com a equipe do NAPNE os servidores dos demais setores do campus, estudantes, estagiários(as), familiares e/ou responsáveis por alunos do IFMA e a comunidade externa.

§2º A quantidade de membros para atender o inciso I do caput do artigo fica à critério do campus.

Art. 9º A entrada de novos membros no NAPNE poderá ocorrer por indicação de qualquer um dos

integrantes da equipe ou por manifestação própria de interesse, quando avalizada por maioria simples dos membros do Núcleo, em Assembleia Geral, registrada em ata, oficializada com a atualização da portaria.

CAPÍTULO VI DAS ATRIBUIÇÕES

Art. 10. São atribuições do (a) coordenador (a) do Comitê Assessor de Ações Inclusivas:

- I. articular-se junto a Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis (PRENAE) e demais Pró reitorias para promover a Política de Inclusão no âmbito do IFMA;
- II. convocar e presidir as reuniões e/ou assembleias do Comitê Assessor de Ações Inclusivas;
- III. representar o Comitê Assessor de Ações Inclusivas nas ocasiões em que se fizer necessário;
- IV. diagnosticar, por relatórios periódicos, a situação dos NAPNES dos Campi, no que se refere às necessidades de atendimento a seu público-alvo e também de formação e qualificação de recursos humanos para o desenvolvimento dos trabalhos que o Núcleo requer;

Parágrafo único: Demais atribuições do coordenador, assim como as atribuições do(a) secretário(a) e demais membros, estarão dispostas no Regulamento Interno Comitê Assessor de Ações Inclusivas, de que trata o §4º do artigo 5º desta Resolução.

Art. 11. Sem prejuízo das atribuições prevista para os NAPNE no Regimento Interno dos campi do IFMA, são atribuições dos (as) coordenadores (as) dos NAPNE dos campi:

- I. promover a articulação com os demais setores da instituição, no tocante ao desenvolvimento de atividades relativas ao NAPNE;
- II. divulgar as ações do NAPNE para as comunidades interna e externa;
- III. indicar os demais membros da Coordenação Executiva do Núcleo;
- IV. organizar o cronograma anual das reuniões ordinárias e submetê-lo à aprovação do grupo;
- V. organizar a pauta das reuniões;
- VI. convocar e presidir as reuniões ordinárias e extraordinárias;
- VII. delegar tarefas aos membros do Núcleo em articulação com eles;
- VIII. requisitar o material necessário ao funcionamento do NAPNE;
- IX. submeter à votação as matérias a serem decididas pelos membros do Núcleo;
- X. exercer o voto de desempate;
- XI. representar o NAPNE e/ou indicar um membro da comissão nas ocasiões em que se

fizerem necessário;

XII. zelar pelo bom andamento dos trabalhos;

XIII. assinar documentos relativos ao NAPNE;

XIV. elaborar, com a equipe, o relatório das atividades desenvolvidas pelo NAPNE, expondo-o à Diretoria de Desenvolvimento Educacional e Direção Geral dos *Campi* e demais interessados.

XV. estimular e apoiar as atividades propostas pelos servidores para o atendimento das pessoas com necessidades educacionais específicas;

XVI. participar e estimular a elaboração de projetos e editais que visem fomentar as ações do NAPNE;

XVII. participar da elaboração, avaliação e adequação dos documentos institucionais, que contemplem a educação inclusiva;

XVIII. registrar atendimentos realizados aos alunos e suas famílias no sistema acadêmico oficial do IFMA;

XIX. organizar o cronograma de atendimentos realizados pelo NAPNE;

XX. apresentar no encontro pedagógico ou atividade correlata, conjunto dos estudantes com deficiência matriculados ou matriculados, junto com orientações gerais acerca da inclusão;

XXI. da entrada na elaboração do PEI do estudante com NEE, em conjunto com equipe NAPNEs, e equipe multiprofissional do campus;

XXII. apresentar o PEI do Estudante com NEE;

XXIII. articular atividades desenvolvidas pela equipe NAPNES com demais profissionais ligados a inclusão no campus,

XXIV. dar orientação quanto a solicitação de flexibilização curricular, terminalidade específica, e aceleração de estudos por parte do estudante com NEE;

XXV. executar procedimentos previstos na Política de Programas e Projetos de Ensino no âmbito das ações inclusivas;

XXVI. elaborar, junto com os demais membros, o Plano de Trabalho anual de ações do núcleo com o Calendários de Reuniões;

XXVII. desenvolver demais atividades correlatas.

Art.12. São atribuições do (a) Secretário (a) do NAPNE dos campi:

I. subsidiar o (a) coordenador (a) em suas atividades, bem como sugerir e apresentar demandas propostas;

II. receber as demandas dos setores no que diz respeito a garantir o acesso, permanência e o

êxito de alunos com necessidades educacionais específicas dando os demais encaminhamentos;

III. organizar os expedientes, convocações e avisos e dar conhecimento a todos os membros;

IV. redigir o cronograma anual das reuniões ordinárias, para que o coordenador possa submetê-lo à aprovação do grupo, publicando-os posteriormente;

V. organizar, com o coordenador, a pauta das reuniões e encaminhá-la aos demais membros do NAPNE;

VI. redigir a ata da reunião e encaminhá-la para assinatura;

VII. manter registro de frequência e justificativa em caso de ausências;

VIII. redigir e manter organizados os documentos do NAPNE.

IX. requisitar o material necessário ao funcionamento do NAPNE;

X. substituir o coordenador(a) em caso de sua ausência;

XI. manter atualizado um arquivo com a legislação vigente referente à inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

XII. acompanhar e divulgar o cronograma de atendimento realizado pelos membros do NAPNE

XIII. agendar atendimento com estudantes e duas famílias;

XIV. desenvolver demais atividades correlatas.

Art. 13. São atribuições dos demais membros do NAPNE dos campi:

I. subsidiar a coordenação, apresentar demandas, sugestões e propostas que contribuam para elucidar as questões relativas à inclusão social das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas na instituição;

II. participar das reuniões e auxiliar no planejamento, execução e avaliação das ações do Núcleo;

III. divulgar as atividades à comunidade e auxiliar nas demais atividades do Núcleo;

IV. executar as atribuições definidas nas reuniões;

V. participar da elaboração dos Planos de Trabalho e dos Calendários de Reuniões;

VI. apreciar matérias ou assunto de sua competência;

VII. apoiar as atividades propostas pelos servidores para atendimento das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas;

VIII. elaborar projetos que visem à inclusão social das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas;

IX. designado pelo coordenador, qualquer membro do núcleo poderá representá-lo em

- comissões externas ao NAPNE;
- X. participar de seminários e fóruns na área da educação inclusiva;
- XI. a partir das orientações do coordenador, auxiliá-lo na execução de suas atribuições;
- XII. realizar atendimento individual ou em grupo para estudantes/ famílias com NEE;
- XIII aplicar instrumentais necessários para o registro de informações do estudante com NEE
- XIV assessorar o estudante/famílias no processo de solicitação de flexibilização, adaptação curricular e aceleração de estudos.
- XV.- desenvolver demais atividades correlatas;

CAPÍTULO VII

DA CARGA HORÁRIA DOS MEMBROS

Art. 14. O horário de funcionamento do NAPNE deverá ser fixado em local visível à comunidade acadêmica, com escala de atendimento de seus integrantes.

Art. 15. Cada NAPNE dos campi deverá organizar um Plano Anual de Ações que subsidiem as atividades específicas no âmbito de seu Campus.

Parágrafo único: O Plano de que trata o caput do artigo deverá ser submetido a validação da Diretoria de Desenvolvimento Educacional do campus e posteriormente ser levado ao conhecimento da CGAI/DDHIS/PRENAE.

Art. 16. O Coordenador do NAPNE, juntamente com os servidores(as) que atuam neste núcleo, definirão a Carga Horária mínima e máxima dos membros, conforme necessidade do setor, considerando o plano de trabalho de que trata o artigo anterior.

§1º A carga horária dos(as) servidores(as) destinada às atividades do NAPNE deve ser contabilizada dentro da jornada semanal regular de trabalho do respectivo servidor(a), respeitando-se as normativas vigentes no âmbito do IFMA que versam sobre distribuição de carga horária de trabalho, sem prejuízo à carga horária destinada à sala de aula, quando se tratar de servidor(a) docente.

§2º O(A) coordenador(a) do NAPNE deverá cumprir sua carga horária dentro do horário destinado às atribuições de Chefe do Departamento ou Coordenador de Ações Inclusivas.

§3º A carga horária destinada às atividades no NAPNE deverá ser registrada no plano de trabalho do docente em forma de horas, por se tratar de uma atividade de ensino, conforme

Resolução vigente interna do IFMA, que trata acerca da distribuição de carga horária de trabalho.

CAPÍTULO VIII DAS REUNIÕES

Art. 17. Poderão ocorrer três categorias de reunião nos NAPNEs:

- I. ordinárias;
- II. extraordinárias;
- III. ampliadas, com a participação da comunidade acadêmica e local.

Art. 18. As reuniões ordinárias ocorrerão pelo menos uma vez por mês, com a participação de todos seus membros, conforme Calendário Acadêmico do Núcleo aprovado pela maioria simples de seus integrantes.

Art. 19. As reuniões extraordinárias ocorrerão por iniciativa e convocação do (a) coordenador (a) ou por solicitação de, pelo menos, um terço dos membros do NAPNE, quando existir uma demanda relevante que a justifique.

Art. 20. As reuniões ampliadas do NAPNE de cada campus ocorrem por iniciativa e convite do coordenador ou por solicitação de, pelo menos, um terço dos seus membros, face algum tema de urgência que necessite de discussão com a comunidade interna e, eventualmente, externa do campus.

Art. 21. As convocações para as reuniões serão feitas por meio eletrônico institucional e/ou ofício expedido pela coordenação, no mínimo, três dias antes da reunião, salvo no caso de reuniões extraordinárias.

Art. 22. As reuniões serão registradas em ata, a qual deverá ser aprovada e assinada por todos os membros participantes da reunião.

Art. 23. Os NAPNEs dos campi e o Comitê Assessor de Ações Inclusivas deverão reunir-se semestralmente para avaliação e reavaliação das ações semestrais e, extraordinariamente, conforme a necessidade.

Parágrafo único. Demais instruções acerca das reuniões de que trata o caput do artigo serão

definidas no âmbito do Regulamento Interno do Comitê Assessor de Ações Inclusivas.

CAPÍTULO IX DO FUNCIONAMENTO

Art. 24. O NAPNE funcionará em cada campus em espaço físico apropriado e destinado especificamente para esse fim.

Art. 25. A Reitoria e a Direção-Geral do campus proporcionarão, mediante disponibilidade orçamentária e autorização de provimento de vagas pelo Ministério da Educação, os meios e as condições materiais, além dos recursos humanos necessários ao pleno funcionamento do NAPNE, garantindo toda a infraestrutura técnico-administrativa necessária para sua instalação, para o seu suporte administrativo e para o apoio ao desenvolvimento de suas atividades.

§1º O NAPNE disporá de infraestrutura necessária para sua instalação, suporte administrativo e apoio para seus trabalhos, contendo minimamente, uma sala de atendimento individual, para assegurar a segurança e o sigilo das informações dos estudantes atendidos.

§2º Para o atendimento das pessoas com necessidades educacionais específicas, faz-se necessário uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com dimensões em acordo com a NBR 9050 da ABNT e com as demais legislações vigentes e que possua espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, tecnologia assistiva, acessibilidade e recursos pedagógicos.

§3º O NAPNE deverá dispor de infraestrutura, suporte administrativo e apoio para seus trabalhos, observando o disposto no caput, tais como:

- I. sala com acessibilidade física e mobiliária;
- II. computadores em rede e softwares específicos;
- III. cadeira de rodas para eventuais emergências, que poderá ficar na recepção do campus ou na enfermaria;
- IV. sala de AEE;
- V. tecnologias assistivas que possibilitem atendimento aos estudantes.

Art 26. A Preena deverá estabelecer as orientações para o funcionamento e atendimento nas salas de AEE em Instrução Normativa.

CAPÍTULO X
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 27. Cada NAPNE deverá manter os sistema SUAP atualizado com as informações de registro e atendimento de estudantes com NEE, a fim de produzir um relatório anual de suas atividades, no qual deverá encaminhar à Coordenação Geral de Ações Inclusivas as solicitações de adaptação que auxiliem a garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais específicas e auxiliar no encaminhamento ao mundo do trabalho.

Art. 28. A cada dois anos esta resolução poderá ser revista e alterada quando necessário, mediante deliberação do Conselho Superior.

Art. 29. Os casos omissos neste Regulamento serão resolvidos pela Prena, ouvido o Comitê Assessor de Ações Inclusivas.

Art. 30. Fica revogada a Resolução CONSUP/IFMA Nº 15/2015.

Art. 31. Este Regulamento entra em vigor na data de sua publicação.

Cópia de documento digital impresso por Cristina Monteiro (271640) em 26/06/2023 11:40.

Documento Digitalizado Público

Anexo Res 086.2023 - Regulamento NAPNE IFMA

Assunto: Anexo Res 086.2023 - Regulamento NAPNE IFMA
Assinado por: -
Tipo do Documento: Anexo
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Documento Original