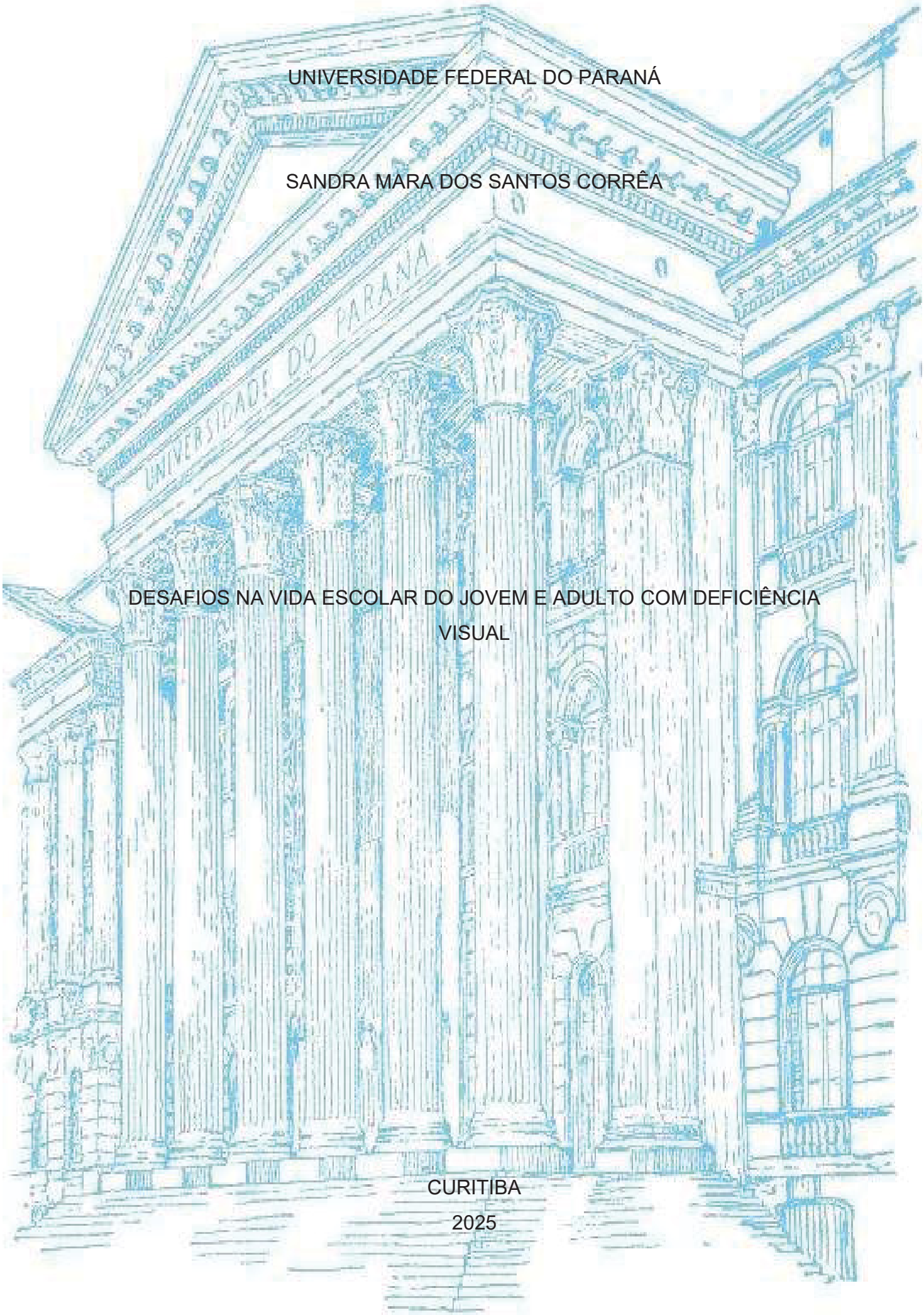


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SANDRA MARA DOS SANTOS CORRÊA

DESAFIOS NA VIDA ESCOLAR DO JOVEM E ADULTO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

CURITIBA

2025

SANDRA MARA DOS SANTOS CORRÊA

DESAFIOS NA VIDA ESCOLAR DO JOVEM E ADULTO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, na Linha de Pesquisa Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Sonia Maria Chaves Haracemiv

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Corrêa, Sandra Mara dos Santos.
Desafios na vida escolar do jovem e adulto com deficiência visual / Sandra Mara dos Santos Corrêa – Curitiba, 2025.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Sonia Maria Chaves Haracemiv

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação inclusiva. 3. Prática docente. 4. Pessoas com deficiência visual – Educação. 5. Material didático. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

ATA Nº D23.62741

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

No dia tres de julho de dois mil e vinte e cinco às 14:00 horas, na sala 232B, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, Rua Rockefeller, 57, Bairro Rebouças, Curitiba, Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **SANDRA MARA DOS SANTOS CORRÊA**, intitulada: **DESAFIOS NA VIDA ESCOLAR DO JOVEM ADULTO COM DEFICIÊNCIA VISUAL**, sob orientação da Profa. Dra. SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ALDEMAR BALBINO DA COSTA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANá), ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ), DULCE DIRCLAIR HUF BAIS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.
Observações: Aprovada com mérito e indicação para publicação em livro e nas mídias sociais. Novo título: DESAFIOS NA VIDA ESCOLAR DO JOVEM E ADULTO COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

Curitiba, 03 de Julho de 2025.

Assinatura Eletrônica
22/07/2025 19:14:37.0
SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
07/08/2025 14:10:08.0
ALDEMAR BALBINO DA COSTA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANá)

Assinatura Eletrônica
05/08/2025 11:10:20.0
ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
23/07/2025 12:52:56.0
DULCE DIRCLAIR HUF BAIS
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 467801
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 467801

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **SANDRA MARA DOS SANTOS CORRÊA**, intitulada: **DESAFIOS NA VIDA ESCOLAR DO JOVEM ADULTO COM DEFICIÊNCIA VISUAL**, sob orientação da Profa. Dra. SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 03 de Julho de 2025.

Assinatura Eletrônica
22/07/2025 19:14:37.0
SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
07/08/2025 14:10:08.0
ALDEMAR BALBINO DA COSTA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANá)

Assinatura Eletrônica
05/08/2025 11:10:20.0
ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
23/07/2025 12:52:56.0
DULCE DIRCLAIR HUF BAIS
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 467801
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 467801

Dedico este trabalho a Deus, meu refúgio e fortaleza, fonte inesgotável de sabedoria e discernimento; aos meus pais, meu amado esposo, aos meus filhos, nora, genro e aos meus queridos netos, cuja presença e apoio foram essenciais em cada etapa desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, minha fonte de força e inspiração, que me sustentou em cada passo dessa jornada, propiciando a concretização deste sonho e desta etapa tão importante da minha formação.

Ao meu amado esposo, Mário Antônio Corrêa, cuja paciência, amor e dedicação foram pilares nos momentos de dificuldade e de alegria. Obrigada por celebrar comigo cada pequena conquista, por me incentivar a superar desafios e por estar sempre ao meu lado, acreditando no meu potencial.

Aos meus pais, Doliria Gomes dos Santos e José Luis dos Santos, cuja sabedoria da vida simples, mesmo sem acesso aos estudos formais, me ensinou os valores mais essenciais: dignidade, coragem, respeito e fé. A base que construíram com tanto esforço, amor e sacrifício sustentou meus passos e me impulsionou a sonhar mais alto.

Aos meus filhos, Rômulo e Rebecca, e aos meus netos Maria Júlia, Vicente, Laura e Elisa. Que este trabalho sirva de exemplo para que vocês sempre busquem o conhecimento, estudando e pesquisando os "porquês" da vida.

À minha nora e ao meu genro, pelo carinho, apoio e incentivo constantes.

Aos colegas e amigos que estiveram ao meu lado nesta caminhada acadêmica, compartilhando desafios, conhecimentos e apoio mútuo.

À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Sonia Maria Chaves Haracemiv, pela sabedoria, paciência e orientação inestimável. Sua dedicação e competência foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço à Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Leite Ribeiro Okimoto, coordenadora do Laboratório de Ergonomia – LabErg/UFPR.

À diretora, Lilian, que acreditou no meu trabalho e autorizou a realização desta pesquisa em nossa instituição, demonstrando sensibilidade e compromisso com a educação inclusiva, e aos educandos, professores e equipe do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), que, com suas experiências e generosidade, enriqueceram esta pesquisa e a minha compreensão sobre o verdadeiro significado da educação inclusiva.

A todos vocês, minha eterna gratidão.

Ao meu Eterno e Soberano Deus, por todas as maravilhas que fez a mim, não só ao longo desta caminhada, mas também durante toda a minha vida. [...] Quisera eu poder proclamá-las e pregá-las todas, mas são por demais numerosas.

Salmos 40:5B

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar as práticas educativas com utilização de materiais didáticos adaptados, que promovem o desenvolvimento humano, a inclusão cidadã e a autonomia de jovens e adultos estudantes do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) com deficiência visual, segundo a percepção das vozes dos estudantes e dos docentes. A fundamentação teórica teve como contribuição Freire (1979, 1996, 2000, 2001), que propõe o diálogo e a conscientização; Masini (2006), que aborda estratégias de ensino e adaptações de recursos para estudantes com deficiência visual; Jannuzzi (2004), que discute a inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional; Arroyo (2004, 2006), que trata do direito à educação de jovens e adultos; Mantoan (2006, 2008, 2015), que propõe estudos sobre o conviver e compartilhar vivências e aprendizagens; Nóvoa (1995, 2017), que defende a formação dos docentes no contexto prático das escolas; e Vygotsky (2001, 2007), que compreende que a linguagem e o pensamento estão intimamente ligados, tendo como função inicial a comunicação e a compreensão do mundo. A pesquisa está voltada para os contextos da educação inclusiva, de modo a promover práticas pedagógicas que favoreçam a construção de significados e estimulem relações significativas com o mundo ao redor, contribuindo para a formação de indivíduos ativos, criativos e engajados no processo democrático e emancipatório. A pesquisa é de natureza qualitativa, com enfoque exploratório-descritivo, utilizando a pesquisa-ação, sendo o *lócus* o CAEE Boa Vista, Curitiba-PR. Esse contexto educacional é organizado em pequenos espaços e salas de atendimento, tendo como público os educandos com deficiência visual. Os participantes da pesquisa foram cinco jovens e seis adultos com deficiência visual matriculados, bem como os docentes que atuam no referido Centro. Para a coleta de dados foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas, oficinas com a utilização de argila e materiais impressos em impressora 3D e um círculo de diálogo buscando descrever o ideal pensado e o real vivido nas experiências, bem como os desafios enfrentados na aprendizagem dos educandos, observados e registrados pela pesquisadora no processo de inclusão. Os resultados apontam para a importância da formação docente inicial e continuada, do fortalecimento e investimento em práticas pedagógicas inclusivas e do diálogo entre diferentes espaços educativos, como o CAEE e outras instâncias escolares, por meio de ações colaborativas que complementam a educação de jovens e adultos com deficiência visual.

Palavras-chave: direito à Educação; inclusão de jovens e adultos com deficiência visual; aprendizagem; desenvolvimento humano; autonomia cidadã.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate educational practices involving the use of adapted teaching materials that promote human development, civic inclusion, and autonomy among young and adult students with visual impairments at the Specialized Educational Assistance Center (CAEE), according to the perceptions of both students and teachers.The theoretical framework draws on contributions from Freire (1979, 1996, 2000, 2001), who advocates for dialogue and critical consciousness; Masini (2006), who addresses teaching strategies and resource adaptations for students with visual impairments; Jannuzzi (2004), who discusses the inclusion of people with disabilities in educational contexts; Arroyo (2004, 2006), who emphasizes the right to education for youth and adults; Mantoan (2006, 2008, 2015), who proposes studies on coexistence and shared learning experiences; Nóvoa (1995, 2017), who supports teacher training within the practical context of schools; and Vygotsky (2001, 2007), who understands that language and thought are closely connected, with communication and understanding of the world as their initial function.The research focuses on inclusive education contexts, aiming to promote pedagogical practices that foster the construction of meaning and encourage meaningful relationships with the surrounding world, contributing to the formation of active, creative, and engaged individuals in the democratic and emancipatory process.This is a qualitative study with an exploratory-descriptive approach, using action research. The research site is CAEE Boa Vista, located in Curitiba, Paraná. This educational setting is organized into small spaces and service rooms, serving students with visual impairments.The study participants included five young and six adult students with visual impairments enrolled at the center, as well as the teachers working there. Data collection involved questionnaires, semi-structured interviews, workshops using clay and materials printed with a 3D printer, and a dialogue circle aimed at describing the ideal envisioned and the reality experienced in these educational journeys, as well as the challenges faced in the learning process, observed and recorded by the researcher throughout the inclusion process.The results highlight the importance of initial and ongoing teacher training, the strengthening and investment in inclusive pedagogical practices, and the dialogue between different educational spaces—such as CAEE and other school institutions—through collaborative actions that complement the education of young and adult students with visual impairments.

Keywords: right to Education; inclusion of young and adult learners with visual impairments; learning; human development; civic autonomy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ESTRUTURA DO SOROBAN..... 29
FIGURA 2 - PUNÇÃO, REGLETE E A MÁQUINA DE DATILOGRAFIA PERKINS..... 29
FIGURA 3 - CAÇA-PALAVRAS EM BRAILLE..... 30
FIGURA 4 - FREQUÊNCIA DE PALAVRAS NOS TRABALHOS ANALISADOS..... 67
FIGURA 5 - MAPA – LÓCUS DA PESQUISA..... 74
FIGURA 6 - FACHADA DA FACE..... 74
FIGURA 7 - ARQUIVO/IMAGEM DE CAVALO..... 126
FIGURA 8 - MÁSCARA DE CAVALO EM 3D..... 126
FIGURA 9 - IMAGEM DE SABIÁ/CREALITY PRINT..... 126
FIGURA 10 - IMAGEM EM PROCESSO DE IMPRESSÃO 3D..... 126
FIGURA 11 - MODELANDO AS MÁSCARAS..... 128
FIGURA 12 - EXPERIMENTANDO A MÁSCARA..... 128
FIGURA 13 - MODELAGEM EM ARGILA..... 128
FIGURA 14 - INTERAÇÃO DOCENTE E DISCENTE..... 128
FIGURA 15 - MÁSCARAS EM ARGILA E NO TRIDIMENSIONAL..... 129
FIGURA 16 - MÁSCARA: MODELAGEM TÁTIL À REINTERPRETAÇÃO EM IMPRESSÃO 3D..... 130
FIGURA 17 - MÁSCARA QUEBRADA E A FRUSTRAÇÃO VIVIDA PELO PARTICIPANTE..... 131
FIGURA 18 - CAMINHADA PELO BOSQUE..... 132
FIGURA 19 - O SENTIR PELAS MÃOS..... 132
FIGURA 20 - FLOR – QUADRO EM ARGILA..... 133
FIGURA 21 - MODELANDO O CACTO..... 133
FIGURA 22 - IMPRESSÃO DO QUADRO EM 3D..... 134
FIGURA 23 - DISCENTES COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS..... 136
FIGURA 24 - DISCENTES MODELANDO..... 136
FIGURA 25 - TATEANDO O MAPA DO BRASIL EM MADEIRA..... 137
FIGURA 26 - EXPERIENCIANDO VÁRIAS TEXTURAS..... 137
FIGURA 27 - TATEANDO O GLOBO TERRESTRE EM RELEVO..... 138

FIGURA 28 - TATEANDO O MAPA DO BRASIL EM RELEVO..... 138
FIGURA 29 - ESCUTANDO A MÚSICA “O TAPECEIRO”..... 144
FIGURA 30 - CÍRCULO DE DIÁLOGO..... 144
FIGURA 31 - APRESENTAÇÃO DOS MATERIAIS..... 144

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	51
QUADRO 2 -	DEFINIÇÃO DOS DESCRITORES.....	52
QUADRO 3 -	BUSCA NOS PERIÓDICOS CAPES.....	53
QUADRO 4 -	BUSCA DAS PRODUÇÕES NA BASE SCIELO.....	54
QUADRO 5 -	BUSCA DAS PRODUÇÕES NA BASE BDTD/IBICT.....	55
QUADRO 6 -	PRODUÇÕES ENCONTRADAS NAS TRÊS BASES.....	56
QUADRO 7-	IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS DE CADA BASE.....	57
QUADRO 8 -	TEMAS, TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES.....	66
QUADRO 9 -	OBJETIVOS, ICD, PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	77
QUADRO 10 -	ETAPAS DA PESQUISA.....	79
QUADRO 11 -	PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE INCLUSÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	91
QUADRO 12 -	EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DE ATUAÇÃO COM NEE NO CAEE.....	98
QUADRO 13 -	INCLUSÃO E AUTONOMIA NA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES.....	112
QUADRO 14 -	IMPACTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM MATERIAIS ADAPTADOS.....	115
QUADRO 15 -	DESAFIOS E SUGESTÕES NO CAEE NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES.....	117
QUADRO 16 -	PLANO DE ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O CAEE.....	164

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACE	Fundação de Assistência à Pessoa Cega
FAPI	Faculdade de Pinhais
IEPI	Instituto Educacional de Pinhais
ICDs	Instrumentos de Coleta de Dados
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCD	Pessoa com Deficiência
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	17
1.1	JUSTIFICATIVA	23
1.1.1	Trajetórias que constituem, provocam questionamentos e impulsionam o desenvolvimento da pesquisa – Dimensão pessoal	23
1.1.2	Tempo de travessias acadêmicas	33
1.1.3	Dimensão social	36
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA	38
1.2.1	Problematização	38
1.2.2	Delimitação do problema	40
1.2.3	Perguntas norteadoras	40
1.3	OBJETIVOS	40
1.3.1	Geral	40
1.3.2	Específicos	41
2	**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**	42
2.1	REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA DE LITERATURA	49
2.1.1	Definição das estratégias de buscas	50
2.2	REVISÃO NARRATIVA DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS	58
2.2.1	Reflexão sobre as contribuições dos trabalhos analisados para estudos do tema da pesquisa	66
3	**METODOLOGIA DE PESQUISA**	69
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	69
3.2	LÓCUS E PARTICIPANTES	74
3.2.1	Os espaços de pesquisa	74
3.2.2	Docentes e discentes do CAEE	75
3.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	76
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	78
3.5	AS ETAPAS DA PESQUISA	79
4	**TEAR E FIOS TECEM SENTIDOS COM OS DADOS**	81
4.1	PERFIL DOS DOCENTES E DISCENTES	83
4.1.1	Percepções e experiências profissionais	85
4.1.2	O CAEE no olhar do discente	104

4.2 TECNOLOGIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NO CAEE..... 121
4.3 PRÁTICAS VIVENCIADAS COM MATERIAIS DIDÁTICOS NO CAAE. 139
4.3.1 Avaliação dos docentes e discentes em círculo de diálogo..... 140
5 QUANDO APRENDEMOS A VER..... 145
REFERÊNCIAS..... 149
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES..... 157
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA OS ESTUDANTES DO CAEE..... 160
APÊNDICE 3 – PLANO DE ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O CAEE..... 162
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE QUESTÕES GERADORAS PARA O CÍRCULO DE DIÁLOGO..... 165
ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP..... 166

1 INTRODUÇÃO

> Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.
>
> Maria Teresa Eglér Mantoan

A autora (2015, p. 44) considera que a inclusão depende do exercício ativo de empatia e do reconhecimento das diferenças, como conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós, ampliando as experiências humanas e fortalecendo as interações sociais.

A inclusão, nesse sentido, não é apenas um conceito teórico, mas um processo prático e contínuo, que implica aceitar e valorizar a diversidade no campo educacional. Salienta-se que a exclusão e o fracasso dos estudantes muitas vezes têm origem nas próprias estruturas e padrões escolares, que precisam ser revistos e transformados para promover uma educação que valorize a diversidade e a singularidade de cada sujeito.

A principal temática da pesquisa foi investigar e analisar as práticas educativas, que atendem as demandas de estudantes com deficiência visual, utilizadas para a inclusão de jovens e adultos com deficiência visual no contexto do CAEE Boa Vista, Curitiba-PR. Esta investigação buscou identificar as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados com o objetivo de aprimorar as metodologias de ensino e promover uma educação inclusiva. Discutir inclusão é abordar as angústias e insatisfações que surgem das barreiras impostas por diferentes práticas sociais; sobre esse fato Vygotsky (2007, p. 44) considera que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado.

Historicamente, as pessoas com deficiências visuais sofreram perseguições, discriminações e dificuldades nos ambientes escolares, e até hoje ainda persistem muitas dúvidas sobre os caminhos a serem seguidos para alcançar a autonomia.

Lev Vygotsky (2007, p. 26) discute o papel fundamental dos signos no desenvolvimento psicológico, enfatizando que eles atuam como mediadores na relação entre indivíduo e mundo. Nessa perspectiva é especialmente relevante que sejam apresentadas outras práticas que utilizem a percepção de outros sentidos na construção do conhecimento, e nesse contexto de tensões entre inclusão e exclusão

encontra-se o professor em meios aos desafios, que se apresentam na escola, apontando demandas e carências na formação profissional.

Essa missão de diversificação de práticas expressa a complexidade da inclusão no âmbito educacional, acentuada pela necessidade de formação adequada dos professores, que muitas vezes se deparam com situações atípicas e ausência de conhecimento e informações, gerando insegurança no fazer pedagógico. Nesse sentido, Mantoan (2008, p. 111) declara que

> O professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos. Ele prepara cuidadosamente a sua aula e se prepara também para ela acontecer, na sala, diante dos alunos. A aula é um momento, um evento, que tem todo um ritual.

A complexidade da inclusão educacional, como mencionada por Mantoan (2008), é um reflexo da necessidade de os professores estarem preparados para lidar com uma variedade de situações e estudantes, cada um com suas próprias necessidades e desafios. Isso requer mais do que apenas métodos tradicionais de ensino, como falar, copiar ou ditar. O processo de ensino é mais profundo e exige uma preparação cuidadosa, como mencionado na citação sobre o professor que se prepara para a aula com "ritual" e atenção minuciosa.

Iniciar uma jornada educacional voltada aos estudantes com deficiência visual vai além dessa preparação técnica, é mergulhar em um universo onde a luz da inclusão brilha, dissipando as sombras da exclusão e do preconceito. Nesse contexto, a educação se torna uma poderosa ferramenta de transformação, tanto em nível pessoal quanto social, criando oportunidades para que esses estudantes superem barreiras e desenvolvam todo o seu potencial.

A educação, como direito fundamental de todos os cidadãos, não deve ser vista apenas como uma exigência legal, mas como um meio essencial para garantir a inclusão e a equidade, porém, a educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos. Essas barreiras não são apenas físicas, mas também pedagógicas e sociais, refletindo na ausência de recursos, estruturas educacionais inclusivas e no despreparo dos professores para ministrar aulas que contemplem adaptações.

Nas últimas duas décadas, observou-se um retorno a métodos de formação de professores que enfatizam a experiência prática. Tal movimento, embora sustentado por argumentos mais elaborados do que no passado, ainda se baseiam

no princípio de que os docentes se formam na prática ou no chão da escola. Nesse processo, Nóvoa (2017, p. 4) destaca o recrutamento de indivíduos sem formação pedagógica formal, mas com conhecimento de determinada matéria e interesse em ensinar.

Esses docentes são submetidos a seminários intensivos de poucas semanas e, em seguida, colocados em salas de aula ao lado de professores mais experientes, aprendendo a docência na prática. Nóvoa (2017) critica essa abordagem, argumentando que ela desvaloriza a formação pedagógica e reduz a complexidade do ensino a uma mera transmissão de conteúdo, sem considerar as nuances e desafios da prática docente.

Paro (2007, p. 43) pontua que “a educação de qualidade oferecida nas escolas públicas deve estar voltada à formação do educando em sua integridade, não apenas à aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional”. Nesse sentido é necessário que o Estado fomente ações e desenvolva estratégias para que o ensino nas escolas seja significativo para os educandos, refletindo de fato o significado de inclusão no contexto educacional.

Para compreender melhor esse conceito, Cirino, Ross e Haracemiv (2023, p. 16) colocam que:

> Marcado por discussões, questionamentos, exclusões, descaso teórico-metodológico, bem como a insuficiente formação do professor, esse contexto mostrou a necessidade de buscar fundamentação teórico-prática, no intuito de contribuir e aprofundar discussões com ênfase à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual, efetivada por um olhar para além da deficiência.

Essa busca por uma educação inclusiva também é abordada por Mantoan (2015, p. 11), o qual ressalta que a inclusão escolar vai além da simples adaptação de currículos ou estruturas físicas, sendo necessária uma transformação ampla na forma como a escola vê e se organiza para atender a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. A autora refere-se à expressão inclusão escolar como o processo de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, características ou habilidades, tenham acesso igualitário à educação em um ambiente escolar.

Os conceitos de acesso e igualdade na educação encontram respaldo na abordagem proposta por Katarina Tomaševski, ex-relatora especial das Nações

Unidas para o Direito à Educação. Em 1999, ela apresentou uma estrutura analítica denominada “4-A”, composta por quatro dimensões interdependentes: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, que fornecem um arcabouço normativo e avaliativo para a concretização do direito à educação. De acordo com a autora (2006), cabe aos Estados o dever de garantir esse direito, assegurando a existência de instituições educacionais em número suficiente, promovendo o acesso universal e não discriminatório e viabilizando economicamente o ensino em todos os níveis. A educação, por sua vez, deve ser de qualidade, culturalmente relevante e capaz de se adaptar às transformações sociais e às necessidades específicas dos estudantes.

Embora a responsabilidade primária recaia sobre o Estado, como agente formulador de políticas públicas e provedor de recursos, a efetivação do direito à educação requer também o engajamento de outros atores sociais, como escolas, comunidades e os próprios educandos. Nesse sentido, Tomaševski (2006) propôs a criação de indicadores específicos com base na estrutura 4-A, destinados a monitorar a implementação do direito à educação, com ênfase na promoção da inclusão escolar. Essa perspectiva sustenta práticas pedagógicas como a adaptação curricular, o fornecimento de apoios individualizados, incentivo à convivência respeitosa e fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva e sensível à diversidade. O objetivo é assegurar que cada estudante seja reconhecido e atendido em sua singularidade, favorecendo o pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Segundo Tomaševski (2006, p. 7), é imprescindível que a educação esteja “disponível, acessível, aceitável e adaptável”. A autora ainda ressalta que

> O papel da educação no combate à exclusão social e na prevenção de conflitos é demasiado importante para ser deixado de lado. O fato óbvio de que a educação segregada gera sociedades fragmentadas [...] com a necessidade de educar todos os meninos e meninas juntos para criar sociedades inclusivas.

Ao abordar este tema, a pesquisa alinhou-se com os princípios educacionais freireanos, enfatizando o diálogo, a conscientização e emancipação, defendendo uma educação que permita aos estudantes transformarem sua realidade. Buscou-se responder à pergunta norteadora, promovendo uma reflexão sobre os desafios na vida escolar de jovens e adultos com deficiência visual. Descreveu-se que o fenômeno pode adquirir conotações diferenciadas nas narrativas de alguns autores, dependendo

dos pressupostos teóricos e epistemológicos considerados em algumas hipóteses.

Paulo Freire (1979, p. 84) afirma que “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Essa fala do mestre reflete a importância da educação na formação das pessoas e na sua capacidade de impactar a sociedade. Em vista do exposto é fundamental considerar o papel central do professor como agente de transformação, tanto pelo conhecimento que transmite quanto por seu próprio processo de aprendizagem, sendo necessário consolidar conceitos e propostas no contexto escolar, revendo currículos, repensando práticas pedagógicas e investindo na sua formação profissional.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) são iniciativas fundamentais para promover a educação inclusiva em todos os níveis educacionais, suplementando o ensino ministrado na escola regular. Dessa forma, este trabalho examinou práticas pedagógicas inclusivas, desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para jovens e adultos com deficiência visual, destacando-se o papel do Centro de Atendimento Educacional Especializado, que proporciona um ambiente pedagógico adaptado às demandas de estudantes com deficiência visual, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Ao implementar ações colaborativas integradas à Educação Básica, O AEE contribui para garantir percursos escolares que respeitem as especificidades dos educandos, ampliando as suas possibilidades de aprendizagem e fortalecendo o exercício da cidadania.

Este trabalho foi organizado em capítulos, sendo o primeiro composto pela Introdução e Justificativa da pesquisa, nas quais se apresentaram as trajetórias da pesquisadora nas dimensões pessoal, social e acadêmica, articuladas com o problema de pesquisa e os objetivos propostos. No segundo capítulo, focou-se na elaboração de uma fundamentação teórica, envolvendo uma revisão sistemática integrativa da literatura existente no campo em questão com vistas a compreender melhor alguns aspectos da história e analisar os caminhos percorridos que possibilitassem considerar os contextos atuais da educação escolar dos estudantes com deficiência visual na contemporaneidade.

Não se pôde deixar de enfatizar a história da Educação Especial que, em geral, está atrelada às necessidades econômicas, sociais e políticas, que historicamente sempre estiveram sob o controle da classe dominante. Contudo, ressaltou-se que a ampliação da escolarização foi um dos motivos que levaram a

população a se organizar em diferentes movimentos sociais, reivindicando a educação como um direito de todos, sobretudo daqueles que foram negligenciados, discriminados, marginalizados e excluídos do convívio social. Sobre isso, Jannuzzi (2004, p. 2) afirma que:

> [...] os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano, dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retomar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções.

Nessa perspectiva, buscou-se interpretar a trajetória dos educandos cego ou com baixa visão no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), serviço que se realiza de forma complementar e suplementar à escolarização desses jovens e adultos, tentando entender os desafios da instituição em suas práticas na promoção da aprendizagem dos estudantes da Educação Especial.

O terceiro capítulo tratou da Metodologia de Pesquisa, na qual a investigação foi caracterizada quanto aos aspectos metodológicos de natureza qualitativa, com enfoque exploratório-descritivo e pesquisa-ação, sendo o *lócus* o CAEE Boa Vista em Curitiba-PR. Esse contexto educacional está organizado em pequenos espaços e salas de atendimento para educandos com deficiência visual. Os participantes da pesquisa foram cinco jovens e seis adultos com deficiência visual matriculados, bem como os docentes que atuam no referido Centro. Para a coleta de dados foram utilizados questionários, roteiros de entrevistas semiestruturadas e registros em diário de campo da pesquisadora.

O quarto capítulo teve como objetivo descrever o ideal pensado e o real vivido nas experiências, bem como os desafios enfrentados na aprendizagem dos educandos, observados e registrados pela pesquisadora no processo de inclusão. Com os estudantes foram explorados aspectos como suas percepções sobre os métodos de ensino, a eficácia dos materiais didáticos adaptados e as estratégias que mais favoreceram a sua aprendizagem e autonomia. Também foi analisado como vivenciam o processo educativo e avaliam a adequação do atendimento especializado às suas necessidades.

Para os docentes, o foco foi mantido na compreensão das práticas pedagógicas adotadas, as dificuldades enfrentadas na implementação de estratégias

inclusivas e a utilização de materiais didáticos acessíveis. Para isso, foram abordadas as percepções dos professores sobre a formação continuada e as possibilidades de aprimorar as ações pedagógicas colaborativas no contexto da Educação Básica e do atendimento especializado.

Espera-se que os resultados contribuam para o entendimento dos desafios enfrentados por esses educandos e educadores, possibilitando encaminhamentos para a produção de materiais didáticos pedagógicos adaptados às práticas nas instituições de ensino que atendem jovens e adultos com deficiência visual.

1.1 JUSTIFICATIVA

> Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.
>
> Paulo Freire

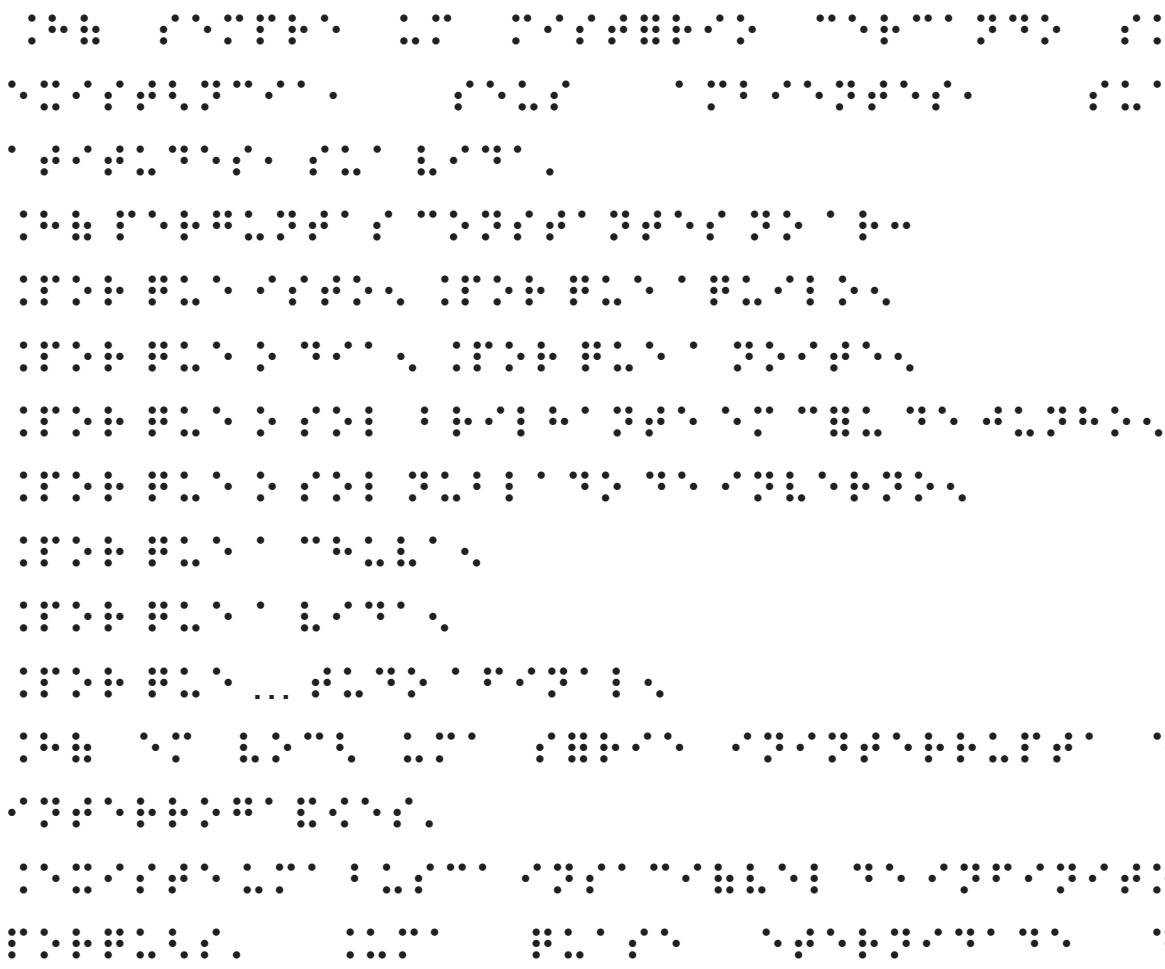
1.1.1 Trajetórias que constituem, provocam questionamentos e impulsionam o desenvolvimento da pesquisa – Dimensão pessoal

Inspirada pela visão de Paulo Freire, que defende a justiça social antes da caridade, e influenciada pelo pensamento crítico, Haracemiv (1994) afirma que: “busco agora caminhos que não apenas me desafiem, mas permitam a transformação da minha atuação como professora na comunidade”. Concordo com a autora e aqui cito as verdades nas quais a pesquisadora se inspirou em Rohden (1967), que nos impulsiona a desvelar os porquês que nos inquieta (Rohden, 1967 *apud* Haracemiv, 1994, p. 4):

> Há sempre um mistério cercando sua existência, seus ambientes, suas atitudes, sua vida.
> Há perguntas constantes no ar:
> Por que isto? Por que aquilo?
> Por que o dia? Por que a noite?
> Por que o sol brilhante em céu de junho?
> Por que o sol nublado de inverno?
> Por que a chuva?
> Por que a vida?
> Por que… tudo afinal?
> Há em você uma série ininterrupta de interrogações.
> Existe uma busca insaciável de infinitos porquês. Uma quase eternidade de perguntas ansiosas. Uma procura incessante de DESCOBERTA DA VIDA.

> Esses porquês mostras bem ao vivo a finitude do homem.
> Provas que você é limitado. Evidenciam o quanto você depende de um ser superior.
> Muito maiores ainda são os seus porquês interiores, as interrogações de sua alma. Aqueles porquês que sondas os seus íntimos refolhos do coração humano.
> Você se busca incessantemente.
> Você se procura, quer se encontrar.
> Você anseia por uma solução total de seus problemas inúmeros.
> Você anela por viver integralmente a vida.
> Que seria, porém, de seu viver sem os problemas?
> Que seria de você sem o anseio que o projeta ao infinito e o faz crescer?
> Que seria do seu cotidiano na monotonia das soluções completas?
> Que seria do mundo sem novas descobertas?
> Sem dúvida, ó bem salutar a angústia que rege os destinos do homem. É oportuno o anseio que você sente em busca da perene realização. É necessário o porquê constante que não lhe permite a total instalação do homem peregrino.
> O mundo tem que ser um problema a resolver.

O texto que consta na Dissertação de Mestrado de Haracemiv (1994, p. 4) foi transcrito em Braile por Corrêa (2024).



⠉⠕⠝⠎⠞⠁⠝⠞⠑ ⠟⠥⠑ ⠝⠜⠕ ⠇⠓⠑ ⠏⠑⠗⠍⠊⠞⠑ ⠁ ⠞⠕⠞⠁⠇
⠊⠝⠎⠞⠁⠇⠁⠯⠜⠕ ⠙⠕ ⠓⠕⠍⠑⠍ ⠏⠑⠗⠑⠛⠗⠊⠝⠕⠄
⠨⠕ ⠍⠥⠝⠙⠕ ⠞⠑⠍ ⠟⠥⠑ ⠎⠑⠗ ⠥⠍ ⠏⠗⠕⠃⠇⠑⠍⠁ ⠁
⠗⠑⠎⠕⠇⠧⠑⠗⠄ [1]

Desde a graduação sempre fui fascinada pela interação entre a teoria educacional e a prática pedagógica, minha experiência como educadora e pedagoga em escolas de Educação Básica despertou meu interesse em investigar como novas práticas pedagógicas podem ser integradas às salas de aula para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, analisando as barreiras enfrentadas por jovens e adultos com deficiência visual.

Como professora no Centro de Atendimento Educacional Especializado Boa Vista, cuja mantenedora é a Fundação de Assistência à Pessoa Cega (FACE), atendo os estudantes dentro de uma proposta de programas ofertados pela instituição. Meu interesse em aprimorar minhas habilidades e meus conhecimentos pedagógicos me motivou a buscar um mestrado, pois acredito que essa experiência expandirá minha compreensão teórica e incentivará a pesquisa em educação, ampliando meu repertório prático e contribuindo para o campo educacional. Meu objetivo é adquirir conhecimento para intervir efetivamente.

Como educadora, venho observando repetidamente que, apesar dos meus melhores esforços, muitos estudantes parecem desengajados e desconectados do processo educacional. Nessa perspectiva, a educação inclusiva requer a construção de uma sociedade igualmente inclusiva.

Mantoan (2015) destaca que a inclusão exige mais do que simplesmente o ato de integrar, apontando para a necessidade de uma mudança abrangente nas estruturas sociais e nas atitudes. É necessário acolher e valorizar as diferenças, removendo obstáculos que limitam a plena participação de todos na sociedade. Nesse contexto, a minha trajetória foi marcada por experiências que, em diversas ocasiões,

[1] Acesso em 1º jul. 2024 https://www.tradutorbraille.com.br/. Acessibilidade da Dissertação em Braille – Para promover a inclusão e garantir o acesso igualitário ao conhecimento, a dissertação será transcrita para o Braille, utilizando o Tradutor Braille (https://www.tradutorbraille.com.br/). Esse formato foi escolhido por sua clareza e simplicidade, adequando-se melhor às necessidades de leitores iniciantes ou aqueles que preferem uma forma de leitura acessível. Após a tradução, o texto será impresso em uma impressora de Braille, permitindo que leitores com deficiência visual possam acessar a dissertação de maneira autônoma e independente.

me angustiaram, ao mesmo tempo em que despertaram uma inquietação em compreender os motivos pelos quais certos estudantes foram frequentemente deixados à margem do processo educacional.

O problema central desta pesquisa está voltado à investigação das práticas educativas com utilização de materiais didáticos adaptados capazes de atender aos processos de aprendizagem de jovens e adultos com deficiência visual, com o objetivo de promover o desenvolvimento humano, a inclusão cidadã e a autonomia. A questão é superar essa lacuna investigando ações que podem ser implementadas para assegurar práticas pedagógicas inclusivas, por meio de um estudo com uma abordagem propositiva, que possa subsidiar o sistema educacional através de um trabalho acessível e equitativo, desvelando a natureza da inclusão na educação.

Ao longo de muitas décadas, diversas barreiras sociais e culturais dificultaram o acesso à educação no Brasil, principalmente para as mulheres, que foram privadas desse direito fundamental em função de preconceitos e circunstâncias da vida. Minha mãe, uma agricultora dedicada, viveu em uma época em que as mulheres eram frequentemente desencorajadas ou até mesmo proibidas de estudar, especialmente em famílias rurais tradicionais.

No meio desse panorama desafiador surgiram iniciativas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado nos anos 1970. Esse programa buscou enfrentar o analfabetismo no país, dando esperança e oportunidades às pessoas. Para minha mãe, a jornada rumo à alfabetização foi duplamente desafiadora. Meu avô, com uma mentalidade tradicional, acreditava que as mulheres não deveriam frequentar a escola. Essa perspectiva, infelizmente comum na época, baseava-se na ideia de que o papel da mulher estava restrito ao lar e ao campo, e que a educação era desnecessária ou até mesmo prejudicial para as mulheres.

Somente após se casar, e com o apoio de meu pai, minha mãe teve a chance de buscar a educação que lhe fora negada por tanto tempo. Nessa época, eu já estava presente e pude acompanhar e testemunhar sua trajetória. Tornou-se, então, não apenas uma jornada de aprendizado para ela, mas um momento significativo de ligação entre nós. Acompanhá-la nos estudos do Mobral e depois no ensino integrado voltado para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) foi uma experiência transformadora para mim. Não apenas assisti, mas ativamente a auxiliei em seu processo de alfabetização. Juntas, enfrentamos desafios, comemoramos conquistas e reforçamos nossa conexão.

O exemplo de minha mãe é um testemunho do poder da resiliência diante do analfabetismo. Ela superou barreiras culturais, desafios pessoais e preconceitos para alcançar seu direito à educação. Eu, (com 10 anos, em 1979) ao seu lado, aprendi lições inestimáveis sobre determinação, amor e o verdadeiro valor do conhecimento.

Concordo com os teóricos Paulo Freire (1979) e Mantoan (2015), cujas ideias sobre educação e marginalização ressoam profundamente em mim, pois acreditavam no poder da educação como um meio de libertação. Vejo isso como aplicável aos estudantes. Através de suas lentes vislumbro a deficiência visual como uma barreira física, social e educacional, que pode ser superada com abordagens pedagógicas adequadas e empáticas.

A transição para focar nessa demanda, mais do que uma escolha acadêmica, foi um chamado pessoal, como se todas as minhas angústias anteriores me direcionassem para essa área específica, onde eu sentia que poderia fazer a diferença. Percebi que as desigualdades educacionais iam além das questões socioeconômicas ou culturais, alcançando também os estudantes com deficiências – destacando-se a deficiência visual como uma área que exigia atenção diante da escassez de recursos adequados e da limitada compreensão por parte de muitos educadores.

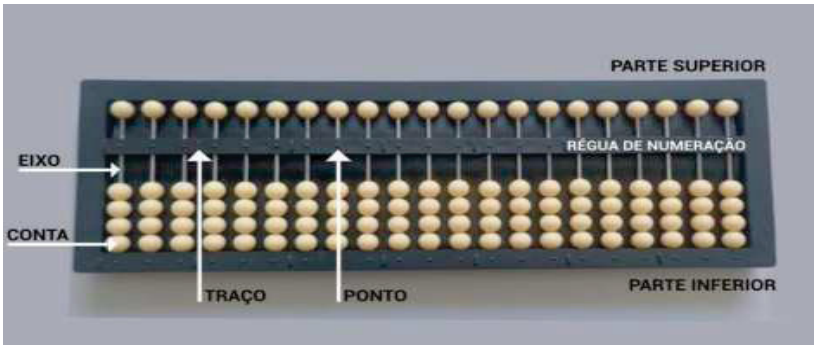
Minha jornada na educação inclusiva iniciou-se de maneira inesperada e transformadora, ao ser acolhida na instituição que se tornou o *lócus* de desta pesquisa, quando fui inserida no mundo da deficiência visual. A gestora, demonstrando uma confiança que eu ainda estava por merecer, apresentou-me os programas de Braille, estimulação visual e Soroban[2] (calculadora do deficiente visual). Essa última era uma ferramenta temida por muitos, mas essencial à educação de jovens e adultos cegos ou com baixa visão.

Esse período foi decisivo, pois ao mesmo tempo em que eu adquiria novos conhecimentos, assumia o papel de educadora, compartilhando essas aprendizagens com os alunos. Nessa época foi-me atribuída a tarefa de atender onze estudantes nos programas citados e durante as atividades frequentemente solicitava auxílio de colegas e direção para suprir lacunas em minha formação, o que gerava uma angústia

[2] O soroban é um instrumento que pode ser utilizado tanto pelas pessoas videntes quanto pelas pessoas com deficiência visual, sendo importante que o professor esteja preparado tecnicamente para utilizá-lo como recurso didático.

significativa ao tentar ocultar dos educandos as minhas limitações. Esse desafio me levou a um estado acelerado de pensamento e a um nível elevado de estresse, intensificado pela constante autocobrança. Estava sempre aprendendo junto a demandas do CAEE, como por exemplo, as operações básicas da matemática usando o Soroban (Figura 1).

FIGURA 1 – ESTRUTURA DO SOROBAN

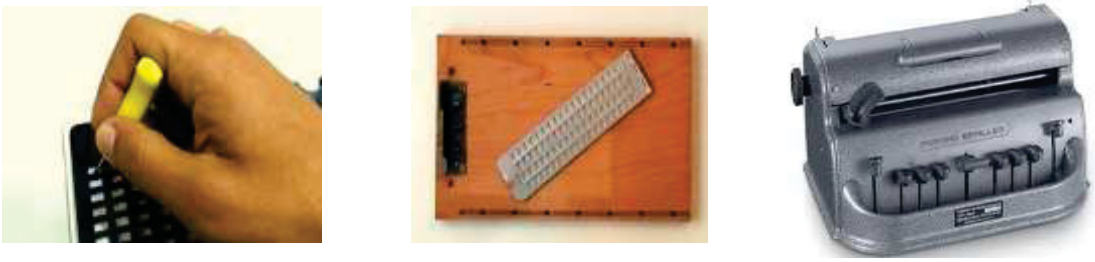


FONTE: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pre_soroban.pdf.

Durante as aulas, os alunos me ensinavam a lidar com o recurso didático enquanto eu compartilhava o conhecimento e a abordagem necessária ao ensino do conteúdo matemático. Assim, desenvolvi novas habilidades didáticas, conforme descreve Freire (1996, p. 22-23), ressaltando que o essencial é refletir criticamente sobre a prática para manter a relação entre as duas vertentes, pois, sem reflexão, a teoria pode se tornar apenas palavras vazias e a prática pode se transformar em mero ativismo. “Quem capacita se capacita e se transforma ao ensinar, e quem é ensinado adquire habilidades e se desenvolve ao ser capacitado”.

Com base nas palavras de Freire, continuei aprendendo e, a partir da aprendizagem sobre a utilização dos recursos para a produção do Braille, como a Reglete, o Punção e a Máquina de Datilografia Perkins, tornou-se possível desenvolver a escrita Braille. Esses recursos estão apresentados na Figura 2.

FIGURA 2 – PUNÇÃO, REGLETE E A MÁQUINA DE DATILOGRAFIA PERKINS

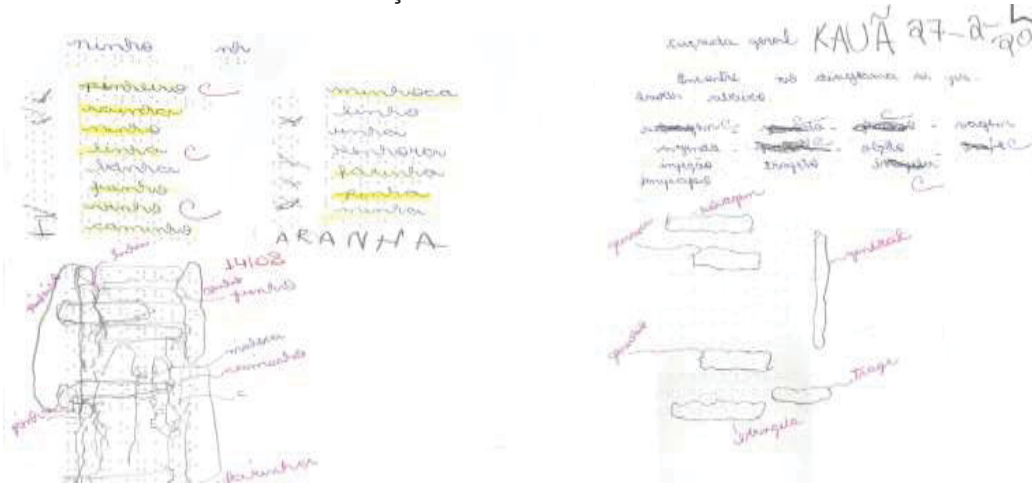


FONTE: www.https://www.lojaciviam.com.br/cegos/.

Esses conhecimentos foram fundamentais para desenvolver a escrita e posteriormente aplicados em outros contextos como na igreja por meio da transcrição de passagens bíblicas. Essa experiência contribuiu para ampliar meus estudos e minhas práticas em diferentes espaços, reforçando a relevância da formação para o atendimento educacional especializado.

Como parte da busca por novas estratégias pedagógicas, desenvolvi também uma atividade de caça-palavras em Braille[3], uma proposta lúdica que favoreceu o aprendizado dos estudantes ao estimular o reconhecimento por meio da leitura tátil. Ao acompanhar suas leituras e estratégias de localização das palavras, pude aprofundar meu entendimento sobre o sistema Braille e aprimorar minha prática pedagógica (Figura 3).

FIGURA 3 – CAÇA-PALAVRAS EM BRAILLE



FONTE: Corrêa (2025).

Muitas experiências fortaleceram a minha formação e contribuíram para ensinar outros professores, um processo que demonstrou a importância do ato de aprender e ensinar a mim mesma, favorecendo significativamente o meu desenvolvimento profissional. Parafraseando as palavras de Freire, à medida que o ser humano cria, recria, modifica e constrói, suas trajetórias vão sendo lapidadas, decidindo como se envolver nelas. Nesse processo, o indivíduo constrói a si mesmo

[3]O caça-palavras apresentado foi desenvolvido utilizando o aplicativo Braille Fácil, que permite a digitação em Braille diretamente no computador. Após a criação, o arquivo foi impresso em uma impressora Braille, possibilitando o acesso dos estudantes com deficiência visual à atividade. Essa adaptação tem como objetivo promover o engajamento no aprendizado, estimulando habilidades como leitura tátil, reconhecimento de padrões dos pontos que correspondem a cada letra do alfabeto e compreender como essas palavras estão dispostas (horizontal, vertical ou diagonal), treinando habilidades de orientação espacial e percepção tátil, por meio de um recurso acessível e inclusivo.

e aos outros, modificando e sendo modificado, e os resultados são alcançados quando o sujeito se integra ao contexto atual, apropria-se de seus temas e reconhece as tarefas concretas que precisa realizar. Esse movimento simultâneo de aprendizagem e ensino foi repleto de desafios. Porém, em cada dificuldade encontrada, a superação reforçou minhas habilidades como educadora e solidificou minha compreensão sobre a importância de uma educação que seja relevante e acessível.

A afirmação de Paulo Freire (1979, p. 45) de que “a educação é um ato de amor e, portanto, um ato de coragem” ressoa profundamente com minha experiência, porque, a cada passo, a cada nova letra em Braille e a cada cálculo no Soroban, eu não apenas transmitia conhecimento, mas compartilhava amor e exercia a coragem de transformar tanto a minha própria realidade quanto a dos meus estudantes.

Essa vivência despertou em mim uma paixão pela educação inclusiva e definiu o tema da minha investigação: *Desafios na vida escolar do jovem e adulto com deficiência visual*, buscando explorar uma educação inclusiva que dialogue com a realidade do educando e o capacite a transformá-la, garantindo acesso ao conhecimento, como também a uma vida digna e plena de oportunidades.

Não posso deixar de enaltecer o belíssimo trabalho da professora Adélia Calluf Koury *(in memoriam*), que me ensinou a trabalhar com estudantes com visão subnormal. Com larga experiência, sempre muito competente e estudiosa, ela me ensinou a trabalhar com estimulação visual, explicando as causas de algumas patologias congênitas e adquiridas, bem como as adaptações necessárias para cada tipo de limitação visual. Esses períodos se tornaram sessões intensas de aprendizado, nas quais eu podia absorver cada detalhe transmitido por ela através de exemplos práticos.

A professora Adélia deixou um legado inestimável que transcende qualquer manual ou curso formal que eu pudesse ter frequentado. Aprendi com ela que a educação especializada requer conhecimento, sensibilidade e adaptabilidade às necessidades individuais de cada estudante. É como ver o mundo pelos olhos dos outros e fazer dessa percepção uma ferramenta para ensinar. Esse princípio destaca que a inserção deve ser vista através das lentes da exclusão, permitindo uma compreensão das barreiras e desafios enfrentados. Como ressaltam Cirino, Ross e Haracemiv (2023, p. 19), “O binômio inclusão e exclusão inspira tensionamentos muito além da isenção física, uma vez que se coloca em pauta condição, nem sempre harmoniosa, entre Ser e Estar em escolas inclusivas”.

Esta pesquisa também considerou as contribuições práticas e o legado de educadores como Adélia, que ao compartilhar prontamente seus ensinamentos, exemplificou a importância de relacionamentos recíprocos no desenvolvimento profissional, na comunicação e no suporte emocional. Seus ensinamentos corroboraram Tardif (2002). Em seu livro, *Saberes docentes e formação profissional*, o autor (2002, p. 57-58) relata que:

> Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação onde o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao seu significado para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares.

Tardif (2002) enfatiza que a aprendizagem ultrapassa a simples aquisição de informações, incorporando também práticas, valores e normas que conferem significado ao trabalho e ao ambiente em que o aprendiz está inserido. Essa perspectiva dialoga diretamente com a presente pesquisa, ao considerar que o contexto do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) requer igualmente uma formação que integre aspectos práticos e relacionais, abrangendo tanto educadores quanto educandos, para promover uma educação inclusiva e significativa.

Corroboro com Luiz (2021, p. 4), a qual argumenta que “a formação continuada surge da necessidade e do desejo de aprimorar a realidade em que o docente está inserido, planejando ações em pares para serem realizadas com o intuito de alcançar determinados objetivos”.

Diante desse desafio, busquei a prática da mentoria de desenvolvimento pessoal e profissional, ministrada por uma colega de trabalho, que se mostrou uma experiência formativa essencial em minha carreira. Essa mentoria é baseada em um relacionamento que permite a troca de papéis, concebendo o processo como um questionamento colaborativo da prática profissional. Esse conhecimento influenciou o meu trabalho e a minha abordagem pedagógica diariamente, provando que o verdadeiro aprendizado ocorre não apenas por meio de estudos, mas da troca viva e significativa de experiências e saberes.

1.1.2 Tempo de travessias acadêmicas

> Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.
> Fernando Teixeira de Andrade

Esses foram momentos de transição, quando velhas concepções foram desafiadas e novos horizontes explorados. Essa travessia encontrou um paralelo significativo no percurso do mestrado, representando uma oportunidade única de crescimento não somente no âmbito da pesquisa, mas também na formação integral do pesquisador. Nesse período, os estudantes são incentivados a deixar de lado métodos e propostas tradicionais, abrindo espaço para novas abordagens e metodologias de ensino diante das mudanças sociais. Ao final desse caminho, o crescimento alcançado foi além do âmbito individual; ele reverberou nas contribuições futuras do mestre, seja nas instituições escolares ou em outros campos de atuação.

Cada projeto implementado carregou parte dessa transformação que vivi na academia, e foi uma oportunidade de contribuir para o conhecimento existente, redescobrir-se como educador e definir ações docentes que incluíssem os estudantes com deficiência visual, favorecendo uma abordagem de ensino que valoriza a diversidade e reconhece as diferenças entre os estudantes como potencial para o enriquecimento mútuo, e não como obstáculo. Assim, meu percurso profissional tornou-se expressão do compromisso que tenho com a educação. A formação de professores e a inclusão de pessoas com deficiência redundaram-se em áreas que aprendi a valorizar e admirar, especialmente ao me deparar com os conflitos e contradições do ambiente escolar.

Nas palavras de Ross (2004, p. 15), “neste mundo, a mudança é uma certeza, e o importante é como se fazem essas mudanças, mobilizados por observações e experiências, é essencial investigar estratégias pedagógicas que ressoem com os estudantes, capacitando-os a transformar suas próprias realidades”.

Em 2005, concluí a graduação em Pedagogia com ênfase em Educação Especial nas Faculdade de Pinhais (FAPI). Essa etapa da minha formação serviu para aprimorar minha compreensão sobre a educação inclusiva, prática profundamente

alinhada com as ideias de Paulo Freire sobre a educação que valoriza a diversidade e busca a emancipação dos educandos.

Em 2007, prossegui com os estudos em uma pós-graduação em Psicopedagogia Institucional na Universidade Castelo Branco. Durante o curso, dediquei-me à pesquisa sobre avaliação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, explorando métodos que promovessem uma avaliação mais humanizada e reflexiva, consonante com a pedagogia freireana, que critica as práticas educativas opressoras e autoritárias.

Em 2010, cursei a segunda especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Minha monografia, intitulada *Educação, Trabalho e PROEJA: um novo olhar*, investigou como a educação pode ser um meio de transformação social, refletindo a visão freireana sobre a educação como ferramenta para a conscientização e mudança social.

Em 2015, concluí a especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Paraná, esse curso reforçou minha compreensão do papel do pedagogo como mediador, facilitando o diálogo e a colaboração no ambiente escolar. Essas práticas são essenciais na pedagogia de Freire, que enfatiza o diálogo como meio para o desenvolvimento crítico e a cooperação como elemento fundamental no processo educativo.

Essas etapas da minha jornada educacional não apenas ampliaram meus conhecimentos, mas também solidificaram minha dedicação a uma educação transformadora. Essa abordagem busca não só ensinar, mas também desenvolver o pensamento crítico e a atuação consciente dos estudantes.

Minha primeira experiência profissional foi como professora substituta do pré ao quarto ano no Colégio Modelo do Paraná, em Curitiba. Também trabalhei como alfabetizadora no Instituto Educacional de Pinhais (IEPI).

Em outubro de 2006, fui aprovada no concurso público na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, onde atuei como professora no Programa de Atividade Complementar Curricular em contraturno, ensino religioso e alfabetização. Nesse mesmo ano, iniciei como pedagoga no regime PSS, trabalhando em várias instituições de ensino da Área Metropolitana Norte, no município de Pinhais. Desempenhei o cargo de coordenadora pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no

Colégio Oscar. Atualmente, sou pedagoga no período da tarde do ensino fundamental II.

Em 2013, constatou-se uma demanda especial na instituição de ensino, e com a orientação do núcleo, abri uma sala de recursos multifuncionais para realizar atendimentos educacionais especializados, proporcionando condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular a estudantes com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e específicos de aprendizagem, a fim de assegurar condições para a continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino.

Por meio do termo de cooperação técnica, a Prefeitura Municipal de Curitiba fez a minha cedência para atuar em escolas do Estado, nas quais trabalhei como professora de sala de recursos. Foi uma experiência bastante significativa, pois além de entrevistas com os familiares e professores sobre o estudante que apresentava dificuldades no processo ensino-aprendizagem, realizava avaliações do contexto escolar, junto a outros profissionais da saúde, orientando procedimentos de intervenção a fim de minimizar as defasagens acadêmicas apresentadas, conforme afirma Mantoan (2006 p. 23),

> O atendimento educacional especializado para aluno com deficiência deve permitir que esse aluno saia da posição de não saber, ou de recusa do saber para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que construir.

Corroborando Mantoan (2015), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não se caracteriza por promover adaptações curriculares, mas por desenvolver recursos, estratégias e metodologias que garantam a acessibilidade ao currículo, a fim de eliminar barreiras ao aprendizado, oferecendo suporte especializado que complemente o ensino regular e possibilite a participação equitativa de todos os estudantes no processo educacional. Nesse contexto, o papel do AEE ressalta a necessidade de uma formação docente que vá além da simples aquisição de recursos e estratégias pedagógicas. É imprescindível que essa formação considere as especificidades do trabalho, promovendo uma prática reflexiva que integre as dimensões técnica, pessoal e relacional.

Nóvoa (1995) argumenta que a formação não deve ser vista como um simples acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas. Ele defende que a formação docente

deve abranger uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a constante reconstrução da identidade pessoal do professor. Esse processo formativo foi essencial para que eu desenvolvesse a capacidade de atender às necessidades específicas dos educandos com deficiência visual de maneira comprometida e sensível.

1.1.3 Dimensão social

> Não nos cansemos de fazer o bem. Pois, se não desanimarmos, chegará o tempo certo em que faremos a colheita. Por isso, enquanto tivermos oportunidade, façamos o bem a todos (...)
> Gálatas 6:9 (NAA)

Manter o compromisso com a prática do bem, perseverando sem desfalecer, fará com que chegue o momento de colher os frutos dos esforços em favor da inclusão. Esse é o processo de formação de profissionais da educação, tanto em seu estágio inicial na graduação quanto no exercício da docência; o desenvolvimento profissional é contínuo e tem potencial de enriquecer substantivamente. Além disso, na qualificação de professores, o olhar para o bem amplia a formação humana intrínseca a esse trabalho, reforçando valores éticos e relacionais essenciais para a prática educativa. Tal desenvolvimento se dá por meio da análise reflexiva, embasada nas narrativas de sujeitos que possuem deficiência visual, detalhando suas experiências educacionais.

A instituição escolar deve ser vista como um espaço de transformação, sendo necessário fortalecer ações, que invistam na formação continuada dos professores, criando um ambiente inclusivo e democrático, onde todos se sintam valorizados e apoiados, estabelecendo parcerias com a comunidade. No entanto, para que essas mudanças ocorram é necessário impulsioná-las, dando ferramentas para que os cidadãos possam perceber e interagir com o mundo. Dessa forma, faz-se necessário articular a relevância acadêmica do estudo, sublinhando o seu impacto social no desenvolvimento de recursos educacionais adaptados e acessíveis, destacando os aplicativos com acesso a conteúdos textuais, impressos ou digitais, para a realização de tarefas cotidianas.

Os saberes e competências são necessários na atuação dos professores frente a esses estudantes na condução do processo de ensino e aprendizagem. A

autonomia de pessoas com deficiência visual envolve não apenas a superação das limitações causadas pela perda visual, total ou parcial, mas também a quebra de estigmas sociais que afetam sua inserção social e autoestima, e o papel dos Centros de Atendimento Educacional Especializado é essencial nesse processo, oferecendo um ambiente inclusivo, promovendo a socialização e a troca de experiências entre indivíduos com trajetória de vida marcada pelos desafios da deficiência visual.

Este estudo partiu da premissa de que a interação entre instituições públicas é essencial nesse processo de autonomia, oportunizando os suportes especializados oferecidos, promovendo não apenas habilidades práticas, mas também fortalecendo a autoestima e a inserção social do jovem adulto com deficiência visual. No entanto é necessário compreender a lacuna existente entre as normas da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, 1996) e a realidade enfrentada por professores em relação à inclusão de alunos com deficiência.

Esta pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos com deficiência visual surgiu da necessidade de revisitar e reformular a noção de deficiência, fomentando a importância da educação inclusiva no contexto social e, especificamente, no âmbito educacional.

A abordagem educacional de Paulo Freire é fundamentada em uma teoria de educação libertadora, que destaca o diálogo e a valorização do educando como elementos centrais. Essa perspectiva enfatiza a importância de conhecer as histórias dos sujeitos, escutando suas vozes e compreendendo suas necessidades. Na visão freireana, educação e conscientização são processos inseparáveis e essenciais para o desenvolvimento do conhecimento em todas as suas etapas.

No estudo de Haracemiv *et al*. (2019), discute-se um desafio fundamental na educação brasileira: como os professores podem conduzir o ensino em salas de aula compostas por estudantes com diferentes idades, culturas, classes sociais e experiências de vida. Esse cenário exige uma abordagem educacional que integre as experiências vividas pelos educandos nos currículos escolares, envolvendo uma mudança na formação docente e nas práticas pedagógicas, levando em conta as transformações sociais, culturais e tecnológicas atuais.

A proposta é que os professores atuem como profissionais reflexivos, revisando continuamente seus planos e adotando novas metodologias para atender às necessidades diversificadas dos educandos, promovendo um aprendizado adaptado e significativo. Esse processo de (des)construção e (re)construção dos

objetivos educacionais e métodos de ensino é fundamental para uma educação inclusiva e acessível, considerando a pesquisa como um elemento-chave para superar os limites da educação tradicional, incentivando a aquisição de conhecimentos que sejam adaptáveis e ajudem a superar as desigualdades sociais.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

1.2.1 Problematização

> Tinha estado com os olhos abertos sempre, como se por eles é que a visão tivesse de entrar, e não renascer de dentro, de repente disse: Parece-me que estou a ver, era melhor ser prudente, nem todos os casos são iguais, costuma-se até dizer que não há cegueiras, mas cegos, quando a experiencia dos tempos não tem feito outra coisa que dizer-nos que não há cegos, mas cegueiras […] por que foi que cegámos? Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, queres que te diga o que penso? Diz: Penso que não cegámos, penso que estamos cegos. Cegos que veem, cegos que, vendo, não veem.
>
> Saramago (1995)

O autor (1995) sugere uma reflexão sobre a diferença entre ver fisicamente e compreender ou perceber a realidade de uma forma diferente. É muito comum acreditar que os recursos pedagógicos necessários para pessoas cegas se resumem à grafia Braille, e, para as de baixa visão, à escrita ampliada. Por vezes faltam ao corpo docente os saberes sobre a importância da integração entre professores da sala de aula comum e Atendimento Educacional Especializado, articulando com os instrumentos e técnicas que tornam a aprendizagem do educando com deficiência visual e dos que apresentam baixa visão mais efetiva, principalmente quando se trata da sua inclusão escolar.

Nesse contexto, as atividades pedagógicas inclusivas assumem fundamental importância na educação, especialmente no contexto da diversidade existente em sala de aula. Essas práticas devem atender a diferentes motivações, preferências e estilos de aprendizagem dos estudantes, garantindo a acessibilidade e participação de todos, independentemente de suas condições ou necessidades específicas, como no caso de estudantes com deficiência visual. Segundo Tardif, (2002, p. 50),

> [...] a importância das práticas pedagógicas no contexto educacional, afirmando que as práticas dos professores são ações situadas, inseridas em contextos específicos que influenciam sua forma e seu conteúdo. Elas não são apenas a aplicação de conhecimentos teóricos, mas também a expressão de saberes práticos, frutos de experiências acumuladas e do conhecimento do ambiente de trabalho.

Percebe-se nesse processo e em seus desdobramentos, nos quais as práticas pedagógicas dos professores não se limitam à aplicação de teorias, mas são profundamente influenciadas pelos contextos em que se desenvolvem, são construídas com base em saberes acumulados ao longo da experiência docente e do conhecimento das dinâmicas específicas de cada ambiente educacional. Essa perspectiva torna-se especialmente relevante no atendimento educacional especializado, com o uso de materiais didáticos adaptados, estratégias multissensoriais e metodologias, que valorizem o protagonismo dos estudantes com deficiência visual, e precisam ser continuamente ajustados para atender às suas necessidades individuais.

Dessa forma, o problema desta pesquisa centrou-se na investigação de como as práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas, associadas às estratégias metodológicas e aos materiais didáticos utilizados no atendimento educacional especializado, impactaram o processo de ensino e aprendizagem escolar de educandos com deficiência visual, considerando as suas percepções a partir das vozes dos estudantes e dos docentes. Compreender a importância dessas práticas situadas é essencial para refletir sobre como elas podem ser aprimoradas, considerando os desafios e as potencialidades de um ambiente inclusivo.

Tardif (2002) argumenta que os professores precisam de oportunidades contínuas de formação profissional, que estejam alinhadas às demandas da prática pedagógica e que permitam a atualização de seus conhecimentos e habilidades, de saber selecionar os métodos de ensino em função dos conteúdos e objetivos que se pretendem alcançar, considerando a diversidade dos alunos e as demandas sociais e políticas vigentes.

Embora existam políticas de inclusão, ainda é necessário investir na formação do docente para assegurar a participação plena e equitativa dos estudantes com deficiência visual. A literatura existente sobre a inclusão é vasta, mas apresenta lacunas sobre as práticas que necessitam de investigação. Diversos estudos têm explorado as barreiras físicas e atitudinais enfrentadas por esses educandos no

ambiente educacional e no processo de ensino e aprendizagem: a falta de recursos adequados, como materiais didáticos acessíveis e tecnologias assistivas, é frequentemente citada como uma barreira significativa sobre as práticas para a inclusão.

Almeja-se que esta pesquisa contribua para qualificar o debate sobre a política de inclusão escolar, a partir da realidade educacional brasileira, ao apresentar propostas de suporte à escolarização de estudantes jovens e adultos com deficiência visual.

1.2.2 Delimitação do problema

Quais práticas educativas, mediante a utilização de materiais didáticos adaptados, favorecem os processos de aprendizagem de jovens e adultos com deficiência visual, promovendo o desenvolvimento humano, a inclusão cidadã e a autonomia?

1.2.3 Perguntas norteadoras

- Como atender as necessidades de jovens e adultos com deficiência visual em processo de aprendizagem com materiais didáticos adaptados?
- Como o docente adquire conhecimentos e experiências para ensinar os estudantes jovens e adultos com deficiência visual?
- Qual é a formação docente necessária para atender educandos jovens e adultos com deficiência visual de modo a promover a inclusão?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

Investigar práticas educativas com utilização de materiais didáticos adaptados que promovam a inclusão cidadã, o desenvolvimento humano e a autonomia dos educandos jovens e adultos com deficiência visual atendidos no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

1.3.2 Específicos

- Traçar o perfil dos docentes e discentes do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE);
- Desenvolver materiais didáticos e estratégias voltados aos processos de ensino e aprendizagem dos educandos jovens e adultos com deficiência visual ou baixa visão;
- Avaliar, a partir das vozes dos docentes e educandos jovens e adultos com deficiência visual ou baixa visão, as práticas educativas com utilizações de materiais didáticos adaptados que possibilitam uma aprendizagem significativa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

> Quando os olhos não alcançam as palavras, é preciso inventar outros caminhos para chegar ao saber.
> Sandra Mara dos Santos Corrêa (Inspirado em Louis Braille 1890-1952)

Essa reflexão torna-se particularmente significativa no contexto da inclusão, especialmente de jovens e adultos com deficiência visual, pois evidencia a urgência de se construir práticas pedagógicas que considerem as diferentes formas de acesso ao conhecimento. Reconhecer que a deficiência visual não deve ser um impeditivo à aprendizagem, mas um convite à criação de percursos acessíveis e humanizados, é fundamental para promover uma educação inclusiva. Dessa forma, a fundamentação teórica buscou dialogar com autores que problematizam o direito à educação, os desafios da formação docente e a importância de processos pedagógicos que considerem as dimensões sensoriais, cognitivas e sociais dos indivíduos.

No âmbito desta pesquisa, os participantes foram educandos com deficiência visual e professores atuantes no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), cujas experiências e modos singulares de ensinar e aprender demandaram práticas formativas sensíveis às suas especificidades. Para tanto, esta investigação foi subsidiada pelas reflexões de autores como Mantoan (2003, 2015), que defende uma educação inclusiva comprometida com a valorização das diferenças; Freire (1979, 1996), cuja perspectiva dialógica e emancipatória reconhece os sujeitos como protagonistas de sua aprendizagem; Tardif (2002), ao destacar o caráter experiencial e construído do saber docente, fundamental para compreender as práticas pedagógicas no contexto investigado.

Conforme destaca Freire (1996, p. 21), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, o que reforçou a necessidade de perceber esses estudantes participantes como sujeitos históricos, capazes de refletir criticamente sobre a sua realidade e atuar na sua transformação.

O papel do educador é o de mediador, que promove a escuta, o diálogo e a construção coletiva do saber, garantindo o acesso ao conhecimento de maneira inclusiva e emancipadora, reconhecendo, como enfatiza Tardif (2002), que o saber docente é construído na experiência e nas interações, o que o torna ainda mais

significativo no processo educativo. Essa necessidade se evidencia ainda mais quando se considera o contexto histórico brasileiro. Segundo Freire (1979), a história do país foi marcada por relações de poder desiguais, opressão e silenciamento de vozes, além de uma colonização pautada pela dominação e exploração, fruto de um legado colonizador.

Esse contexto histórico reflete-se em práticas que dificultaram o acesso igualitário à educação. Nesse cenário, a educação inclusiva representa um compromisso com o processo de humanização, promovendo uma construção coletiva em que todos são reconhecidos como sujeitos de direitos. No entanto, o avanço da inclusão no Brasil ainda enfrenta desafios decorrentes de estruturas sociais excludentes herdadas desse passado. Assim sendo:

> O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o "poder do senhor" se alongava "das terras às gentes também" e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (Freire, 1996, p. 66).

A história é profícua no registro de processos que destacam a exclusão e a marginalização de determinados grupos sociais, incluindo as pessoas com deficiência visual. Esses registros evidenciam como práticas sociais e educacionais, muitas vezes, reforçaram a segregação, negando o acesso pleno à cidadania e à participação ativa na sociedade. Se considerarmos esse histórico, é provável que a pessoa cega nascida antes de 1850 fosse analfabeta, já que a oralidade era o único meio de comunicação acessível. Essa realidade começou a se transformar em 1854, com a introdução do Sistema Braille no Brasil por meio da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant. O Sistema Braille, inventado por Louis Braille em 1825, permaneceu em sua forma original no país até a década de 1940 (Brasil, 2006).[4]

Ao longo do tempo, a consolidação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva buscou garantir a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) instituída pela Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), bem como documentos elaborados pelo Ministério da

[4] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

Educação, reforçam que compreender a deficiência a partir de um conceito social implica reconhecer a condição humana não como algo natural ou isolado, mas como resultado de múltiplas mediações sociais e instrumentais (Brasil, 2006). Nesse mesmo sentido, Ross (1992) afirma que a deficiência não é uma determinação biológica, mas adquire valoração positiva ou negativa de acordo com as atribuições sociais e políticas.

Para assegurar uma educação abrangente e acolhedora para todos, particularmente para estudantes jovens e adultos com deficiência visual, que percebem o mundo de uma forma distinta, é fundamental fomentar políticas públicas voltadas à ampliação do acesso e, como resultado, garantir a permanência. Isso é um pressuposto essencial para o exercício da plena cidadania e combate a atitudes discriminatórias (Brasil, 2008, p. 15).

Ao destacar os Direitos Humanos, o filósofo Bobbio (2004) aponta que existe uma trajetória histórica a esse tema contemporâneo, sendo que tais direitos se modificam com as mudanças das condições dos interesses das classes do poder e dos meios disponíveis. O autor declara que os “Direitos do homem são aqueles cujo reconhecimento é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana ou para o desenvolvimento da civilização” (Bobbio, 2004, p. 17). Para ele, o reconhecimento passa por gerações e fases. O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão presentes nas constituições dos Estados democráticos e no sistema internacional.

Segundo a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), todos nascem iguais e sujeitos de direitos. A história tem demonstrado que cada direito e cada garantia assegurados ao homem são frutos de lutas históricas. A *Constituição Federal Brasileira* (1988) no Artigo 28 alega: “Todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados”. Sendo assim deve-se garantir direitos específicos relacionados a diferentes etapas da vida, reconhecendo os jovens e adultos com deficiência visual como sujeitos de direitos, com suas próprias aspirações, desafios e potencialidades, buscando na EJA não apenas um diploma, mas uma formação que contribua para seu desenvolvimento integral como seres humanos e cidadãos.

O intuito da modalidade EJA não pode ser somente o de suprir carências de escolarização, mas de garantir direitos específicos de um tempo de vida. Trata-se de

garantir os direitos dos sujeitos que os vivenciam (Arroyo, 2006, p. 21). No conjunto de tais indivíduos, encontram-se jovens e adultos que buscam, no acesso à educação, meios para dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social. Para muitos jovens e adultos, a EJA representa uma oportunidade de retomar os estudos, adquirir novos conhecimentos e habilidades e se empoderar para atuar de forma crítica e participativa na sociedade.

O documento da Relatora Especial da Comissão de Direitos Humanos da ONU, Katarina Tomaševski (2006), considera que a luta pelos direitos é definida como um processo de coragem, quando pessoas sob pressão manifestam a violação deles aos governos. As denúncias buscam transformar normas e práticas que favorecem a exclusão, substituindo regras impostas por legislações que atendam às demandas legítimas dos que reivindicam seus direitos.

A deficiência visual, seja ela cegueira total ou baixa visão, é um tema amplamente estudado por diversos autores, dada a sua presença na educação inclusiva é fundamental para entender as necessidades específicas e os desafios enfrentados pelo indivíduo, bem como para planejar intervenções educacionais. Nesse contexto, emerge a problemática acerca do propósito e da abrangência da educação para jovens e adultos com deficiência visual. Não se trata apenas de alfabetizá-los, mas de assegurar uma educação plena que garanta o acesso ao conhecimento, desenvolvimento humano e à inclusão social, respeitando suas especificidades e potencialidades.

Como evidencia Jannuzzi (2004), a história revela que as pessoas com deficiência, de um modo geral, foram submetidas a perseguições, discriminações e inúmeros sofrimentos associados à sua condição. Apesar disso, algumas práticas específicas, influenciadas pela doutrina cristã, procuraram proteger determinados grupos, como crianças abandonadas e pessoas com deficiência, que eram acolhidas em instituições de caridade. Essa proteção, contudo, não era generalizada nem garantia a segurança de todos. Antes mesmo da abertura da Roda dos Expostos, crianças com deficiência eram frequentemente deixadas em locais inseguros, em condições que muitas vezes resultavam em mutilações ou morte, o que segundo a autora revelava o caráter ambíguo das ações sociais dirigidas a esse público ao longo da história.

Nesse percurso histórico, a partir de meados do século XIX, impulsionadas por transformações sociais, pela revisão de valores religiosos e pelos avanços

científicos, começaram a emergir iniciativas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, assinalando o início de uma gradual mudança na forma de compreender e tratar essa população. Segundo Mazzotta (2011, p. 16),

> [...] até o século XVIII, as noções sobre deficiência estavam associadas ao misticismo e ao ocultismo, sem base científica para a compreensão de diferenças individuais. Foi apenas no século XIX que o atendimento educacional começou a ser institucionalizado no Brasil, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e, posteriormente, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857). Essas instituições visavam, entre outros objetivos, à educação moral e religiosa, ao ensino de música e à formação em ofícios.

Observa-se, portanto, que o atendimento educacional desse período estava voltado principalmente para valores morais e adaptativos, priorizando a adequação dos indivíduos às normas sociais, em detrimento da garantia plena do direito à educação. No final do século XIX e início do século XX houve um crescimento discreto das instituições especializadas, revelando um interesse ainda limitado pela educação de pessoas com deficiência, como destaca Mazzotta (2011).

No período mencionado, o Instituto dos Meninos Cegos passou a se chamar Instituto Nacional dos Cegos e, posteriormente, Instituto Benjamin Constant, consolidando-se como referência no atendimento e na educação de pessoas cegas no Brasil (Brasil 1890). Essas iniciativas representaram os primeiros passos em direção à inclusão educacional, embora ainda fossem fortemente marcadas por uma perspectiva de integração e adequação dos indivíduos às normas sociais vigentes.

Mas o que, de fato, é incluir? E o que é inclusão? Quando se trata do tema, muitas vezes chama a atenção às pessoas com deficiência. Mantoan (2015) afirma que inclusão é “estar com”, é possibilitar a todos os alunos viverem experiências educacionais, favorecendo suas potencialidades e possibilidades, criando dessa forma ambientes em que todos possam trocar conhecimentos e experiências.

Como afirma Mantoan (2015, p. 24), “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”. Ao refletir essa ideia, percebe-se que na sala de aula em alguns momentos somos opressores ao não escutar o que o estudante quer nos dizer, precisamos de transformação, que só é possível mediante um diálogo constante e permanente entre as partes. Segundo Freire (1996, p. 87-88):

> Falar com os educandos é uma forma despretensiosa, mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos. Algo de que tanto precisamos, indispensável ao desenvolvimento de nossa democracia. A escola democrática, progressistamente pós-moderna e não a pós-modernamente tradicional e reacionária, tem um grande papel a cumprir no Brasil atual.

Dessa forma, questionam-se os condicionantes culturais, sociais e educacionais que delineiam a padronização e, a consequente exclusão de toda forma de diferença no espaço escolar. Também por essa razão, a pesquisa buscou identificar as barreiras que, apesar das políticas de inclusão, ainda podem dificultar a participação plena e equitativa de estudantes jovens e adultos com deficiência visual.

A literatura existente sobre o tema é vasta, mas ainda há lacunas significativas que necessitam de investigação. A falta de recursos adequados, como materiais didáticos acessíveis e tecnologias assistivas, é frequentemente citada como uma barreira significativa para a inclusão. Soma-se a isso a limitada formação e sensibilização dos educadores, o que pode gerar expectativas baixas e restringir o engajamento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual.

Freire (1979), em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, destaca a relevância da reflexão crítica, autenticidade e vulnerabilidade no processo educativo, além de ressaltar a valorização da identidade e das experiências dos alunos como pilares para uma prática pedagógica transformadora. Esses elementos tornam-se essenciais no desenvolvimento de estratégias que respeitem as especificidades e potencialidades dos estudantes, promovendo uma educação inclusiva e emancipadora.

A educação inclusiva busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, tenham acesso a uma educação de qualidade. Para os jovens e adultos com deficiência visual, isso pode envolver estratégias pedagógicas específicas, como o uso de materiais táteis, tecnologias assistivas e abordagens pedagógicas adaptadas, conforme apontado por Freire (1996), uma relação recíproca entre professor e educando pautada no diálogo e compreensão das experiências do outro.

Paulo Freire (1979), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, critica dispositivos educacionais que, ancorados em uma ideologia meritocrática, reproduzem oportunidades desiguais de ensino. O autor defende, ainda, que a igualdade no

acesso ao conhecimento deve estar sustentada pelo reconhecimento das especificidades de cada estudante e pelo respeito aos seus distintos ritmos de aprendizagem. Sob essa perspectiva, a educação só cumpre seu papel transformador quando enfrenta as desigualdades e promove uma equidade efetiva, princípios que convergem com os fundamentos da educação inclusiva. A lógica da exclusão, todavia, transparece na naturalização do fracasso escolar, nos processos normativos de distinção dos alunos por características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (Brasil, 2006).

As diferenças existentes devem então ser respeitadas com o intuito não de garantir a igualdade, mas a equiparação de oportunidades. As mudanças sociais e culturais, juntamente às demandas das tecnologias digitais, exigem um novo projeto político-pedagógico nas escolas de Educação Básica, cabe ao professor revisar seu planejamento para desenvolver novas metodologias e práticas pedagógicas.

Os desafios estão intrinsecamente ligados à necessidade de desconstruir e reconstruir os objetivos do ensino e as novas formas de prática docente. Esse cenário demanda estratégias pedagógicas inclusivas e sensíveis à diversidade, capazes de promover uma educação equitativa e significativa para todos. Nesse sentido, enfrentar as mudanças curriculares exige incluir as experiências dos alunos nos currículos, atuando como mediadores no processo de ensino e aprendizagem, um diálogo reflexivo na construção de significados para a formação docente, algo essencial em um contexto curricular em transformação.

As questões sobre a formação de professores, os processos de desenvolvimento profissional e desafios impostos por currículos prescritivos apresentam dilemas que requerem do educador, seja ele iniciante ou experiente, a habilidade de identificar e ocupar espaços que permitam escolhas pedagógicas conscientes. A grande parte dos desafios na formação e no desenvolvimento profissional dos docentes deriva de políticas curriculares recentes que embora aparentemente descentralizadas carregam um forte componente regulatório. Esse controle se manifesta tanto na prática diária quanto por meio de avaliações externas e em larga escala, frequentemente impostas por entidades nacionais e internacionais.

Com a exposição das problemáticas que sustentam a pesquisa finalizada, a próxima seção apresenta as bases teóricas da revisão de literatura, que subsidiarão as postulações deste trabalho.

2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA DE LITERATURA

O percurso metodológico adotado ao longo da pesquisa baseou-se na revisão sistemática integrativa da literatura. Segundo Perovano (2016, p. 108-109), “o método de pesquisa é fundamental para compreender o tema que será pesquisado”, visto que a revisão sistemática é um trabalho reflexivo crítico, pois reúne, avalia e sintetiza, de maneira organizada, os resultados de vários estudos aplicados, apontando o caminho metodológico a ser percorrido e evitando erros com base nos trabalhos de outros pesquisadores, bem como nos modos como os dados foram coletados e analisados.

As autoras Koller, Couto e Von Hohendorff (2014) apresentam a revisão sistemática e integrativa da literatura a partir de oito etapas fundamentais, que envolvem desde a delimitação da questão de pesquisa, eleição das palavras-chave, definição dos descritores e fontes de dados, até a busca, armazenamento, extração, avaliação, síntese e interpretação dos dados coletados.

No contexto da inclusão educacional, buscou-se compreender e atender às necessidades específicas dos estudantes jovens e adultos com deficiência visual, identificando suas dificuldades durante o processo de aprendizagem. A investigação iniciou com a análise das pesquisas existentes sobre o direito à educação inclusiva para esses educandos, servindo como base para o estudo, em que foram detalhadas as estratégias e ferramentas aplicadas para facilitar esse processo. Nesse sentido, foram definidas as palavras-chave: direito à Educação; inclusão de jovens e adultos com deficiência visual; aprendizagem; desenvolvimento humano; autonomia cidadã, alinhadas ao objetivo central de analisar as estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos docentes nas instituições educacionais, adaptando suas práticas e ambientes de aprendizagem para promover a inclusão desses estudantes.

Para responder a esse questionamento foi vital revisar a literatura existente a fim de compreender a extensão das necessidades desses estudantes e as lacunas nas estratégias educacionais disponíveis, reconhecendo suas demandas, que não são meramente uma combinação de outras deficiências, mas características distintas que exigem abordagens específicas e adaptadas.

Os autores destacam a relevância do método da revisão integrativa como uma abordagem que permite traçar um panorama da produção científica, oferecendo um guia evolutivo do tema ao longo do tempo, visualizando oportunidades e promovendo

discussões sobre pesquisas já realizadas, o que contribui para a condução de novos estudos na área investigada. Segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 122),

> A revisão integrativa de literatura é um método de pesquisa que permite a combinação de estudos com diferentes metodologias (qualitativos, quantitativos e experimentais) para uma compreensão mais ampla de um determinado tema ou questão, sintetizando, analisando o conhecimento existente e identificando a aplicabilidade dos resultados de estudos significativos, em diferentes pesquisas, integrando os estudos científicos sobre um tópico específico.

Considerando esse aporte metodológico, foram elaboradas estratégias de busca voltadas à localização de produções científicas no campo da educação que tratam da problemática da inclusão na Educação de Jovens e Adultos com Deficiência Visual, com o objetivo de subsidiar e aprofundar a investigação proposta neste estudo.

2.1.1 Definição das estratégias de buscas

Tendo como tema *Desafios na Vida Escolar do Jovem e Adulto com Deficiência Visual*, questionando as estratégias pedagógicas que contribuem para a inclusão desses educandos, a busca assemelhou-se a uma garimpagem. Esse sentido figurado refere-se a uma pesquisa minuciosa de palavras, expressões, textos, entre outros achados, estabelecendo critérios de inclusão e exclusão de artigos, dissertações e teses, além de realizar uma análise criteriosa acerca da qualidade da literatura selecionada. Cabe destacar que a concepção/compreensão do processo educacional de um pesquisador da área de educação que interage diretamente com o fenômeno, é complexa, isso se deve em parte à variedade de perspectivas encontradas ao analisar as publicações.

Pesquisadores que trabalham em diversos contextos educacionais de estudantes com deficiência visual apresentam olhares distintos, o que enriquece e amplia o entendimento sobre o tema. Segundo Lüdke e André (2001, p. 3),

> A visão de mundo do pesquisador, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas. Isso de certa forma corrobora para que tenhamos um melhor retrato do fenômeno do processo educacional da pessoa com deficiência visual.

A busca pelas pesquisas deu-se em quatro etapas nas plataformas, tendo sido selecionadas as seguintes bases: Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A seleção das bases de dados utilizadas nesta pesquisa fundamentou-se no fato de serem reconhecidas academicamente e por reunirem estudos indexados na área da educação. Conforme ressaltam Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 128), “é necessário estabelecer critérios que orientem a escolha dos estudos, garantindo que estejam alinhados à pergunta de pesquisa e ao problema previamente definido, assegurando, assim, a relevância dos dados para o desenvolvimento do trabalho”.

Estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão para esta revisão integrativa de literatura, os critérios de inclusão restringiram-se à busca de artigos de pesquisas originais, completos, produções que tratassem do tema a ser pesquisado, revisadas por pares, em Língua Portuguesa, e a temporalidade de dez anos, de janeiro de 2014 a dezembro de 2023. Como critérios de exclusão foram descartadas produções que se distanciaram do tema pesquisado, não atendendo a temporalidade de dez anos, em outros idiomas, produções que não foram revisadas por pares (*peer review*) e arquivos repetidos. No Quadro 1 estão apresentados os referidos critérios.

QUADRO 1 – CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
Produções que abordam o tema	Produções que se distanciam do tema
Temporalidade: 10 anos – jan. de 2014 a dez 2023	Produções que não atendam a temporalidade de 10 anos
Idioma: Língua Portuguesa	Em outros idiomas
Produções publicadas, Teses, Dissertações e artigos, revisadas por pares	Monografias, TCC, Resenhas, Artigos de opinião e arquivos repetidos

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2023).

Para a definição e refinamento dos descritores, a pesquisadora utilizou o Dicionário *Thessauro*, a busca foi realizada utilizando-se as seguintes palavras-chaves para fazer a associação entre elas: "Educação de Jovens e Adultos”, “EJA”, “Deficiência Visual”, “Inclusão”, “Práticas Pedagógicas". A partir delas foram definidos os descritores com utilização dos operadores booleanos *AND* e *OR.* No Quadro 2 apresentam-se as combinações entre as palavras-chave na definição dos descritores.

QUADRO 2 – DEFINIÇÃO DOS DESCRITORES

PALAVRAS-CHAVE	DESCRITORES
Educação de Jovens e Adultos	“Educação de Jovens e Adultos” *AND* Deficiente Visual *OR* Cegueira
Deficiente Visual	“Educação de Jovens e Adultos” *AND* Práticas Pedagógicas
Práticas Pedagógicas	“Educação de Jovens e Adultos" *AND* Inclusão
Inclusão	“EJA” *AND* Direito à Educação Especial
Direito à Educação Especial	“EJA” *AND* Deficiente Visual

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2023).

A revisão sistemática foi conduzida inicialmente pela seleção das produções por meio da leitura dos títulos, com o objetivo de identificar aquelas que se relacionavam diretamente à educação inclusiva de estudantes jovens e adultos com deficiência visual, às práticas pedagógicas e ao Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Essa escolha fundamentou-se na necessidade de manter o recorte temático, considerando a ampla quantidade de informações disponíveis e a tendência natural de priorizar materiais que dialogassem com os interesses previamente delineados.

Na sequência, procedeu-se à leitura dos resumos, com o propósito de identificar elementos que demonstrassem a pertinência e a consonância dos estudos com o tema investigado. Nesse estágio da investigação, examinaram-se o escopo das pesquisas, a delimitação do problema, os objetivos delineados, a fundamentação teórica, a metodologia empregada e os principais achados relatados. Quando os resumos não apresentavam informações suficientemente claras, realizou-se a leitura integral dos trabalhos, o que permitiu avaliar com maior precisão o potencial contributivo de cada produção para o campo da educação inclusiva de estudantes com deficiência visual.

Durante essa fase, o foco esteve em compreender os objetivos centrais dos estudos, interpretando criticamente os significados atribuídos aos resultados nas considerações finais e sua contribuição científica para a compreensão e o aprimoramento da educação inclusiva destinada a essa população específica.

A primeira busca foi na base de dados da CAPES Periódicos, apresentada no Quadro 3.

QUADRO 3 – BUSCA NOS PERIÓDICOS CAPES

PERÍODO	DESCRITORES	LEITURA POR PARES	LEITURA POR TÍTULO	LEITURA DO RESUMO	LEITURA DO TRABALHO COMPLETO	SELEÇÃO
2014 a 2023	"Educação de Jovens e Adultos" *AND* Deficiente Visual *OR* Cegueira	39	34	14	3	1
	"Educação de Jovens e Adultos" *AND* Práticas Pedagógicas	51	23	15	2	1
	"Educação de Jovens e Adultos" *AND* Inclusão	37	18	5	3	2
	"EJA" *AND* Direito à Educação Especial	27	14	8	2	1
	"EJA" *AND* Deficiente Visual	182	35	7	3	1
	Total	336	124	49	13	6

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2023).

Na busca realizada na base Periódicos CAPES – considerando o período de dez anos, o idioma português e trabalhos revisados por pares – foram identificadas inicialmente 336 produções. Após a leitura dos títulos, 124 trabalhos foram selecionados por apresentarem maior proximidade com o tema. Em seguida, procedeu-se à leitura dos resumos, restringindo-se o número para 49 produções potencialmente relevantes. Desses, 13 trabalhos foram lidos integralmente, resultando na seleção final de 6 produções, que compuseram o referencial teórico desta pesquisa.

Cabe destacar que, ao longo desse processo, observou-se que muitos artigos localizados estavam voltados à área da oftalmologia, não contemplando o foco pedagógico que orienta esta investigação, voltada à educação de jovens e adultos com deficiência visual. Essas produções, apesar de relevantes, seu foco na área da saúde não contribuiu diretamente para a investigação sobre a educação de jovens e adultos com deficiência visual, pois não abordam aspectos pedagógicos.

No Quadro 4 estão apresentadas as produções encontradas na Base de Dados da Scientific *Electronic Library Online* – SciELO.

QUADRO 4 – BUSCA DAS PRODUÇÕES NA BASE SciELO

TEMPO	DESCRITORES	LEITURA POR PARES	LEITURA POR TÍTULO	LEITURA DO RESUMO	LEITURA DO TRABALHO COMPLETO	SELEÇÃO
2014 a 2023	"Educação de Jovens e Adultos" *AND* Deficiente Visual *OR* Cegueira	0	0	0	0	0
	"Educação de Jovens e Adultos" *AND* Práticas Pedagógicas	11	11	8	3	3
	"Educação de Jovens e Adultos" *AND* Inclusão	10	10	10	2	1
	"EJA" *AND* Direito à Educação Especial	2	2	0	0	0
	"EJA" *AND* Deficiente Visual	0	0	0	0	0
Total		23	23	18	5	4

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2023).

Na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), aplicaram-se os mesmos filtros utilizados na busca anterior, recorte temporal de dez anos, idioma português e revisão por pares, resultando inicialmente em 23 produções selecionadas a partir da leitura dos títulos. Dessas foram lidos 18 resumos, o que permitiu identificar 5 trabalhos para leitura integral, culminando na escolha de 4 produções que serviram de subsídio à presente pesquisa.

Destaca-se que, durante o levantamento, observou-se a ausência de trabalhos relacionados aos descritores que abordavam diretamente a deficiência visual no contexto da Educação de Jovens e Adultos, o que evidencia uma lacuna nos estudos disponíveis na base, sobretudo em investigações que articulem esse público às práticas pedagógicas inclusivas.

No Quadro 5 estão apresentadas as produções encontradas na Base BDTD.

QUADRO 5 – BUSCA DAS PRODUÇÕES NA BASE BDTD/IBICT

PERÍODO	DESCRITORES	LEITURA POR PARES	LEITURA POR TÍTULO	LEITURA DO RESUMO	LEITURA DO TRABALHO COMPLETO	SELEÇÃO	
						D	T
2014 a 2023	"Educação de Jovens e Adultos" *AND* Deficiente Visual *OR* Cegueira	45	19	8	2	1	1
	"Educação de Jovens e Adultos" *AND* Práticas Pedagógicas	22	22	3	1	1	0
	"Educação de Jovens e Adultos" *AND* Inclusão	38	24	7	2	0	0
	"EJA" *AND* Direito à Educação Especial	24	10	2	1	1	0
	"EJA" *AND* Deficiente Visual	42	35	3	2	1	0
Total		171	110	23	8	4	1

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2023).

Na pesquisa realizada na base BDTD/IBICT, considerando o recorte temporal de dez anos, o idioma português e a qualidade acadêmica conferida pela avaliação formal em bancas examinadoras, foram identificados 171 trabalhos. Desses, procedeu-se à leitura dos títulos de 110 produções, das quais 23 foram selecionadas por apresentarem maior afinidade com o tema investigado, sendo então submetidas à leitura dos resumos. A partir dessa etapa, oito trabalhos foram considerados relevantes para uma análise mais aprofundada, culminando na leitura integral desses documentos. Ao final do processo, foram selecionadas quatro produções, compreendendo uma tese de doutorado e três dissertações de mestrado, que fundamentaram teoricamente este estudo. Esse procedimento metodológico esteve alinhado ao que defendem Lakatos e Marconi (2003), para quem o levantamento bibliográfico deve abarcar documentos científicos validados pela comunidade acadêmica, assegurando a construção de um referencial consistente.

O levantamento realizado nas bases CAPES, SciELO e BDTD possibilitou delinear o panorama das produções científicas voltadas à temática, seguindo etapas que incluíram a seleção por título e leitura dos resumos, excluindo-se produções repetidas, monografias acadêmicas, bem como trabalhos pertencentes a outras áreas

do conhecimento ou ambientes não relacionados ao *lócus* da Educação de Jovens e Adultos, deficiência visual e práticas pedagógicas.

Conforme destacado na revisão sistemática da literatura, Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 125) afirmam que se trata de uma “revisão planejada, que emprega métodos explícitos e sistemáticos na identificação, seleção e avaliação crítica dos estudos, ao coletar e analisar dados desses trabalhos incluídos nas análises”. Seguindo esses critérios, apresenta-se no Quadro 6 as bibliografias encontradas nas bases de dados dos periódicos da CAPES, SciELO e BDTD.

QUADRO 6 – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NAS TRÊS BASES

BASES	LEITURA POR PARES	LEITURA DO TÍTULO	LEITURA DE RESUMO	TRABALHO COMPLETO	PRODUÇÕES SELECIONADAS	
Periódicos da CAPES	336	124	49	13	6	
SciELO	23	23	18	5	4	
					T	D
BDTD	171	110	23	8	1	4
Total	530	257	90	26	15	

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2024).

A importância da revisão sistemática de literatura é substantiva para a produção científica e para a investigação metodológica relacionada ao tema e à problemática em questão. Os estudos selecionados estão detalhados no Quadro 7. onde estão listadas as publicações contendo informações como: base de dados, autor(es), título, *link*, data de publicação, ano e a associação dos autores às instituições responsáveis pelos estudos.

QUADRO 7 – IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS DE CADA BASE (Continua)

BASE	AUTORES/TÍTULOS/TIPO/ANO/LINK
C	SOUZA, T. Z. de; CHAVES, F. G. Educação de jovens e adultos: uma abordagem metodológica para a humanização. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia-MG, v. 18, n. 2, p. 129-145, 2019. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view /47109. Acesso em: 17 jul. 2024.
A	BORGES, T. C. B.; SILVA, S. M. M. da; CARVALHO, M. B. W. B. de. Inclusão escolar e deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no ensino médio. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 2, p. 264-287, 2018. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9538. Acesso em: 19 jan. 2024.
P	TRENTIN, V. B. Práticas pedagógicas na EJA: o que a sala de aula revela? **Educação**, Santa Maria, RS, v. 47, n. 1, p. 121/1-23, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/64744/50919. Acesso em: 17 jul. 2024.
E	SOUZA, E. de O.; REIS, R. Juventudes na educação de jovens e adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. 2017. **Holos**. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5747/pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.
S	GARCIA, F. M.; BRAZ, A. T. A. M. Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 622-641, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6D8gzB5Dd7vnLG3FXmvN4bw/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.
	SANCEVERINO, A. R. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Rev. Bras. Educ**. [Internet], Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 455-475, abr. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216524. Acesso em: 17 jul. 2024.
S	REIBNITZ, C. de S.; MELO, A. C. S. de. Pesquisa como princípio educativo: uma metodologia de trabalho para a educação de jovens e adultos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 484-502, jun. 2021. Disponível em:
C	https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yb4j3Sn68RMHj5RB6XgDPgL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 jul. 2024.
I	LAFFIN, M. H. L. F.; ALCOFORADO, J. L. M. Apresentação – Educação de jovens e adultos: uma análise de políticas públicas, dos sujeitos e de processos educativos. **Educ. rev**. [Internet], 38, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.82312.
E	Acesso em: 17 jul. 2024.
L	SOEK, A. M.; ALCOFORADO, J. L. M.; HARACEMIV, S. M. C. Memoriais de formação e a escrita (auto)biográfica no estágio supervisionado na EJA. **Educ. rev**. [Internet], 38, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.82312. Acesso em: 17 jul. 2024.
O	HAAS, C. P. E.; ORLANDO, R. M.; BAPTISTA, C. R. Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. **Rev. Bras. Estud. Pedagog**. [internet], Brasília, v. 97, n. 247, p. 570-582, set. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S2176-6681/278333701. Acesso em: 17 jul. 2024.

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2024).

QUADRO 7 – IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS DE CADA BASE
(Continuação)

BASE	AUTORES/TÍTULOS/TIPO/ANO/LINK
B	OLIVEIRA JUNIOR, A. P. de. **Estudantes com deficiência visual na educação de jovens e adultos**: o emprego de tecnologia assistiva para a aprendizagem conceitual. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2022. Disponível em: https://orcid.org/0000-0002-9315-0977 DOI: 10.36311/2021.978-65-5954-181-2. Acesso em 17 jul. 2024.
D	LIMA, F. de O. **Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista**. 2015. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/124067. Acesso em: 17 jul. 2024.
T	SIMAS, R. R. de L. **O papel do pedagogo na educação de jovens e adultos**: saberes, fazeres e práticas. 2018. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/57244. Acesso em: 17 jul. 2024.
D	BERNARDI, V. **O trabalho colaborativo entre professores e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na educação de jovens e adultos**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3805. Acesso em: 17 jul. 2024.
	COSTA, A. B. de. **Educação superior inclusiva de surdocegos**: cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano. 2023. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/81651. Acesso em: 17 jul. 2024.

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2024).

2.2 REVISÃO NARRATIVA DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS

Ao adotar a revisão narrativa como estratégia metodológica, esta pesquisa contemplou produções acadêmicas oriundas de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, mapeou o conhecimento acumulado, analisou a aplicabilidade dos achados em distintos cenários educacionais e integrou as evidências científicas disponíveis sobre o tema investigado. Nesse sentido, a revisão dedicou-se a examinar criticamente os estudos selecionados, oferecendo uma visão abrangente da literatura e uma caracterização rigorosa das pesquisas que fundamentaram este estudo.

Ao examinar as produções dos Periódicos da CAPES, a primeira obra selecionada foi o artigo *Educação de jovens e adultos: uma abordagem metodológica para a humanização*, de Souza e Chaves (2019), publicada na *Revista de Educação Popular* (Uberlândia-MG). Esse estudo trouxe reflexões relevantes que contribuíram para a presente investigação, ao evidenciar como a educação de jovens e adultos permanece marginalizada no contexto educacional brasileiro, ocupando um lugar de pouco reconhecimento, assim como o valor social atribuído ao público a que se

destina, revelando uma perspectiva desumanizadora. Essa análise mostrou-se pertinente, pois as práticas inclusivas voltadas a educandos com deficiência visual enfrentam desafios análogos de exclusão e desvalorização. A produção fundamentou-se em uma pedagogia libertadora e humanizadora, propondo uma *práxis* transformadora, destacando o papel da participação, autonomia e criticidade na educação.

No trabalho *Inclusão escolar e deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no ensino médio*, das autoras Tamires Coimbra Bastos Borges, Silvana Maria Moura da Silva e Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (2018), foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa, a partir de um estudo de caso em uma escola pública de ensino ludovicense, em São Luís, estado do Maranhão. O trabalho foi fundamentado em Masini (2006) e teve o objetivo de analisar como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado viabilizam o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio. Os participantes foram dois grupos de professores: oito do ensino regular e dois do atendimento educacional especializado, todos atuantes no ensino médio da referida escola. As autoras utilizaram a coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas, e os resultados revelaram que as dificuldades e barreiras encontradas na prática cotidiana cerceiam a garantia do direito a uma educação inclusiva plena para os estudantes com deficiência visual. As reflexões enriqueceram este estudo, sobretudo no que se refere à análise das estratégias pedagógicas e ao papel do educador como agente de transformação no contexto da inclusão.

Na pesquisa *Práticas pedagógicas na EJA: o que a sala de aula revela?* de Valéria Becher Trentin (2022) investigou-se como se desenvolvem as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. Com abordagem qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas e observação participante, tendo como sujeitos uma professora e dois jovens matriculados em um CEJA de Santa Catarina. O estudo evidenciou o distanciamento entre a matriz curricular e a prática escolar, destacando como o posicionamento da escola e do docente influencia o processo de escolarização. A pesquisa também fomentou reflexões sobre a flexibilização curricular, o engajamento do professor e o alinhamento entre teoria e prática nessa modalidade educativa.

A produção de Souza e Reis (2017) intitulada *Juventudes na educação de jovens e adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os*

silenciamentos nos espaços escolares é um estudo sobre referências culturais e identidades juvenis da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL) e evidencia como a presença crescente de jovens na Educação de Jovens e Adultos requer um olhar diferenciado sobre direitos e necessidades desse público. A pesquisa mostra a importância de repensar a EJA a partir da juvenilização, destacando o valor de análises documentais (de legislações e políticas) e do diálogo direto com os estudantes. Esse trabalho forneceu subsídios teóricos e metodológicos para aprofundar o entendimento sobre os jovens como sujeitos de direitos na EJA, destacando a relevância da análise documental e do diálogo com os próprios estudantes.

O trabalho intitulado *Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva, publicado em ensaio: avaliação e políticas públicas em educação* (Garcia; Braz, 2020) identificou as demandas formais e legais para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência visual nas escolas, bem como as condições estruturais necessárias para esse atendimento, apresentando um panorama da legislação básica relacionada ao tema. A pesquisa também reuniu informações da Secretaria de Educação Municipal de Manaus, que, a partir de 2017, iniciou um mapeamento da estrutura escolar voltada à acessibilidade. Os dados catalogados evidenciam a complexidade em torno das questões teóricas e práticas no contexto democrático que supõe a substituição da concepção de escola exclusiva para escola inclusiva, em relação ao atendimento do aluno com deficiência visual.

No trabalho *Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática*, Sanceverino (2016) investigou como os professores desenvolvem suas práticas na EJA e em que medida a mediação pedagógica, pautada pelo diálogo, pode articular teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada na perspectiva hermenêutico-dialética, envolveu revisão teórica e observações empíricas em uma escola de EJA do ensino fundamental em Santa Catarina. Os resultados indicam que a EJA, por sua complexidade, exige uma mediação intencional e crítica, na qual professores e alunos se constituem como sujeitos de aprendizagem, superando práticas bancárias e preconceitos etnocêntricos. A construção de um currículo significativo e a convivência pacífica com as diferenças emergem como essenciais para enfrentar os desafios dessa modalidade de ensino. Esse estudo reforçou também a importância de práticas

pedagógicas dialógicas e críticas na EJA, evidenciando a mediação como peça-chave para promover autonomia, respeito à diversidade e construção coletiva do conhecimento.

No levantamento realizado na base de dados SciELO, identificou-se o trabalho *Pesquisa como princípio educativo: uma metodologia de trabalho para a educação de jovens e adultos*, desenvolvido na rede municipal de Florianópolis (SC). Reibnits e Melo (2021) investigaram o modo como a proposta de pesquisa-ação pode contribuir para o processo de alfabetização no primeiro segmento da EJA. Partindo do pressuposto de que a leitura ocupa lugar central na promoção da autonomia de jovens, adultos e idosos, o trabalho analisou metodologias, práticas pedagógicas e seus referenciais teóricos. A avaliação de relatos de sala de aula e dos textos produzidos pelos estudantes evidenciou as potencialidades e os limites dessa abordagem, demonstrando que a EJA não pode se apoiar em soluções homogêneas, dado que seus sujeitos apresentam demandas diversas. Os autores fundamentaram o estudo em Arroyo (2006), Passos (2010), Haddad (2000), Demo (1996) e Freire (1996). A revisão integrativa indica ainda que parte da evasão no público-alvo pode decorrer da insatisfação com metodologias e práticas pouco adequadas. Essa investigação reforça que o êxito na EJA depende da adoção de estratégias inclusivas, diversificadas e alinhadas às necessidades reais dos estudantes, ressaltando o valor da leitura como caminho para a autonomia, bem como do diálogo e da participação ativa no processo educativo.

A produção intitulada: *Apresentação educação de jovens e adultos: uma análise de políticas públicas, dos sujeitos e de processos educativos* teve como objetivo explorar e difundir conhecimentos sobre a EJA, destacando a importância de políticas e processos educativos democráticos voltados para essa modalidade. No dossiê, Laffin e Alcoforado (2022) buscaram apontar soluções alinhadas ao conhecimento científico e às transformações sociais, contribuindo para a construção de sociedades mais inclusivas. O estudo reúne pesquisas oriundas de diferentes regiões do Brasil, Norte, Nordeste, Sudeste e Sul, além de seis universidades brasileiras e seis estrangeiras, incluindo instituições de Portugal, Cuba e Venezuela. Organizado em três eixos inter-relacionados, o trabalho contempla discussões sobre políticas públicas e educacionais, formação docente e práticas pedagógicas junto a pessoas jovens, adultas e idosas, oferecendo um panorama abrangente e inovador

das investigações realizadas no campo, reforçando o compromisso com a promoção de uma educação cidadã e inclusiva.

O trabalho *Memoriais de formação e a escrita (auto)biográfica no estágio supervisionado na EJA*, de autoria de Soek, Alcoforado e Haracemiv (2022), investigou os memoriais de formação e a escrita (auto)biográfica no contexto do Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Originado de uma pesquisa de doutorado, o estudo analisou as interações entre as dimensões pessoal e profissional na formação inicial docente, tendo como um dos principais resultados o programa Círculos de Cultura, que evidenciou uma metodologia voltada à igualdade entre os educandos e à superação de processos de opressão e exclusão. Metodologicamente foram empregadas oficinas biográficas (Delory-Momberger, 2006), narrativas (auto)biográficas (Pineau, 1988, 2006), histórias de vida e formação (Nóvoa, 1995; Souza, 2007), relatos de experiências como memoriais de formação (Josso, 2004) e os pressupostos de Clandinin e Conelly (2015) para pesquisas narrativas. A análise foi estruturada em Campos Investigativos, que abordaram identidade e trajetória de vida em formação, examinando a retrospectiva pessoal e profissional dos futuros docentes e como o estágio supervisionado contribui para o processo de tornar-se professor. Os resultados articularam-se em Núcleos de Significação (Aguiar & Ozella, 2006), que evidenciaram as contribuições do estágio na EJA para a significação e ressignificação das experiências formativas.

Haas, Orlando e Baptista (2016) no trabalho intitulado *Roda de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência* objetivaram discutir os percursos dos estudantes com deficiência por meio da produção acadêmica da educação especial e da documentação oral, resultante de uma ação de investigação e formação. O estudo envolveu três grupos de pesquisa de três universidades federais brasileiras distintas, todos dedicados à investigação na área da educação especial. Sua abordagem é de natureza qualitativa, com análises organizadas considerando dimensões emergentes de reflexão para o estudo da política de educação especial na atual trajetória escolar do sujeito com deficiência e a relação com o espaço institucional, explorando como a experiência escolar dos estudantes com deficiência é influenciada pelo ambiente institucional. A pesquisa segue discutindo sobre os sujeitos que desafiam a inclusão escolar, focando em estudantes com deficiência mental/intelectual e jovens e adultos com deficiência, que

apresentam desafios específicos à inclusão. *As trajetórias de interpretação da política de educação especial nos cotidianos* analisam como as políticas de educação especial são interpretadas e aplicadas no dia a dia escolar. O estudo identifica como desafio central da política de educação especial, sob a perspectiva da educação inclusiva, a promoção da inclusão escolar como uma ação de autogestão dos cotidianos, requerendo planejamento e investimento persistentes ao longo do tempo, favorecendo a construção das trajetórias escolares dos estudantes com deficiência. Enfatizando a necessidade de uma configuração coletiva que acolha o aluno em sua individualidade e integralidade, independentemente de sua faixa etária ou tipo de deficiência.

A tese extraída da base BDTD intitulada *O trabalho colaborativo entre professores e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na educação de jovens e adultos* (Bernardi, 2022) teve como *lócus* um CEEBJA do município de Curitiba-PR e apresentou uma abordagem qualitativa de natureza aplicada e objetivo exploratório de produções na área da educação especial, relacionada a experiências práticas de ensino colaborativo em escolas brasileiras de diferentes regiões do país. O problema da pesquisa buscou investigar como a implementação de Salas de Recurso Multifuncionais impacta a Educação de Jovens e Adultos no atendimento de estudantes com deficiência visual, considerando os pressupostos históricos e legais dessa modalidade educacional. O objetivo foi discutir os pressupostos históricos e legais da EJA e a sua inter-relação com a Sala de Recurso Multifuncional. A pesquisa utilizou autores como Garcia (2006), Moura (2018), Mendes (2014), Jannuzzi (2004), Bardin (2016) como fundamento para a investigação. A partir da análise das respostas dos professores ficou evidente que o ensino colaborativo na EJA, exige mudanças na prática educativa de docentes acostumados a trabalhar de forma individualizada, possibilitando a formação de parcerias com o foco em melhorias nas propostas e dinâmica de trabalho. Essa aliança entre professores é destacada como uma estratégia pedagógica para a troca de conhecimentos, experiências e recursos, a fim de atender às necessidades dos estudantes com necessidades especiais.

O trabalho publicado com o título *Deficiência visual na educação de jovens e adultos: o emprego de tecnologia assistiva para a aprendizagem conceitual* (Oliveira Júnior, 2022) investiga o uso de tecnologias assistivas, como *softwares* de leitura de tela e dispositivos Braille eletrônicos. Embora seja amplamente reconhecido como

benéfico, o estudo se aprofunda na questão ao explorar como esses recursos impactam especificamente a aprendizagem. O avanço tecnológico é contínuo, e novas investigações são úteis para avaliar como essas inovações influenciam o processo educacional dos estudantes jovens e adultos. A pesquisa é robusta em sua fundamentação teórica, sendo embasada por diversos autores renomados na área de educação especial e tecnologia assistiva, tais como Sassaki (2005), que discute a inclusão e acessibilidade; Mazzotta (2005), que aborda a educação especial e suas práticas pedagógicas; Pretto (2014), que explora a utilização de tecnologias na educação. Sua natureza é aplicada, com um enfoque qualitativo, contextualizada das experiências e práticas educacionais, proporcionando uma compreensão profunda das necessidades e desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência visual na EJA. A pesquisa ofereceu contribuições de práticas significativas para a área da educação, propondo estratégias que podem ser implementadas em contextos educacionais variados. As recomendações baseadas em evidências forneceram um guia para o campo educacional que busca melhorar a inclusão e a qualidade da educação para estudantes com deficiência visual.

O trabalho de Lima (2015) intitulado *Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista* investigou a inclusão de pessoas com deficiência na EJA, considerando também sua inserção no mercado de trabalho formal. Com abordagem qualitativa, a pesquisa buscou caracterizar o perfil dos alunos entre 2011 e 2013 e descrever as práticas pedagógicas voltadas a estudantes com deficiência. Os dados foram coletados por meio de roteiros de caracterização e entrevistas com professores, sendo analisados pela técnica de análise temática. Os resultados indicam que, de modo geral, a EJA é mais procurada por mulheres e idosos; entretanto, entre os alunos com deficiência, predominam jovens do sexo masculino.

A dissertação intitulada *O papel do pedagogo na educação de jovens e adultos: saberes, fazeres e práticas* investigou a atuação dos pedagogos na EJA Fase I, em escolas públicas da região metropolitana de Curitiba, buscando compreender como esses profissionais constroem e mobilizam seus saberes e práticas para atender a essa modalidade de ensino. Com abordagem qualitativa, Simas (2018) analisou a formação inicial e continuada, os fazeres pedagógicos e as concepções de ensino-aprendizagem presentes na atuação docente, valendo-se de questionários e entrevistas semiestruturadas, instrumentos que possibilitaram captar percepções,

experiências e desafios enfrentados no cotidiano escolar. O estudo foi fundamentado em autores como Freire (1996), que destaca a educação libertadora e o diálogo como essência do ato educativo; Libâneo (1994), que ressalta o caráter crítico e reflexivo da prática docente; Pimenta (1999), ao discutir a docência como ação intelectual comprometida com a transformação; Morin (2000), ao propor o pensamento complexo. A investigação evidenciou que a formação do pedagogo é determinante para a construção de práticas educativas capazes de responder às especificidades e demandas da EJA. O estudo também sinalizou a necessidade de políticas que assegurem a formação continuada e o fortalecimento do papel do pedagogo como mediador dos processos inclusivos e emancipatórios no contexto da educação de jovens e adultos.

A tese *Educação superior inclusiva de surdocegos: cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano* (Costa, 2023) analisou como se dá a inclusão de uma educanda surdocega no Ensino Superior, com foco na cognição e aprendizagem em diferentes espaços pedagógicos. Fundamentada em autores como Keller, Lagati, Maia e Araóz, e com apoio teórico de Aguiar e Ozella (2006, 2013), a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com caráter exploratório-descritivo, narrativo e documental. Os dados evidenciam os desafios e possibilidades da inclusão da estudante surdocega no curso de Pedagogia, apontando a necessidade de repensar práticas pedagógicas, recursos e relações institucionais para a efetiva inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Após examinar as publicações científicas disponíveis nas bases de dados CAPES, SciELO e BDTD, identificou-se um conjunto de trabalhos que ofereceu informações relevantes tanto para a comunidade acadêmica quanto para o público em geral, visto que foi essencial para compreender o contexto pesquisado. Nesse espectro de estudos, quatro trabalhos em particular se destacaram por sua pertinência e relevância direta para esta pesquisa e estão detalhados no Quadro 8.

QUADRO 8 – TEMAS, TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES

TEMAS	TEÓRICOS	CONTRIBUIÇÕES
Deficiência Visual	MASINI (1994, 2006)	Estratégias de ensino e adaptações de recursos com foco na inclusão educacional de alunos com deficiência visual
Inclusão	MANTOAN, (2006, 2008, 2015)	Enfatiza a necessidade de um currículo que revele e compreenda as diferenças, em vez de escondê-las, argumentando que isso é essencial para o avanço do pensamento plural. Ela distingue entre os processos de integração e inclusão de alunos com deficiência, destacando as resistências encontradas nesse processo, seja de associações de pais ou de professores da educação especial.
	JANNUZZI (2004)	Relata que existe uma relação da educação de pessoas com deficiência e a sociedade ao longo de diferentes períodos históricos revelando que a educação é um processo intrinsecamente ligado à maneira pela qual a sociedade se organiza.
Educação de Jovens e Adultos	ARROYO (2004, 2006)	Destaca a gestão democrática e a importância da participação dos estudantes e das comunidades na escola, considerando um currículo alinhado aos interesses e anseios da educação integral e da EJA.
	FREIRE (1979, 1996, 2000, 2001)	Discute a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um resgate social e uma dívida da sociedade para com a população marginalizada e excluída do processo educacional.
Formação de Professores	NÓVOA (1995, 2017)	Defende que a verdadeira formação acontece no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas reais, e que as universidades e especialistas externos têm um papel importante no plano teórico e metodológico.

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2023).

Ao analisar a literatura, observa-se uma preocupação dos autores em compreender as singularidades dos teóricos que fundamentaram suas pesquisas e investigações. O estudo aprofundado dos temas abordados contribuiu para a consolidação do conhecimento teórico, especialmente quando realizado a partir de uma revisão sistemática integrativa da literatura.

2.2.1 Reflexão sobre as contribuições dos trabalhos analisados para estudos do tema da pesquisa

Os trabalhos analisados ofereceram contribuições significativas para os estudos sobre a educação inclusiva de estudantes jovens e adultos com deficiência

visual, destacando a importância de uma formação docente que inclua conteúdo específico sobre estratégias pedagógicas e recursos de comunicação para esses educandos. Eles também apontaram que a falta de formação específica para trabalhar com essa demanda representa um grande desafio educacional, evidenciando a escassez de conteúdo nos currículos de formação docente sobre estratégias pedagógicas e recursos de comunicação adequados.

Ainda há uma notável carência de experiência prática e sensibilização, que são fundamentais para entender as complexidades associadas ao ensino de estudantes jovens e adultos com deficiência visual. A necessidade de desenvolvimento profissional contínuo para os professores demanda atenção imediata e deve incluir módulos sobre educação inclusiva, técnicas de ensino adaptativo e uso de tecnologias assistivas, fomentando uma maior consciência sobre os desafios enfrentados por educandos com deficiência visual e oferecendo conhecimentos práticos para superá-los. Isso implica não só no investimento em programas de capacitação, mas também na revisão dos currículos de formação inicial de professores para enfatizar a educação inclusiva. Abordar essas lacunas na formação de professores é essencial para garantir o direito à educação inclusiva de qualidade para jovens e adultos com deficiência visual.

Para isso exigiu-se um esforço colaborativo de educadores, instituições de ensino, formuladores de políticas e a comunidade como um todo, resultando em uma educação empoderadora e transformadora para jovens e adultos a partir da reflexão e discussão sobre os desafios da inclusão na EJA. A Figura 4 representa a frequência de palavras encontradas nos trabalhos pesquisados.

FIGURA 4 – FREQUÊNCIA DE PALAVRAS NOS TRABALHOS ANALISADOS

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2023). Disponível em: https://classic.wordclouds.com.

A nuvem de palavras destaca temas educacionais, com ênfase na inclusão e na aprendizagem escolar. Termos como inclusão, aprendizagem, escola, professores e estudante jovem são centrais, refletindo o foco na educação inclusiva. Palavras como diversidade, deficiência visual e educação especial indicam atenção às necessidades específicas dos educandos. Expressões como valorização, respeito, qualidade e importância reforçam o compromisso com uma abordagem humanizada e eficiente. Termos como desafios, estratégias e intervenção sugerem a busca por soluções frente às barreiras da inclusão. As cores variadas da nuvem representam a diversidade e a relevância dos temas abordados.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

> Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condiciona mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora.
>
> Maria Cecilia de Souza Minayo

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

À luz da concepção da autora, apresenta a metodologia como eixo estruturante da pesquisa, articulando teoria, método e técnica de forma coerente com o objeto investigado.

A importância da metodologia reside nos elementos que norteiam a construção do conhecimento, formulando e respondendo questões pertinentes ao campo educacional, com o propósito de contribuir para a compreensão e o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Sánchez (2011) destaca aspectos lógicos centrais na elaboração de um projeto de pesquisa, como a definição clara do problema, a formulação de objetivos específicos e a seleção adequada dos métodos e técnicas de coleta e análise de dados. O autor destaca a importância da lógica interna do projeto, garantindo que todas as etapas estejam determinadas e contribuam para responder às questões de pesquisa propostas. A articulação lógica desse processo de unidade e de movimento garante o rigor epistemológico que diferencia o conhecimento científico de qualquer outro tipo de saber segundo Sánchez (2011, p.121):

> A pesquisa científica é um processo dinâmico que requer reflexão constante e reavaliação dos resultados e das estruturas conceituais. A lógica básica deve identificar as partes constitutivas desse processo, isso ajuda a evitar simplificações, a garantir a precisão e a validade das normas e manter uma abordagem aberta à revisão de teorias à medida que novas informações se tornam disponíveis.

Neste estudo, a pesquisa é de natureza qualitativa – pois permite a imersão do pesquisador no meio do grupo estudado, facilitando a compreensão das situações vivenciadas – com abordagem exploratório-descritiva e do tipo pesquisa-ação.

Creswell (2014) ressalta que na pesquisa qualitativa, o pesquisador coleta dados no campo em que os participantes vivenciam, reunindo informações diretamente com as pessoas, observando seu comportamento, coletando dados com questionário elaborado por ele, pesquisa documentos, faz entrevista, ou seja, não se baseia apenas em uma fonte de dados. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador organiza os dados em categorias ou temas. Creswell (2014, p. 51) justifica que:

> [...] um tema desenvolvido em um relatório qualitativo deve refletir múltiplas perspectivas dos participantes do estudo. [...] o processo de pesquisa para os pesquisadores qualitativos é emergente. Isso significa que o plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito e que todas as fases do processo podem mudar ou trocar depois que os pesquisadores entram em campo e começam a coletar os dados.

A escolha da abordagem exploratório-descritiva para a presente pesquisa justificou-se pela necessidade de explorar o tema, dos desafios enfrentados por jovens e adultos com deficiência visual em sua trajetória escolar, incluindo barreiras educacionais, sociais e tecnológicas, e as estratégias utilizadas pelos docentes para promover a inclusão e a aprendizagem de forma significativa. Para embasar essa escolha, recorreu-se a fundamentos teóricos de autores como Lüdke e André (2001) e Perovano (2016), descrevendo as narrativas oriundas das vozes dos participantes.

A pesquisa exploratória é utilizada quando se tem pouco conhecimento sobre o fenômeno a ser investigado e fundamental para a familiarização inicial com o problema, identificação de variáveis importantes e formulação de hipóteses para estudos futuros. No contexto desta pesquisa, explorar as narrativas dos participantes com deficiência visual, possibilitou identificar elementos essenciais nas estratégias metodológicas utilizadas pelos professores ressaltando que se faz necessário uma postura investigativa por parte dos docentes. Lüdke e André (2001, p. 15) argumentam que:

> A pesquisa qualitativa preocupa-se em captar a perspectiva dos participantes e compreender o significado que eles atribuem às suas ações e ao seu ambiente. Por isso, é essencial considerar o contexto em que os fenômenos ocorrem.

Segundo Lüdke e André (2001, p. 26), a proximidade do observador com as experiências dos sujeitos possibilita uma compreensão mais profunda de suas percepções de mundo e das significações que atribuem à realidade e às suas ações e ressaltam a importância de uma ação reflexiva no trabalho docente, enfatizando a necessidade de o professor dominar procedimentos de investigação científica, como o registro, a sistematização de informações, a análise e a comparação de dados, o levantamento de hipóteses e sua verificação. Esses processos permitem a produção e a socialização do conhecimento pedagógico.

A investigação das práticas pedagógicas não apenas documenta as experiências e perspectivas dos docentes, mas também identifica padrões e tendências significativas que podem contribuir para uma compreensão do fenômeno estudado.

A utilização de novas práticas no contexto da educação inclusiva são temas que carecem de uma exploração detalhada, e por meio da coleta e análise das narrativas dos participantes, pretendeu-se identificar as principais barreiras, os desafios e facilitadores enfrentados por esses indivíduos. Essa exploração inicial é importante para mapear o campo de estudo, identificar lacunas no conhecimento existente e estabelecer as bases para futuras pesquisas.

Perovano (2016) argumenta que a pesquisa exploratório-descritiva contribui para a construção de conhecimento ao trazer novas perspectivas e compreensões do fenômeno específico, sem necessariamente testar hipóteses ou estabelecer relações causais, são estudos flexíveis e abertos, permitindo que o pesquisador modifique o foco conforme novas informações surgem durante o processo de investigação. Dessa forma, a pesquisa pode revelar não apenas fatos, mas também sentimentos, percepções e significados atribuídos pelos indivíduos às suas vivências. As narrativas oportunizam uma janela para a subjetividade dos participantes, permitindo uma compreensão mais completa e autêntica de suas experiências e desafios, que segundo Denzin e Lincoln (2000, p. 3, *apud* Perovano 2016, p. 43),

> Pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais.

A abordagem exploratório-descritiva desta pesquisa facilitou a coleta de dados ricos e detalhados, que puderam ser analisados para identificar temas recorrentes e significados profundos. A análise das narrativas permitiu compreender melhor as interações dos participantes com o ambiente educacional, suas percepções sobre as práticas e as estratégias utilizadas para superar os desafios cotidianos. Esperou-se, com isso, identificar boas práticas, dificuldades e possibilidades de melhoria na educação inclusiva. As descobertas podem subsidiar a formação docente, a adaptação de materiais didáticos e a implementação de tecnologias assistivas, e os dados contribuirão para a construção de um sistema educacional justo e equitativo, que reconheça e valorize a diversidade das experiências de estudantes com deficiência visual.

A escolha da pesquisa-ação para esta investigação justificou-se pela natureza dinâmica e participativa no desenvolvimento das ações voltadas aos docentes e discentes, jovens e adultos com deficiência visual. Uma abordagem metodológica que articulou a ação prática e teórica e permitiu que a pesquisadora não apenas estudasse o fenômeno, que no caso foi a elaboração de materiais didáticos e estratégias voltadas ao processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de promover mudanças e melhorias contínuas no atendimento aos participantes.

A pesquisa-ação surgiu como uma estratégia experimental para explicar fenômenos, mas evoluiu para um projeto de intervenção com o objetivo de solucionar problemas no contexto estudado, enfatizando a compreensão dos fatos. Nesse sentido, Severino (2014, p. 88) afirma que “a pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”. Complementando essa concepção, observou-se que tal metodologia envolve uma estreita relação entre teoria e prática, mobilizando pesquisadores e participantes em um processo colaborativo. Sobre isso, Thiolent (2011, p. 20) destaca que:

> A pesquisa-ação é um tipo de investigação empírica, concebida e realizada com o objetivo de resolver problemas do coletivo. Envolve pesquisadores e participantes de modo colaborativo, contribuindo tanto para o processo investigativo quanto para as ações resultantes. Caracteriza-se por uma relação dialética entre teoria e prática, sendo uma metodologia que busca, ao mesmo tempo, o avanço do conhecimento científico e a solução de questões concretas.

Nesse sentido, Baldissera (2012) destaca que a pesquisa-ação é especialmente pertinente em contextos educativos, pois favorece a reflexão crítica e fortalece a

autonomia dos participantes. Inicialmente, analisou-se o material proveniente dos círculos ou fóruns, a fim de compreender como o grupo apreende e inter-relaciona elementos como família, instrumentos e trabalho. Essa metodologia envolveu docentes e discentes de forma ativa no processo investigativo, possibilitando uma compreensão aprofundada dos contextos educacionais e sustentando transformações significativas. Deu-se a partir daí o desenvolvimento das ações em oficinas, com vista à produção de materiais didáticos e estratégias a serem utilizadas em práticas educativas voltadas aos docentes e discentes jovens e adultos com deficiência visual.

Os princípios da pesquisa-ação envolveram várias etapas: o planejamento com base em diagnósticos iniciais, a observação da pesquisadora desde 2017, das principais necessidades e desafios enfrentados pelos participantes pela falta de formação e materiais acessíveis e as estratégias pedagógicas inclusivas. As ações interventivas na modalidade de oficina pedagógica foram conduzidas de forma participativa, envolvendo ativamente os educandos e professores no processo de aprendizagem e ensino. Foram utilizadas diversas técnicas pedagógicas, como atividades táteis, debates, discussões em grupo e uso de tecnologias assistivas. Durante a implementação das oficinas foram coletados dados através de observações, registros fotográficos, gravações de áudio e vídeo, e notas de campo.

Houve ainda a realização de sessões de *feedback* com os participantes para avaliar o impacto das oficinas e identificar áreas de melhoria, e os dados coletados foram analisados qualitativamente para identificar padrões e descobertas relevantes. Os resultados da análise foram discutidos com os participantes para promover uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as estratégias utilizadas, a fim de promover ajustes e melhorias contínuas, iterando o ciclo de pesquisa-ação.

A escolha da pesquisa-ação para esta investigação fundamentou-se pela necessidade de abordagens que promovessem mudanças e melhorias contínuas nas práticas pedagógicas para a inclusão de jovens e adultos com deficiência visual. A metodologia participativa e colaborativa da pesquisa-ação, conforme descrita por Thiolent (2011) e Baldissera (2012), foi essencial para que este estudo tivesse um impacto prático e significativo na vida dos participantes e na comunidade escolar.

3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES

> Toda pesquisa se desenvolve em um espaço social concreto, carregado de significados, valores e práticas. É nesse espaço que os sujeitos constroem suas experiências e onde o pesquisador deve buscar compreendê-las.
>
> Menga Lüdke; Gisele Barreto Cruz

3.2.1 Os espaços de pesquisa

A escolha do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) – instituição pública situada na Rua Holanda, 881, fundos, no bairro Boa Vista, CEP 82.540-040, com funcionamento de segunda a sexta-feira, nos períodos da manhã (7h50 às 12h10) e da tarde (12h50 às 17h10) – justificou-se não apenas por sua relevância no cenário da educação inclusiva, mas, sobretudo, pela necessidade de compreender como os processos pedagógicos se desenvolvem em contextos que, embora destinados à promoção da inclusão, ainda enfrentam limites e contradições.

O CAEE Boa Vista foi escolhido como *lócus* por ser o local de atuação profissional da pesquisadora. A instituição conta com 36 alunos matriculados (dados de 2024), embora possua capacidade para atender aproximadamente 45 educandos. O Centro busca garantir apoio pedagógico a estudantes com deficiência visual, promovendo uma rede de suporte à inclusão no ensino regular, estendendo seu trabalho à comunidade que se encontra fora da idade escolar obrigatória, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e a construção de uma sociedade mais humana e inclusiva.

O *lócus* da pesquisa está representado na Figura 5 e a Figura 6 apresenta a fachada da Fundação de Assistência à Criança Cega (FACE), mantenedora do CAEE.

FIGURA 5 – MAPA – LÓCUS DA PESQUISA

FONTE: www.facedeficientesvisuais.org.br

FIGURA 6 – FACHADA DA FACE

FONTE: www.facedeficientesvisuais.org.br

O CAEE presta serviços como rede de apoio na inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na área da deficiência visual, por meio da oferta de programas especiais, visando o desenvolvimento global da pessoa com deficiência visual. A sua mantenedora – FACE – Instituição de direito privado, mantém convênio de amparo técnico com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e de amparo técnico e financeiro com a Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (SEED/DEEIN).

Em concordância com a Instrução n. 25/2018 – SUED/SEED e de acordo com o Projeto Político-Pedagógico do CAEE Boa Vista, o atendimento educacional especializado oferecido às pessoas com deficiência visual contempla um conjunto de programas, como ações desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual, que envolvem diversas frentes de trabalho, entre elas: Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVI); Orientação e Mobilidade em contextos escolares e não escolares; Uso de Tecnologias Assistivas, Usabilidade Funcionalidade da Informática Acessível; Ensino do Sistema Braille; Ensino do Uso e Funcionalidade de Recursos Ópticos e Não Ópticos; Ensino das Técnicas do Cálculo com Soroban; Estimulação Visual; Educação Precoce para Crianças com Deficiência Visual; Arte no Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Deficiência Visual; Educação Física no Atendimento Educacional Especializado na Área Visual; Atendimentos clínicos associados, como Psicologia e Musicoterapia, que colaboram significativamente para o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral dos educandos.

3.2.2 Docentes e discentes do CAEE

Segundo Sánches (2011), analisar o perfil dos participantes em um estudo qualitativo favorece a compreensão das variáveis que influenciam o contexto educacional, permitindo a identificação de padrões e singularidades que compõem a realidade investigada. Esse levantamento é essencial para contextualizar os dados e interpretar as experiências individuais e coletivas dos envolvidos na pesquisa (Koller *et al.*, 2014).

Baldissera (2012) enfatiza que a construção da identidade dos sujeitos da pesquisa deve ser conduzida com rigor metodológico e princípios éticos, garantindo a fidedignidade das informações e o respeito à privacidade dos participantes, conforme estabelecem as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n. 466/2012 e n. 510/2016.

Neste estudo, foram caracterizados dois grupos de participantes: seis professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado e cinco estudantes com deficiência visual atendidos regularmente pelo CAEE, totalizando uma amostra de onze participantes.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos e as coletas de dados (ICD) desempenham um papel importante na pesquisa, pois permitem a obtenção de informações que preenchem lacunas, sustentam análises e são essenciais para a consolidação dos dados empíricos. No presente estudo, tornou-se imperativo delinear estratégias metodológicas capazes de elucidar o problema de pesquisa: Quais práticas educativas, mediante a utilização de materiais didáticos adaptados, favorecem os processos de aprendizagem de jovens e adultos com deficiência visual, promovendo o desenvolvimento humano, a inclusão cidadã e a autonomia?

Visando responder à questão central e atingir os objetivos específicos traçados procedeu-se, após o rigoroso delineamento do foco investigativo, à adoção de dois instrumentos principais: a aplicação de um questionário estruturado junto a seis professores e a realização de entrevistas semiestruturadas com cinco estudantes com deficiência visual.

Conforme exposto por Gil (2008, p. 140), o questionário configura-se como, “um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado”. Esse instrumento busca garantir a obtenção de informações acuradas e confiáveis que fundamentaram a pesquisa, utilizando perguntas e outras estratégias de consulta.

O aprofundamento no conhecimento sobre os Instrumentos de Coleta de Dados requer reflexões mais detalhadas sobre seus aspectos, e nesta etapa os ICDs foram projetados para coletar informações precisas e confiáveis que fundamentaram

a pesquisa, por meio de perguntas e outras estratégias de consulta. O Quadro 9 apresenta os objetivos, os ICD e os procedimentos de coleta e análise de dados.

QUADRO 9 – OBJETIVOS, ICD, PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS (Continua)

OBJETIVO GERAL Investigar práticas educativas que promovam a inclusão cidadã, o desenvolvimento humano e a autonomia dos educandos jovens e adultos com deficiência visual ou baixa visão atendidos no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**ICD**	**PROCEDIMENTOS DE COLETA**	**PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS**
Traçar o perfil dos docentes e discentes do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE);	Questionário para docentes que atuam com educandos jovens e adultos com deficiência visual ou baixa visão com quatro Campos Investigativos: 1 Identificação; 2 Formação acadêmica e profissional; 3 Percepção sobre inclusão com pessoas com deficiência; 4 Experiências profissionais de atuação com Educação Especial e no CAEE (Apêndice 1). Roteiro de Entrevista semiestruturada para os discentes (Apêndice 2).	Aplicação do questionário nos atendimentos, com questões abertas e fechadas para docentes participantes da pesquisa; Entrevistas com os educandos do CAEE no tempo de atendimento, bem como gravação de suas narrativas;	Análise das respostas dos docentes aos quatro Campos de Investigativos com base no referencial teórico de Aguiar e Ozella (2013); Transcrição e análise das narrativas transcritas dos educandos com deficiência visual com base no referencial teórico de Aguiar e Ozella (2013);
Desenvolver recursos didáticos e estratégias voltados aos processos de ensino e aprendizagem dos educandos jovens e adultos com deficiência visual ou baixa visão;	3 Encontros com duração de 60’ minutos. Oficinas de construção de materiais didáticos e estratégias de ensino voltadas às práticas educativas em diferentes áreas do conhecimento desenvolvidas pelos docentes e educandos jovens e adultos com deficiência visual ou baixa visão; Planos de Organização das Oficinas (Apêndice 3).	Coleta e registro em vídeo e áudio à feitura dos materiais produzidos em diferentes áreas de conhecimento por docentes e educandos em cada oficina;	Análise dos materiais didáticos e estratégias de ensino idealizados e produzidos pelos docentes e educandos construtores pelas transcrições dos vídeos e áudios das oficinas; Com base no referencial teórico de Aguiar e Ozella (2013);

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2024).

QUADRO 9 – OBJETIVOS, ICD, PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS
(Continuação)

OBJETIVO GERAL Investigar práticas educativas que promovam a inclusão cidadã, o desenvolvimento humano e a autonomia dos educandos Jovens e Adultos com deficiência visual ou baixa visão atendidos no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**ICD**	**PROCEDIMENTOS DE COLETA**	**PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS**
Avaliar nas vozes dos docentes e educandos jovens e adultos com deficiência visual ou baixa visão as práticas educativas que possibilitam uma aprendizagem significativa; As vozes dos educandos e docentes quanto aos significados e representações das práticas educativas vivenciadas.	Reunião com duração de 60’ minutos. Roteiro do Círculo de Diálogo, com questões referentes às práticas vivenciadas com materiais didáticos (Apêndice 4).	Círculo de diálogo, espaço educativo, onde todo o coletivo escolar tem voz para se expressar.	Análise das vozes dos educandos e docentes quanto aos significados e representações das práticas educativas vivenciadas à luz da teoria dos Núcleos de Significação Aguiar e Ozella (2006 e 2013).

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2024).

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar práticas educativas que promovem a inclusão cidadã, o desenvolvimento humano e a autonomia dos educandos jovens e adultos com deficiência visual ou baixa visão atendidos no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), e natureza qualitativa com relação à escolha da metodologia que, segundo Creswell (2014), “é a escolha quando há a necessidade de explorar um determinado problema relacionado a uma população”. As análises visaram apresentar os dados de modo a compreender os contextos e as relações dos envolvidos neste estudo.

Outro instrumento utilizado foi o diário de campo, que em pesquisas qualitativas, tem como proposta registrar estratégias metodológicas, observações e registros relevantes, com vista a uma compreensão mais profunda do objeto de estudo, permitindo que suas dimensões sejam observadas e descritas. Na análise das vozes dos sujeitos, realizada com os participantes, os significados de suas expressões serviram como ponto de partida para entender a história e os desenvolvimentos históricos, não se limitando apenas a essas expressões.

O questionário foi aplicado usando o Google Forms, tal ferramenta foi escolhida para coleta e na organização e análise dos dados. As respostas foram examinadas, buscando as abordagens de significação, seguindo a metodologia dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006, 2013), a fim de analisar os sentidos e significados expressos pelos participantes.

3.5 AS ETAPAS DA PESQUISA

Conforme foi estabelecido, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética das Ciências Humanas e Sociais da UFPR e só depois da emissão do Parecer Consubstanciado deu-se início à pesquisa empírica. O Quadro 10 detalha as etapas da pesquisa e seu desenvolvimento.

QUADRO 10 – ETAPAS DA PESQUISA

ETAPAS DA PESQUISA	DESCRIÇÃO
1ª Etapa – Reunião com os professores, convidando-os a participar da pesquisa. Assinatura do TCLE. Aplicação do questionário aos participantes.	Conversar com os docentes apresentando e convidando-os a participar da pesquisa. Apresentar o TCLE, entregando uma cópia a cada docente, fazendo leitura explicativa e solicitando que assine. No mesmo encontro, apresentar o questionário com os quatro Campos Investigativos: Identificação, Formação acadêmica e profissional, Percepção sobre inclusão com pessoas com deficiência, e Experiências profissionais de atuação com Educação Especial e no CAEE (Apêndice 1).
2ª Etapa – Entrevista semiestruturada com os discentes durante a ida ao CAEE, após a assinatura do TCLE.	Convidar os discentes individualmente quando da sua ida ao CAEE e apresentar a pesquisa, convidando-os a participar. Apresentar o TCLE, entregando uma cópia a cada entrevistado, fazendo leitura explicativa e solicitando que assine. Entrevistá-los individualmente seguindo o Roteiro da Entrevista (Apêndice 2).
3ª Etapa – Produção de materiais didáticos e estratégias de ensino e aprendizagem.	Desenvolvimento das oficinas de construção de materiais didáticos e estratégias de ensino, voltadas às práticas educativas em diferentes áreas do conhecimento, desenvolvidas pelos docentes e educandos jovens e adultos com deficiência visual ou baixa visão. Para tanto, serão planejadas pelos docentes a Organização das Oficinas (Apêndice 3).
4ª Etapa – Avaliação das práticas educativas com materiais produzidos nas oficinas.	Círculo de Diálogo, espaço educativo, onde todo o coletivo escolar tem voz para se expressar. O diálogo parte de um Roteiro de Questões geradoras com vista a compreender os significados dos materiais produzidos e das estratégias pedagógicas para o ensino e aprendizagem pelas vozes dos docentes e educandos jovens e adultos com deficiência visual ou baixa visão (Apêndice 4).

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2024).

O processo de construção desta pesquisa envolveu leituras repetidas e reflexivas das falas, articulando-as com referências teóricas que iluminaram a

dinâmica histórica e social. Dessa forma, foi possível ir além das aparências e desvendar a gênese das questões abordadas, bem como as contradições e tensões existentes.

4 TEAR E FIOS TECEM SENTIDOS COM OS DADOS

Tapeceiro, grande artista
Vai fazendo seu trabalho
Incansável, paciente no seu tear
Tapeceiro, não se engana
Sabe o fim desde o começo
Traça voltas, mil desvios sem perder o fio
(…) Se você olha do avesso
Nem imagina o desfecho
No fim das contas, tudo se explica.
Tudo se encaixa, tudo coopera pro meu bem.

Stênio Marcius

A análise de dados pode ser comparada ao trabalho de um tapeceiro, que pacientemente entrelaça fios para compor um desenho que, à primeira vista, pode parecer caótico, mas que, ao final, revela um padrão coeso e harmonioso. Assim, a interpretação dos dados neste capítulo buscou compreender como as narrativas dos participantes se conectavam para formar um quadro amplo e significativo sobre a educação inclusiva de jovens e adultos com deficiência visual.

Minayo (2009, p. 25) esclarece que a pesquisa qualitativa consiste em um trabalho artesanal, “que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto, que por sua vez, dá origem a novas interrogações”. Ou seja, é um processo em espiral, construído pelo pesquisador, em um ritmo próprio e particular, baseado em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas.

O processo interpretativo adotado nesta pesquisa fundamentou-se em procedimentos metodológicos que se articularam com o rigor científico proposto por diversos autores, em especial Aguiar e Ozella (2006, 2013), cujos pressupostos valorizam a compreensão sócio-histórica das vozes e experiências dos sujeitos envolvidos.

Conforme estabelecido, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética das Ciências Humanas e Sociais da UFPR e obteve parecer aprovado sob o número CAAE: 83266724.20000.0214.

A pesquisa buscou compreender de que forma estratégias pedagógicas e materiais didáticos adaptados podem contribuir para o processo de aprendizagem desse público, favorecendo sua participação ativa na sociedade. Nessa perspectiva, o estudo delineou o intuito de responder ao problema de pesquisa: Quais práticas

educativas, mediante a utilização de materiais didáticos adaptados, favorecem os processos de aprendizagem de jovens e adultos com deficiência visual, promovendo o desenvolvimento humano, a inclusão cidadã e a autonomia?

Como destaca Sassaki (2005, p. 41), “a inclusão social só será plena quando as pessoas com deficiência tiverem asseguradas [...] oportunidades de acesso à educação, ao trabalho, à cultura e à vida em sociedade, com autonomia e dignidade”. Para essa finalidade, o estudo teve como objetivo geral investigar práticas educativas que promovessem a inclusão cidadã, o desenvolvimento humano e a autonomia dos educandos jovens e adultos com deficiência visual, tendo como *lócus* o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e traçando três objetivos específicos, os quais nortearam a organização deste capítulo apresentada anteriormente no Quadro 10.

A primeira seção de análise dos dados intitulada “Quem são os docentes e discentes participantes da pesquisa?” visou atender o primeiro objetivo “Traçar o perfil dos docentes e discentes do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)”. Para aprofundar essa análise, ela foi dividida em duas subseções: análise das respostas dos docentes ao questionário, intitulada “Percepções e experiências profissionais” e outra com as respostas dos discentes à entrevista, chamada de “O CAEE no olhar do discente”.

A segunda seção, com o objetivo de “desenvolver recursos didáticos e estratégias voltados aos processos de ensino e aprendizagem dos educandos jovens e adultos com deficiência visual ou baixa visão”, intitula-se “Tecnologia e práticas educativas na construção de material didático no CAEE”.

A terceira seção intitulada “Práticas vivenciadas com materiais didáticos no CAAE” visou atender o objetivo de “avaliar nas vozes dos docentes e educandos jovens e adultos com deficiência visual ou baixa visão as práticas educativas que possibilitaram uma aprendizagem significativa”.

Essas análises revelaram os elementos essenciais para conhecer objetiva e subjetivamente os participantes envolvidos, considerando suas características sociodemográficas e acadêmicas.

Ao reconhecer as vozes dos sujeitos como portadoras de sentidos e significados que emergem de suas vivências, este trabalho fundamentou-se em Aguiar e Ozella (2006, p. 263), os quais afirmam que os Núcleos de Significação não estão simplesmente nos discursos, mas são construídos na interlocução do

pesquisador com o material empírico, na busca de compreender os sentidos que se articulam na linguagem do sujeito.

4.1 PERFIL DOS DOCENTES E DISCENTES

A compreensão de quem foram os sujeitos participantes desta pesquisa, docentes e discentes, não se restringiu à descrição de dados sociodemográficos, institucionais ou estatutários. Embora esses elementos fornecessem informações relevantes sobre idade, escolaridade, tempo de serviço ou vínculo com a instituição, foi fundamental reconhecer que tais dados, por si só, não revelaram a complexidade das trajetórias, experiências e sentidos atribuídos à inclusão escolar por parte dos envolvidos. A obra *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão* (Brasil, 2006, p. 33) aponta que:

> É frequente encontrarmos níveis bastante baixos de expectativa com relação ao rendimento acadêmico do deficiente visual. O fato, motivado pelo desconhecimento das possibilidades da pessoa que tem essa deficiência, gera, muitas vezes, a falsa convicção de que à deficiência visual se vinculam sempre dificuldades de aprendizagem e até mesmo déficit intelectual.

Nesse sentido, esta pesquisa propôs ir além dos registros formais, buscando escutar as vozes e compreender os significados que atravessam o cotidiano de professores e estudantes com deficiência visual, valorizando seus saberes, suas práticas e os desafios enfrentados no contexto do CAEE, corroborando o que afirma Freire (1996); “os sujeitos se formam no mundo e com o mundo, construindo suas identidades no movimento dialógico entre o que são e o que aspiram ser”.

Minayo (2009, p. 22) destaca que “a identidade é um processo relacional e dinâmico, construído socialmente nas interações entre os sujeitos e no contexto em que estão inseridos”. Partindo dessa perspectiva, compreende-se que a identidade não é algo dado, mas um processo em constante construção, constituído na práxis, ou seja, na ação-reflexão dos sujeitos em sua realidade concreta. Assim, ao investigar quem são os sujeitos envolvidos, buscou-se entender como se percebem, se posicionam e são posicionados nos espaços que ocupam, sejam como educadores seja como estudantes, bem como os sentidos que atribuem às suas experiências escolares.

Cellard (2008, p. 295) enfatiza que “a análise qualitativa busca compreender os significados que os indivíduos atribuem às suas práticas, discursos e experiências, a partir do contexto no qual estão inseridos”. Fundamentada nessa concepção, a análise das identidades dos participantes realizou-se com base nas entrevistas, questionários e observações, considerando suas trajetórias formativas, seus contextos de atuação e os modos como narram sua participação no processo educativo. Essa abordagem permitiu captar nuances subjetivas e coletivas que ajudaram a compreender a dinâmica relacional vivida na escola, as tensões, os pertencimentos e desafios enfrentados pelo grupo.

Nesse contexto, a subseção intitulada “Percepções e experiências profissionais” referiu-se à análise das respostas fornecidas por seis professores – identificados pelos pseudônimos LI1, C2, N3, S4, E5 e E6 – a um questionário estruturado com quatro Campos Investigativos, buscando evidenciar como os docentes compreendem e vivenciam as práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Na sequência, a subseção intitulada “O CAEE pelo olhar do discente” contemplou a análise das respostas às entrevistas realizadas com cinco estudantes com deficiência visual – identificados pelos pseudônimos L1, EL2, LU3, RO4 e LE5 – atendidos no Centro de Atendimento Educacional Especializado. Essa etapa baseou-se nos dados coletados e organizados dos cinco Campos Investigativos e tem como objetivo compreender as vivências escolares na perspectiva dos próprios sujeitos, revelando aspectos da inclusão, autonomia e do sentimento de pertencimento no ambiente educacional.

Sá, Campos e Silva (2007, p. 18) ressaltam que: “conhecer o desenvolvimento global do aluno, o diagnóstico, a avaliação funcional da visão, o contexto familiar e social, bem como as alternativas e os recursos disponíveis, facilitam o planejamento de atividades e a organização do trabalho pedagógico”. Ao analisar as respostas dos participantes, portanto, buscou-se compreender tanto o que foi dito quanto o que foi silenciado, considerando o contexto histórico e social em que estão inseridos, bem como suas vivências e percepções ao longo da experiência. Nesse contexto, Aguiar e Ozella (2013, p. 308) propõem a apreensão dos sentidos como método, ressaltando a importância de considerar o sujeito em seu ambiente.

Essa abordagem permitiu interpretar os sentidos construídos nas falas e revelou os significados atribuídos às trajetórias e aos posicionamentos dos sujeitos. Com base nessas premissas metodológicas e analíticas, o capítulo seguinte

apresenta e discute os resultados emergentes desta investigação, evidenciando as vozes dos participantes e os sentidos produzidos em suas experiências escolares.

4.1.1 Percepções e experiências profissionais

Refletir sobre as experiências docentes constituiu um passo importante para a compreensão dos caminhos que atravessam a inclusão escolar, sobretudo no atendimento aos educandos com deficiência visual. Tais vivências, construídas no cotidiano da escola e atravessadas por contextos sociais, institucionais e subjetivos, revelaram sentidos que ultrapassaram a dimensão técnica do ensinar, assumindo papel central na constituição de práticas pedagógicas inclusivas.

Como destaca Mantoan (2006, p. 15): *"*não se trata apenas de uma questão de métodos e técnicas, mas de atitudes, de um compromisso ético e político do professor em relação aos direitos de aprendizagem de todos os alunos". Nessa perspectiva, a percepção que os educadores construíram sobre a inclusão está relacionada, muitas vezes, às suas trajetórias de formação, às condições de trabalho, aos recursos disponíveis e, sobretudo, às experiências concretas com seus estudantes.

Segundo Nóvoa (2017), é a partir da consideração atenta das vozes dos professores, manifestas por diferentes meios, como relatos, questionários ou registros escritos, que se torna possível compreender os processos educativos e promover transformações significativas no fazer docente. De modo convergente, Freire (2001) enfatiza que a prática educativa implica um compromisso ético com a construção de uma escola democrática, na qual todos os sujeitos tenham acesso pleno às oportunidades de aprendizagem.

Considerar as vivências e sentidos atribuídos à prática docente tornou-se imprescindível para compreender os avanços e entraves da educação inclusiva. Para tanto, nesta subseção, apresentam-se as percepções de seis professores participantes da pesquisa (LI1, C2, N3, S4, E5 e E6), formalizada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando a anuência ética dos envolvidos. Todos os docentes atuam no Centro de Atendimento Educacional Especializado com estudantes com deficiência visual. Para a coleta dos dados, elaborou-se um questionário estruturado, composto por quatro Campos Investigativos: (1) identificação; (2) formação acadêmica e profissional; (3) práticas de

inclusão de pessoas com deficiência; (4) experiências na Educação Especial e no CAEE (Apêndice I).

Segundo Minayo (2009, p. 22), *"*nenhuma interpretação pode prescindir de um conhecimento profundo do contexto social, cultural, econômico e simbólico em que se situam os sujeitos da pesquisa". Nesse sentido conhecer quem são os participantes da pesquisa, em seus aspectos sociais, históricos e culturais, foi fundamental para interpretar os sentidos e significados que atribuem à realidade em que estão inseridos.

No primeiro Campo Investigativo, foram levantados dados de identificação dos participantes, incluindo gênero, faixa etária, estado civil, número de filhos e local de atuação. As informações apresentadas delinearam um panorama da configuração familiar dos participantes, o que pode influenciar suas percepções no contexto educacional, especialmente no que tange à sensibilidade, empatia e ao engajamento com as práticas inclusivas.

Os participantes são naturais dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio de Janeiro. Essa diversidade regional possibilitou a contextualização de influências culturais e socioeconômicas nas práticas pedagógicas e concepções sobre inclusão. A concentração no Paraná sugeriu maior familiaridade com as políticas locais do CAEE, enquanto a participação de docentes de outros estados ampliou o repertório formativo, favorecendo a troca de experiências e a incorporação de novas perspectivas sobre a educação inclusiva.

As idades dos docentes variaram entre 26 e 61 anos: um tem 26 anos, dois estão na faixa entre 30 e 39 anos e três na faixa entre 50 e 61 anos. A presença de profissionais mais jovens contribuiu com novas abordagens pedagógicas e maior integração de tecnologias assistivas, enquanto os docentes com mais de 50 anos trazem consigo a bagagem de experiências consolidadas ao longo do tempo.

No segundo Campo Investigativo, buscou-se identificar o percurso formativo dos docentes, bem como o tempo de atuação na docência, na Educação Especial, na coordenação pedagógica e no atendimento a estudantes com deficiência visual. As informações coletadas revelaram que as trajetórias formativas e profissionais influenciaram diretamente na forma como esses educadores interpretam e atuam frente à diversidade. Nesse sentido, conhecer as percepções dos docentes ampliou o olhar sobre o fazer pedagógico em contextos inclusivos e favoreceu a identificação de aspectos que demandaram ressignificação por parte das políticas públicas, das

formações continuadas e das práticas institucionais. Conforme Minayo (2009, p. 624) destaca:

> Construir a tipificação do material recolhido no campo e fazer a transição entre a empiria e a elaboração teórica. O processo de tipificação é mais denso e intenso que o exercício de ordenação, mas tem a mesma finalidade: apropriação da riqueza de informações do campo, tentando, na medida do possível, apreender a lógica interna que estrutura o conteúdo empírico.

Arroyo (2006, p. 21), afirma que “os professores também são sujeitos em formação, em permanente travessia, movidos por inquietações, buscas, e uma fome de saber que nasce do chão da escola e das ausências que sentem em sua prática”.

Os dados coletados permitiram compreender as diferentes vivências profissionais e refletir sobre a relação entre formação e prática no contexto da inclusão escolar. Apresentaram-se, assim, as informações referentes à formação acadêmica, tempo de atuação na docência, experiência em Educação Especial, coordenação pedagógica e atendimento a estudantes com deficiência visual.

Todos os participantes possuem formação superior e pós-graduação *Lato Sensu,* não havendo, entre eles, titulações em nível de mestrado ou doutorado. Mantoan (2015) destaca que, embora essa qualificação seja relevante, ela se mostra insuficiente diante dos desafios da inclusão escolar, tornando necessário um aprofundamento tanto teórico quanto prático. A presença desse nível formativo como característica comum ao grupo evidenciou um investimento na formação continuada, ainda que, na maioria dos casos, esse aprimoramento tenha ocorrido por iniciativa individual, muitas vezes desvinculada de políticas institucionais estruturadas. Segundo Imbernón, (2011, p. 29), "A formação continuada não pode ser entendida como um conjunto de cursos esporádicos e desconectados, mas como um processo permanente que contribua para a transformação da prática pedagógica e para a construção de uma escola democrática e inclusiva". Esse cenário reforça a importância de programas de desenvolvimento docente sistemáticos e voltados às práticas inclusivas.

No que se refere ao “tempo de docência” verificou-se uma significativa variação entre os participantes, que atuam no magistério entre 6 meses e 37 anos. Apenas dois apresentam as trajetórias mais extensas, 35 e 37 anos de experiência, os demais se distribuem da seguinte forma: 19 anos, 16 anos, 13 anos com um em

cada idade, somente um tem 6 meses de atuação. O grupo de docentes participantes possui diferentes níveis de vivência e maturidade profissional.

Em relação à “experiência em Educação Especial”, observou-se que todos os participantes já atuaram nessa modalidade, com tempos que variam de 6 meses a 35 anos, sendo apenas um com tal tempo de experiência, enquanto outros quatro apresentaram como tempo de atuação entre 10 e 16 anos. O docente mais jovem (26 anos), em início de carreira, conta com 6 meses de experiência, o que coincide com seu tempo total de docência.

Quanto ao exercício na “função de coordenação pedagógica”, apenas três docentes relataram ter desempenhado tal função: um por 20 anos e dois por 8 anos. Os demais informaram não possuir experiência nesse campo. Esse dado é relevante, uma vez que a coordenação pedagógica exerce papel fundamental na articulação das práticas escolares, especialmente no que tange à implementação de ações inclusivas.

De modo geral, os dados indicaram que os docentes apresentam percursos formativos consistentes e vínculo direto com a Educação Especial, sobretudo no atendimento ao público com deficiência visual. Conforme Freire (2000), a formação contínua, crítica e situada constitui uma condição essencial para a construção de práticas educativas voltadas à emancipação. Tal processo formativo não se restringe à obtenção de títulos, mas manifestam-se na disposição permanente para aprender com a realidade, enfrentar limites e ressignificar caminhos pedagógicos comprometidos com a autonomia e a justiça social. Imbernón (2011, p. 27) identifica múltiplos entraves que incidem sobre a efetivação da formação continuada dos profissionais da educação. Entre os aspectos destacados estão:

> [...] prevalência da improvisação nos processos formativos; a definição de objetivos contraditórios, que ora privilegiam a prática, ora a teoria, sem articulação entre ambas; a limitação da autonomia institucional para promover formações em seus próprios contextos; a sobrecarga de trabalho dos docentes; a escassez de formadores qualificados; a realização de ações formativas em contextos marcados pelo individualismo; além da compreensão restrita da formação como mecanismo voltado exclusivamente à progressão funcional.

Nesse panorama, o diálogo entre educadores com diferentes tempos de atuação configurou-se como uma possibilidade de fortalecimento do diálogo pedagógico e de construção coletiva de práticas inclusivas e humanizadoras.

Em relação à “participação em cursos específicos de inclusão educacional voltados a estudantes com necessidades educacionais especiais”, cinco dos seis docentes afirmaram que já participaram de formações, enquanto um relatou que ainda não teve essa oportunidade.

Um dos professores relatou ter cursos de formação continuada, incluindo especialização e outros, como *Orientação e mobilidade com estimulação visual, educação precoce, educação inclusiva e materiais adaptados* com 120 horas, respondendo que recebeu incentivo da SEED para formação continuada, indicando um apoio simbólico ou pontual, relatando que: “Recebi dispensa de tempo para assistir aos cursos, mas não houve incentivo financeiro” (LI1, 2024).

Os relatos evidenciaram um esforço por qualificação na área da inclusão, com ênfase em estratégias específicas para o atendimento de estudantes com deficiência visual, frequentemente realizado sem o suporte necessário por parte da rede institucional. Essa condição retratou a realidade de muitos professores que, com recursos próprios, assumem a responsabilidade de se capacitar para responder às exigências do cotidiano escolar inclusivo.

Conforme orientações do Ministério da Educação, expressas nos *Referenciais para a formação de professores* (BRASIL, 1998), além de uma formação inicial consistente, é fundamental garantir um investimento educativo contínuo e sistemático, que possibilite ao professor desenvolver-se como profissional da educação.

Como ressalta Imbernón (2011, p. 43), "A formação dos professores deve estar intimamente ligada à reflexão crítica sobre a prática educativa e à busca constante de sua melhoria, e não ser reduzida a uma mera atualização técnica". A partir dessa perspectiva, a formação não deve ser compreendida como simples acúmulo de cursos e técnicas, mas como um processo crítico e reflexivo sobre a prática docente. Assim, investir na formação continuada também significa intervir nas condições reais de trabalho e reconhecer a centralidade do professor no processo educativo.

Esse entendimento se refletiu nas experiências relatadas pelos docentes, que revelaram iniciativas formativas desenvolvidas mesmo diante da ausência de apoio institucional. Um deles relatou a participação em cursos de *Orientação e mobilidade, Braille, estimulação visual e soroban,* mas apontou que “não houve incentivo da SEED-PR para sua participação, nem registros formais sobre apoios recebidos" (C2,

2024). Sua experiência exemplificou a busca autônoma por formação muitas vezes realizada paralelamente às exigências do trabalho cotidiano.

Outro docente relatou ter realizado uma pós-graduação em *Educação Especial e Inclusiva*, e complementou: “Participei, mas não tive nenhum tipo de incentivo” (N3, 2024). A ausência de suporte institucional novamente evidenciou-se, sobretudo no início da trajetória profissional, o que pode representar um obstáculo relevante para o processo de profissionalização em curso.

Um professor afirmou: “Participei dos cursos de *Orientação e mobilidade e imersão em deficiência visual*”, no entanto, complementou: “Não recebi incentivo e não houve nenhum apoio” (S4, 2024). Essa fala reforçou a ausência de políticas públicas que garantam condições adequadas para a formação continuada dos profissionais. Por outro lado, um dos participantes declarou não ter participado de cursos específicos sobre inclusão, alegando como principal motivo a falta de tempo (E5, 2024).

Esses dados evidenciaram um cenário em que a maioria dos participantes demonstra interesse e comprometimento com a qualificação na área da inclusão, contudo, enfrentam diversos obstáculos, como limitações financeiras, falta de tempo e escassez de incentivos institucionais. Como afirma Imbernón (2010, p. 87), “os professores estão, em geral, dispostos a melhorar sua formação, mas muitas vezes esbarram em condições de trabalho inadequadas, na falta de tempo e em políticas institucionais que não favorecem processos formativos contínuos”.

A responsabilidade pela formação, muitas vezes, recai inteiramente sobre os próprios docentes, como ilustra a fala de que *“*Todos os cursos que estavam ao meu alcance eu fiz, porém nunca recebi incentivo da SEED; cursos particulares, as despesas sempre eu as banquei” (E6, 2024). No entanto, os obstáculos para a formação continuada incluíram falta de tempo, limitações financeiras e escassez de incentivos institucionais, como apontaram os próprios docentes, em busca por formação continuada.

Esses apontamentos refletiram sentidos subjetivos históricos, sociais, coletivos e singulares das experiências dos professores, frente às demandas de políticas públicas de apoio à formação continuada. Diante das experiências vivenciadas no contexto da educação inclusiva, tornou-se essencial compreender como a inclusão é percebida por aqueles que nela estão diretamente envolvidos. Nesse sentido, é pertinente considerar a reflexão de Mantoan (2006), que destaca que

a inclusão escolar não é apenas um processo de inserção física de educandos com necessidades especiais na escola, mas envolve transformações profundas na cultura, nas políticas e nas práticas pedagógicas das instituições educativas.

No terceiro Campo Investigativo do questionário foi solicitado aos docentes que apontassem as percepções, os desafios e as possibilidades da inclusão de pessoas com deficiência visual no contexto do atendimento educacional especializado (CAEE), as respostas estão sistematizadas no Quadro 11. Os dados constantes foram organizados com base nos estudos de Aguiar e Ozella (2006, 2013), partindo das respostas ao questionário, sendo que para cada questão foram registrados os pré-indicadores, e a partir das análises chegou-se aos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006)

QUADRO 11 – PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE INCLUSÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL (Continua)

QUESTÕES	PRÉ-INDICADORES VOZES DAS RESPOSTAS	INDICADORES O QUE REVELAM AS VOZES?	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E REPRESENTAÇÃO
1ª A estrutura do CAEE com relação aos recursos humanos e materiais, na sua percepção quais barreiras que dificultam a inclusão destas pessoas?	– A estrutura do CAEE é pequena e faltam adaptações, como toldo e pista tátil, mais espaço seria interessante para trabalhar mais áreas com eles. Há carência de recursos humanos e financeiros. Temos materiais disponíveis, mas o acesso a eles é restrito devido à baixa utilização por parte dos professores (LI1 e E5, 2024). – Falta de recursos tecnológicos para os alunos, falta professor capacitado para ensinar e auxiliar os alunos com deficiência visual nas questões tecnológicas, não tendo continuidade ao programa de informática. Falta professor para Educação Física (C2, E6 e S4, 2024).	Faltam adaptações arquitetônicas; Limitação de espaço físico no CAEE; Dificuldades de acessibilidade. Falta de professores de informática e Ed. Física; Baixa utilização dos recursos tecnológicos.	Limitação de espaço, Mobilidade reduzida, Falta de docente e recursos tecnológicos.
2ª Quais os recursos específicos para trabalhar com a inclusão de educandos com deficiência no CAEE são disponibilizados?	Tem material adaptado, material de apoio e o setor de impressão em Braille, pareamento, blocos lógicos, lanternas, Soroban, lupa, fonte ampliada e assinador. Jogos pedagógicos, material pedagógico produzido no CAEE (LI1, E5, N3, C2, S4 e E6, 2024).	Há no CAEE Material adaptado, Material de apoio Impressora em Braille, Soroban, Blocos lógicos, Jogos pedagógicos.	Recursos específicos disponibilizados aos educandos.

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

QUADRO 11 – PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE INCLUSÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL (Continuação)

QUESTÕES	PRÉ-INDICADORES VOZES DAS RESPOSTAS	INDICADORES O QUE REVELAM AS VOZES?	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E REPRESENTAÇÃO
3ª No planejamento pedagógico do CAEE quais os recursos e estratégias são traçadas para atender a Inclusão dos educandos com deficiência visual?	... realizada a avaliação de ingresso para conhecer as necessidades específicas de cada estudante, seguido do PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado), planejamento individualizado, flexível e adaptado às demandas apresentadas no início e no meio do ano (LI1, S4, E6, C2, 2024). ... Programas como Práticas Educativas para Vida Independente-PEVI. ...Estimulação Visual, Orientação e Mobilidade (LI1, 2024). .... atividades artísticas, moldes, brinquedos, jogos e outros materiais adaptados para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo dos educandos (N3 e E5, 2024).	Avaliação inicial; Plano de Atendimento Educacional Especializado individual e flexível; Programas estruturados visando Estimulação Visual, Orientação e Mobilidade.	Recursos lúdicos e sensoriais no desenvolvimento psicomotor e cognitivo dos educandos.
4ª Como você percebe a convivência com os educandos cegos em relação aos colegas do CAEE?	A convivência é harmoniosa e respeitosa, marcada por boas conversas, trocas de experiências e um ambiente agradável. Demonstrando respeito e colaboração mútua. Percebe-se um convívio amigável, onde todos se sentem acolhidos, engajados e participativos no cotidiano do CAEE (LI1, C2, N3, S4, E5, E6, 2024).	Convivência harmoniosa e respeitosa; Trocas de experiências; Acolhidos, engajados e participativos no cotidiano do CAEE.	Engajamento, convivência respeitosa e colaboração entre os colegas.
5ª Que considerações você pode fazer sobre a inclusão no CAEE dos educandos cegos? Descreva:	– Sentimos que é importante realizar avaliações periódicas para identificar novas maneiras de incluir nossos estudantes e aprimorar as práticas pedagógicas (LI1, 2024). – Percebemos que o CAEE oferece acolhimento e suporte integral aos educandos, com profissionais que auxiliam nas refeições, atendimento psicológico e a convivência com colegas com deficiência visual, fortalecendo nosso sentimento de pertencimento (N3 e S4, 2024). – Pensamos que seria interessante criar rodas de conversa ou cafés entre alunos e professores para promover a troca de experiências e fortalecer a interação, especialmente entre os estudantes adultos (E6, 2024).	Avaliação contínua das práticas inclusivas; Suporte psicológico, pedagógico e fortalecimento do sentimento de pertencimento; Promoção de espaços de convivência e partilha de experiências.	Disponibilização de apoio especializado Incentivo ao diálogo e à construção de vínculos.

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

Nesse processo de análise, à luz da perspectiva teórico-metodológica de Aguiar e Ozella (2006, 2013), emergiram núcleos de significação que sintetizaram os sentidos atribuídos pelos docentes às experiências vividas no contexto do CAEE. Tais núcleos dizem respeito às barreiras físicas e estruturais que impactaram a mobilidade e autonomia dos educandos; à formação e atuação docente, evidenciando lacunas e potencialidades; ao uso e à intencionalidade pedagógica dos recursos e tecnologias assistivas disponíveis; às relações de convivência e construção de vínculos no ambiente institucional; e às estratégias pedagógicas delineadas no planejamento educativo. Esses elementos estruturaram a compreensão das práticas inclusivas e dos desafios enfrentados no cotidiano do CAEE, como será discutido a seguir.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a inclusão não se limita a adaptações pontuais, mas envolve um movimento social contínuo. Como afirma Sassaki (2005, p. 53), “a inclusão é um processo social dinâmico que visa a eliminação das barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais, para que todas as pessoas possam participar em igualdade de oportunidades”.

As percepções docentes revelaram que a inclusão de educandos com deficiência visual no CAEE continuou marcada por barreiras, especialmente evidenciadas nos desafios enfrentados no cotidiano da instituição. Entre elas, destacou-se a infraestrutura do CAEE, que impõe obstáculos à mobilidade dos estudantes, conforme relataram LI1 e E5 (2024): “a ausência de adaptações como pistas táteis, sinalizações específicas e coberturas para proteção contra intempéries dificulta o deslocamento seguro e autônomo dos educandos, impactando diretamente a inclusão”.

Esse cenário encontrou respaldo nas orientações do Ministério da Educação, insertas na obra *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (Brasil, 2008, p. 15), que afirma: “[...] a ausência de condições de acessibilidade física, pedagógica e comunicacional nas escolas constitui uma barreira que impede o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial”. A inclusão escolar requer intervenções que promovam a adequação física e organizacional dos espaços educativos, com vistas à mobilidade, autonomia e participação dos estudantes com deficiência visual.

Outro ponto identificado foi a ausência de professores capacitados em áreas como informática e educação física, além da descontinuidade de programas voltados ao uso de tecnologias assistivas (C2; E6; S4, 2024). Essa realidade fragiliza o direito

ao conhecimento, acentuando desigualdades na aprendizagem de estudantes com deficiência visual. Nesse contexto, formou-se um campo de tensões entre a intenção de promover uma educação inclusiva e as condições objetivas que dificultam sua efetivação, requerendo esforços contínuos, como o aprimoramento das ações pedagógicas, a ampliação de recursos e o fortalecimento de políticas públicas que favoreçam sua efetiva implementação.

Para Tomaševski (2004), o direito à educação se concretiza quando ela é disponível, acessível, aceitável e adaptável. Arroyo (2006) afirma que a inclusão exige intencionalidade pedagógica e compromisso ético; do contrário, permanece como previsão formal sem efetividade prática.

Conforme apontam Aguiar e Ozella (2006), é por meio da linguagem que o sujeito organiza suas experiências e expressa os sentidos que atribui à realidade vivida. Nesse movimento, os relatos dos docentes revelaram os modos de significar a inclusão escolar a partir de vivências marcadas por desafios concretos, ressignificações constantes e construções coletivas diante das condições institucionais. Nesse contexto, ao refletirem sobre os recursos disponíveis no CAEE para o atendimento de estudantes com deficiência visual, os participantes mencionaram diversos materiais como impressora Braille, Soroban, blocos lógicos, jogos pedagógicos, lanternas, lupas, fontes ampliadas, assinadores, além de recursos produzidos no próprio centro e estratégias como o pareamento.

Conforme destacam Bersch e Sartoretto (2010), os recursos pedagógicos acessíveis são essenciais para eliminar barreiras e favorecer a participação dos estudantes com deficiência visual, ampliando o acesso ao conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento da autonomia.

Embora os materiais estejam disponíveis, as falas indicaram que sua eficácia depende da intencionalidade pedagógica e do preparo dos profissionais, o que reforçou a importância da formação continuada. Assim, esse núcleo evidenciou que os recursos, quando bem utilizados, se tornam aliados na construção de práticas inclusivas.

Nesse sentido, tornou-se imprescindível reconhecer que a relação do educando com deficiência visual com o mundo não é limitada pela ausência da visão, mas ressignificada por outros modos de percepção. Como afirma Porto (2005, p. 25), “o invisível aos olhos do cego não é invisível à sua sensibilidade e interioridade. Com

sua forma de ver e olhar o mundo, o cego, como o vidente, interroga e sente-se sujeito da sua presentidade no mundo".

Compreender esses mecanismos perceptivos é fundamental para construir práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem a diversidade sensorial e respeitem os modos singulares de constituição do conhecimento.

No que se refere à terceira questão investigativa, sobre os recursos e estratégias delineados no planejamento pedagógico do CAEE para a inclusão de educandos com deficiência visual, os participantes relataram a realização de uma avaliação inicial com foco nas necessidades específicas de cada estudante, seguida pela elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), estruturado de forma individualizada, flexível e ajustado às demandas identificadas no início e ao longo do ano letivo (LI1; S4; E6; C2, 2024).

Dentre as ações destacadas, foram mencionados programas como Práticas Educativas para a Vida Independente (P.E.V.I.), atividades voltadas à Estimulação Visual, Orientação e Mobilidade (LI1, 2024), além do uso de recursos lúdicos e sensoriais, como atividades artísticas, moldes, brinquedos e jogos adaptados voltados ao desenvolvimento psicomotor e cognitivo dos educandos (N3; E5, 2024). Como destaca Mantoan (2015, p. 62), *"*o atendimento educacional especializado deve ser planejado e realizado a partir das necessidades específicas dos alunos, com vistas à eliminação das barreiras que impedem a sua plena participação e aprendizagem, por meio de recursos pedagógicos, de acessibilidade e de estratégias educacionais individualizadas".

Tal encaminhamento revelou uma prática ética e dialógica, na qual o educando é reconhecido como sujeito ativo do processo educativo, sendo as suas particularidades consideradas elementos estruturantes da intervenção pedagógica.

Com base na proposição de Aguiar e Ozella (2006, p. 185), de que "o significado se constitui na relação dialética entre a realidade objetiva e a subjetividade, mediado pelas relações sociais concretas nas quais os sujeitos se constituem", buscou-se compreender como os docentes percebem a convivência dos educandos cegos em relação aos demais colegas no contexto do CAEE.

As falas indicaram que o ambiente é acolhedor e favorece o diálogo constante, fortalecendo a construção de vínculos solidários e de apoio mútuo. A convivência foi descrita como harmoniosa, caracterizada pela disposição dos educandos em se

auxiliarem, partilharem experiências e manterem uma comunicação ativa no cotidiano do CAEE (LI1; C2; N3; S4; E5; E6, 2024).

O ambiente institucional foi percebido como um espaço onde a inclusão não se limitou à acessibilidade física, mas se concretizou nas experiências de compartilhamento, respeito mútuo e diálogo permanente. Nesse sentido, Freire (1996, p. 69) enfatiza que *"*é na convivência com os outros, na aceitação do diferente, na escuta e no diálogo, que nos humanizamos e educamos". A inclusão, portanto, se realiza no encontro entre sujeitos que se reconhecem na diversidade e constroem juntos um espaço de formação integral.

No esforço de compreender como esse princípio se manifestou no cotidiano do CAEE, investigou-se quais considerações os docentes fazem sobre a inclusão dos educandos com deficiência visual, as respostas revelaram diferentes formas de compreender e vivenciar o processo inclusivo no contexto institucional.

A disponibilização de apoio especializado referiu-se ao acolhimento e suporte oferecidos pelo CAEE, expressos por meio de atendimentos individuais, assistência nas refeições, acompanhamento psicológico e fortalecimento das relações interpessoais (N3; S4, 2024). Esses atendimentos, embora fundamentais, concentraram-se em intervenções personalizadas, o que evidenciou o comprometimento com o cuidado e o desenvolvimento integral dos educandos com deficiência visual.

Nesse sentido, Koller, Couto e Von Hohendorff (2014, p. 39) afirmam que "as práticas inclusivas devem considerar o aluno em sua totalidade, respeitando suas características individuais, promovendo sua participação ativa e seu desenvolvimento global no ambiente escolar". Em consonância com essa perspectiva de valorização da singularidade, Minayo (2009, p. 623) ressalta que:

> compreender é exercer a capacidade de se colocar no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total.

Os educadores, ao refletirem sobre os limites do modelo centrado exclusivamente no atendimento individualizado, sugeriram a criação de espaços coletivos, como rodas de conversa que favorecessem o diálogo e a troca de experiências entre os estudantes, especialmente os adultos (E6, 2024). Essa proposta

evidenciou a necessidade de articular o atendimento individual com práticas coletivas, capazes de fortalecer o sentimento de pertencimento ao coletivo escolar.

Como defende Mantoan (2015), a inclusão efetiva-se por meio da transformação das práticas escolares, com foco na valorização da diversidade e na garantia de condições adequadas para a aprendizagem de todos. De modo complementar, Arroyo (2004) afirma que o direito à educação implica a oferta de condições de permanência, aprendizagens significativas e vínculos humanos, assegurando o reconhecimento e o protagonismo dos estudantes em suas trajetórias educativas.

Nesse contexto, o incentivo ao diálogo e à construção de vínculos emergiu como uma proposta central para ampliar os espaços de convivência e promover a troca de experiências, especialmente entre os estudantes adultos, por meio da realização de rodas de conversa e encontros informais (E6, 2024). Essa proposta reforçou a perspectiva de que a inclusão não se limita a estratégias pedagógicas formais, mas também se realiza no cotidiano das relações, na escuta mútua e na construção de vínculos significativos. Como reforça Nóvoa (1995, p. 25), *"*não se constrói uma escola inclusiva sem professores comprometidos com uma cultura de colaboração, diálogo e partilha, capazes de promover transformações a partir do cotidiano e das relações humanas".

Com base nessa perspectiva, no quarto Campo Investigativo os docentes foram questionados sobre suas experiências e práticas pedagógicas adotadas no CAEE, quanto ao atendimento aos educandos com deficiência visual. O Quadro 12 sistematiza os relatos dos docentes participantes, evidenciando as estratégias pedagógicas e suas construções a partir das necessidades reais e das especificidades dos estudantes cegos ou com baixa visão.

QUADRO 12 – EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DE ATUAÇÃO COM NEE NO CAEE (Continua)

QUESTÕES	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO E REPRESENTAÇÃO
O que você faz para atender às reais necessidades e especificidades dos educandos cegos? Aponte as ações que você considera mais importantes	– Consideramos essencial alinhar as ações pedagógicas às demandas atuais dos educandos com deficiência visual (LI1; S4, 2024). – Planejamos de forma individualizada, valorizando as experiências cotidianas como fonte permanente de aprendizagem para nós, professores (N3; E6, 2024). – Realizamos atividades de valorização pessoal e social, como apresentações teatrais, palestras motivacionais e rodas de diálogo, com o objetivo de fortalecer a autoestima e a participação dos educandos (C2, 2024). – Buscamos garantir ambientes acessíveis e seguros para a locomoção dos estudantes, realizando adaptações necessárias, como o uso de audiodescrição e a transcrição de materiais para o sistema Braille (E5, 2024).	Ajustes necessários no processo; Valorização da prática experiencial como fonte de aprendizagem; Atividades culturais Fortalecimento da autoestima e da participação social dos educandos.	Avaliação contínua Formação docente contínua Motivação Autonomia e Autoestima
Em sua opinião, qual é a relevância da interação entre todos os profissionais do CAEE no processo de ensino-aprendizagem com educandos cego ou baixa visão?	– Reconhecemos que a interação entre os colegas de trabalho tem grande relevância para a prática educativa. A troca de informações e experiências favorece a formação contínua em serviço (LI1; E5; E6, 2024). – Atuamos de maneira colaborativa, conhecendo nossos educandos e desempenhando funções integradas, como amigos, professores e profissionais de apoio sempre com o objetivo de fortalecer a autonomia, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes (C2; N3; S4, 2024).	Formação contínua em serviço por meio da troca de saberes entre colegas. Trabalho colaborativo e integrado voltado para a promoção da autonomia e da aprendizagem dos educandos.	Formação no exercício da docência Ação colaborativa

FONTE: Correa e Haracemiv (2025).

QUADRO 12 – EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DE ATUAÇÃO COM NEE NO CAEE
(Continuação)

QUESTÕES	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO E REPRESENTAÇÃO
Em sua opinião, quais são os principais desafios, questões, dificuldades, anseios e dúvidas em relação ao seu trabalho com cego ou baixa visão?	– A resistência social em aceitar o diferente é percebida como um desafio central, reforçando a necessidade de que a inclusão aconteça de forma natural e não apenas por obrigação legal (LI1, 2024). – A baixa frequência dos estudantes foi apontada como um entrave para o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das práticas inclusivas (C2, 2024). – As fragilidades das políticas públicas, a ameaça de redução de recursos e a carência de profissionais especializados são desafios que impactam diretamente o atendimento educacional especializado (S4; E6, 2024). – A elaboração de atividades adaptadas, a descrição de conteúdos visuais e o atendimento às necessidades de alunos com deficiências associadas requerem criatividade, sensibilidade e constante aprimoramento pedagógico (E5; N3, 2024).	Desafios culturais da inclusão Acompanhar a frequência dos estudantes Políticas Públicas, redução de recursos, carência de docentes com demanda de formação Desafios pedagógicos na adaptação curricular	Resistência social ao diferente – Exclusão Falta de atendimento aos direitos à inclusão Criatividade, sensibilidade e constante aprimoramento pedagógico
Qual(ais) sugestão(ões) para quem vai trabalhar no CAEE com cego ou baixa visão?	– A atuação no CAEE exige compromisso ético com a deficiência visual, formação específica, estudo contínuo e sensibilidade para construir uma relação de parceria com o estudante, respeitando seus tempos e processos (LI1; C2; N3; E5, 2024). – Desenvolver empatia, saber ouvir com paciência e estar aberto a perceber o mundo pela perspectiva sensorial do estudante são atitudes fundamentais para acolher suas necessidades e subjetividades, muitas vezes não reveladas em avaliações formais (S4; E6, 2024).	Atuação docente sensível, Formação Contínua, relação de parceria com docentes e discentes, respeito aos tempos e processos.	Comprometimento Ético com a inclusão

FONTE: Correa e Haracemiv (2025).

A análise das entrevistas seguiu os pressupostos teórico-metodológicos de Aguiar e Ozella (2006, 2013), fundamentados na perspectiva histórico-cultural. O

processo analítico envolveu inicialmente a transcrição integral das entrevistas realizadas com os docentes participantes. Em seguida, foi realizada uma leitura flutuante e compreensiva do material, com o objetivo de apreender a totalidade do discurso e identificar as primeiras unidades de significado, as quais foram agrupadas em pré-indicadores, buscando reconhecer padrões de sentidos emergentes a partir das falas. Por meio de um processo de análise comparativa e interpretativa, os pré-indicadores foram posteriormente agrupados em indicadores, os quais sintetizaram dimensões de sentido mais amplas e recorrentes no discurso dos participantes.

Com base na articulação entre os indicadores e o referencial teórico da pesquisa foram então construídos os Núcleos de Significação, entendidos como constelações de sentidos que expressaram as formas pelas quais as falas significaram suas experiências e desafios no contexto da prática pedagógica inclusiva. Essa etapa final da análise buscou preservar a riqueza e a complexidade das significações produzidas nas relações sociais concretas e mediadas pela linguagem.

A partir da análise das respostas dos docentes sobre suas experiências de atuação com os estudantes com deficiência visual no CAEE, e em consonância com a abordagem teórico-metodológica de Aguiar e Ozella (2006), foram construídos Núcleos de Significação que expressaram os sentidos atribuídos pelos participantes ao trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.

Tais núcleos emergiram da tessitura de significações produzidas nas relações sociais concretas, mediadas pela linguagem e prática educativa cotidiana, e permitiram compreender como os docentes significaram suas experiências e desafios no processo de inclusão escolar.

Nas análises das respostas sobre suas experiências de atuação com os estudantes deficientes visuais no CAEE, observou-se uma preocupação recorrente com a qualidade do atendimento, em consonância com os princípios orientadores da Proposta Político-Pedagógica da instituição.

Ao serem questionados sobre como atender às reais necessidades dos educandos com deficiência visual, as respostas evidenciaram que a escuta atenta foi compreendida como fundamento para reconhecer suas demandas, expectativas e potencialidades, conforme relatado por LI1 e S4 (2024).

Quando articulada a um processo de avaliação contínua, a escuta ativa possibilita que o educador acompanhe o desenvolvimento dos educandos de forma

dinâmica, realizando os ajustes necessários ao longo do percurso e construindo práticas pedagógicas responsivas e significativas.

Como destaca Luckesi (2011, p. 33), “avaliar é um ato amoroso, de cuidado com o outro e consigo mesmo, que visa à melhoria do processo de aprendizagem e não sua punição”. Assim, a escuta torna-se eixo central de uma prática avaliativa ética e formativa, que reconhece as potencialidades dos educandos e favorece sua autonomia.

Nessa perspectiva, a escuta assume um papel ético e político no ato de educar, pois implica reconhecer o outro como sujeito da sua própria formação. Como afirma Freire (1996, p. 100), “é escutando os educandos que o professor pode conhecê-los, percebê-los em suas buscas, em seus sonhos, em suas inquietações, em sua maneira de ser”. Escutar é, portanto, condição para uma prática docente crítica, dialógica e emancipadora.

Nesse mesmo sentido, destacou-se a formação experiencial como dimensão essencial do trabalho pedagógico no CAEE. Os participantes relataram que o aprendizado cotidiano com os estudantes é uma fonte permanente de construção de saberes, mostrando que a prática educativa se reinventa no encontro com as especificidades de cada educando.

Tardif (2002, p. 36) reforça essa compreensão ao afirmar que “os saberes docentes são saberes profissionais produzidos e utilizados por sujeitos sociais no interior de instituições sociais específicas". Eles são saberes práticos, construídos na e pela prática”. Desse modo, a vivência diária, permeada por desafios e descobertas, transformaram-se em espaço de formação contínua, exigindo do professor abertura, reflexão e capacidade de ressignificar suas estratégias para atender com sensibilidade às demandas emergentes.

Nesse contexto, Imbernón (2011, p. 21) destaca que “a formação contínua é, acima de tudo, um processo de mudança e melhoria da prática educativa que deve partir da realidade concreta em que o professor atua, valorizando sua experiência e favorecendo sua transformação”.

Os indicadores descritos nas falas dos educadores evidenciaram a valorização de aspectos subjetivos do processo educativo, como a motivação para aprender, a promoção da autoestima, a participação, o fortalecimento da identidade dos educandos, a autonomia e a atuação social. Tais dimensões foram apontadas

como fundamentais para garantir o acesso ao currículo e favorecer o protagonismo dos estudantes em suas trajetórias de vida.

Para Mantoan (2008), a inclusão se concretiza quando as escolas oferecem condições para que todos aprendam com dignidade, reconhecendo as diferenças como potencialidades. Os participantes indicaram que ambientes afetivos, acolhedores e desafiadores contribuem para que os estudantes com deficiência visual se reconheçam como capazes e pertencentes ao espaço escolar. Essa percepção reforçou a ideia de uma formação que vai além do acúmulo teórico e se ancora nos desafios e nas aprendizagens reais do contexto escolar. Como ressalta Tardif (2002, p. 36), “os saberes dos professores são saberes sociais, construídos na experiência, na prática cotidiana e nas relações estabelecidas no ambiente escolar”.

Analisando a questão: “Em sua opinião, qual é a relevância da interação entre todos os profissionais do CAEE no processo de ensino-aprendizagem com educandos cego ou baixa visão? pôde-se observar que as respostas constituíram dois Núcleos de Significação: formação no exercício da docência e ação colaborativa.

Os participantes evidenciaram que a convivência entre os profissionais se configura como um espaço de troca constante de experiências, no qual a prática diária possibilita aprendizagens mútuas e favorece a formação contínua em serviço, que ocorre no cotidiano escolar, compreendida como um processo dinâmico e contextualizado. Conforme Tardif (2002), os saberes docentes são construídos no exercício da profissão, com base na experiência, nas interações e na reflexão sobre a prática. Imbernón (2011) também enfatiza que a formação deve ser contínua e situada, promovendo a ressignificação da prática docente a partir das demandas concretas da escola.

Dessa forma, a interação entre os profissionais ultrapassou a divisão formal de funções, consolidando-se como uma ação articulada em equipe, pautada pelo compromisso com a inclusão, pela escuta atenta às necessidades dos educandos e pela busca coletiva de práticas pedagógicas acolhedoras e efetivas.

Libâneo (1994) sustenta que o trabalho pedagógico colaborativo é essencial à gestão democrática da escola, pois rompe com o isolamento profissional e promove o desenvolvimento de competências solidárias.

Esses indicadores revelaram que a convivência entre os profissionais vai além da divisão de tarefas: ela constitui um espaço de construção conjunta de saberes, de alinhamento ético e de compromisso coletivo com a educação inclusiva. Como

destacam Aguiar e Ozella (2006, p. 76), “os núcleos de significação são sínteses da relação entre o sujeito e o mundo, mediados pela linguagem e pelas práticas sociais, e revelam sentidos que se formam e se transformam nas experiências concretas”.

Assim, a experiência profissional compartilhada no CAEE transformou-se também em espaço de formação, escuta, acolhimento e construção de práticas pedagógicas inclusivas. Em contrapartida, ainda persistem desafios significativos relatados pelos educadores em relação ao trabalho com estudantes com deficiência visual. Dentre os principais pontos mencionados estão: a resistência social ao reconhecimento da diferença, a insuficiência de políticas públicas efetivas, a ameaça de redução de recursos, a carência de profissionais especializados e as dificuldades ligadas à adaptação curricular. Essas condições impuseram exigências constantes à prática docente, exigindo criatividade, sensibilidade e aprimoramento pedagógico contínuo para assegurar uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva.

Outro aspecto que emergiu refere-se à preocupação com a baixa frequência dos estudantes, destacada como um entrave para a consolidação das práticas inclusivas e o desenvolvimento da aprendizagem. Ainda que Vygotsky (1997, p. 73) se refira à criança com deficiência sensorial, sua reflexão é válida também para jovens e adultos com deficiência visual.

> O desenvolvimento pode ser alcançado de forma equivalente ao das pessoas sem deficiência, desde que se respeitem as especificidades na forma de comunicação e nos caminhos pedagógicos utilizados. Cabe ao educador reconhecer essas peculiaridades e ajustar suas práticas para promover aprendizagem significativa.

Esses sentidos revelaram que os desafios enfrentados pelos docentes transcendem a questões individuais, estando profundamente conectados às estruturas sociais, políticas públicas e condições de trabalho. Como destacam Aguiar e Ozella (2006, p. 220), “as significações expressam sentidos produzidos nas relações sociais concretas e, por isso mesmo, estão em constante transformação, articulando o vivido com o socialmente compartilhado”.

Assim, os núcleos identificados retrataram experiências isoladas, constituindo uma tessitura coletiva de sentidos que emergiram da prática docente comprometida com a inclusão.

Para encerrar este Campo Investigativo, as sugestões oferecidas pelos participantes a quem se propõe atuar no CAEE com estudantes cego ou com baixa visão evidenciaram um sentido central: o comprometimento ético com a inclusão.

Esse núcleo de significação revelou uma postura docente alicerçada na responsabilidade profissional, na sensibilidade diante das diferenças e no respeito aos modos singulares de aprender. A prática educativa, nesse contexto, exigiu estudo constante, escuta qualificada e organização intencional dos atendimentos, de forma a garantir um ambiente pedagógico acolhedor, seguro e respeitoso.

Como destaca Minayo (2009), compreender o outro implica reconhecer sua singularidade e sua inserção concreta no mundo, o que exige atenção ética às subjetividades presentes no cotidiano educativo. Nesse processo, o educador é chamado a exercer uma escuta atenta, demonstrando disponibilidade e sensibilidade diante das múltiplas expressões dos sujeitos que acompanha. Como afirmam Aguiar e Ozella (2006, p. 219), “os sentidos que os sujeitos atribuem às suas ações constituem o ponto de partida para a compreensão do mundo e de si mesmos”.

Assim, ao investigar as sugestões apresentadas pelos educadores, assumimos também a tarefa ética de reconhecer e valorizar a experiência docente como fundamento da transformação educacional, os sentidos atribuídos às ações cotidianas tornaram-se chave para compreender o mundo vivido e, ao mesmo tempo, para transformá-lo por meio de práticas justas, sensíveis e inclusivas.

4.1.2 O CAEE no olhar do discente

No contexto da educação inclusiva, a escuta sensível e comprometida constitui um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade dos estudantes. Como afirma Freire (1996, p. 105), “escutar é, antes de tudo, estar aberto ao outro, acolhê-lo em sua fala, em seus gestos, em sua maneira de ser no mundo”. Esse posicionamento ético e sensível é necessário quando se busca compreender as experiências narradas por estudantes com deficiência visual, pois envolve reconhecer seus modos de existir e aprender em contextos educacionais diversos.

Conhecer a trajetória visual de cada estudante contribuiu para aproximar a pesquisadora de seu cotidiano, permitindo compreender como essas experiências foram construídas ao longo da vida, especialmente no campo da educação. Tal

aproximação favoreceu a valorização das diferentes formas de percepção e construção de sentidos. À vista disso, Camargo (2012, p. 250) destaca que:

> [...] (a) se o aluno não nasceu cego ou possui baixa visão, os significados indissociáveis de representações visuais lhes são potencialmente comunicáveis; (b) dependendo do resíduo visual do aluno, registros visuais ampliados podem ser utilizados nos processos de comunicação; (c) dependendo do resíduo visual do aluno, ele pode observar visualmente alguns fenômenos físicos (como o entortamento aparente de um lápis num copo com água) ou registros visuais provenientes de simulações computacionais, vídeos, esquemas projetados ou desenhados.

Essas considerações contribuíram para a compreensão dos referenciais sensoriais mobilizados pelos estudantes com deficiência visual, possibilitando que as práticas pedagógicas sejam planejadas de forma a atender às condições específicas de cada discente.

Amparada por tais considerações, a definição dos Núcleos de Significação, conforme a perspectiva de Aguiar e Ozella (2013, p. 319), partiu-se da análise integral das narrativas dos discentes com deficiência visual, que foram transcritas e organizadas em pré-indicadores e indicadores. Como destacam os autores, “a linguagem não apenas expressa, mas constitui o pensamento e as significações dos sujeitos, sendo, portanto, mediadora essencial na construção dos sentidos”.

A categorização em Campos Investigativos permitiu evidenciar temas recorrentes e aspectos latentes em seus relatos, incluindo sentidos que, por vezes, permaneceram silenciados. Importa ressaltar que, em função de suas condições visuais, os estudantes não produziram registros escritos: a coleta de dados foi realizada por meio de diálogo oral, mediado pela escuta atenta da pesquisadora.

Como ressalta Minayo (2009, p. 623), “compreender é exercer a capacidade de se colocar no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento”. Durante esse processo, constatou-se que muitos participantes demonstraram dificuldades em falar sobre si mesmos e até mesmo em expressar percepções acerca do próprio CAEE, espaço que frequentam cotidianamente. Essas barreiras de expressão verbal, compreensíveis no contexto das especificidades dos sujeitos e de suas trajetórias formativas, tornaram ainda mais significativas as contribuições que emergiram de suas vozes, alicerçando a construção dos Núcleos de Significação nesta pesquisa.

Com essa compreensão em vista, ao reconhecer essas singularidades, ampliou-se o potencial de construção de estratégias educativas que favorecessem a participação e o aprendizado de forma significativa. Neste estudo, foram realizadas entrevistas individuais com cinco estudantes que participaram regularmente das atividades desenvolvidas no Centro de Atendimento Educacional Especializado.

O instrumento de coleta de dados foi organizado com base em cinco Campos Investigativos, com a finalidade de compreender aspectos relacionados às trajetórias escolares, vivências pessoais, percepções sobre os processos de inclusão, formas de construção da autonomia e sugestões voltadas ao aprimoramento do atendimento no contexto da educação especializada.

A participação dos estudantes foi assegurada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando os princípios éticos que orientam a pesquisa com seres humanos. Os critérios de inclusão envolveram a participação frequente nas atividades do CAEE, a disponibilidade para o diálogo e a idade mínima de 18 anos. Essa delimitação teve como propósito aprofundar a análise junto a participantes que vivenciam processos de escolarização na vida adulta, atravessados por desafios que não se restringem ao ambiente educacional e que envolvem também dimensões sociais, emocionais e familiares. Como destaca Freire (1979, p. 82), “seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente”, realidade que dialoga com as condições de permanência desses sujeitos na escola.

O primeiro campo da entrevista, denominado Identificação, teve como foco a coleta de informações como data de nascimento, condição visual, tempo de acompanhamento no CAEE e nível de escolaridade atual. Para garantir a confidencialidade e preservar a identidade dos participantes, foram utilizados pseudônimos: L1, EL2, LU3, RO4 e LE5.

Optou-se pela entrevista semiestruturada por permitir o equilíbrio entre um roteiro previamente elaborado e a abertura necessária para explorar, com profundidade, os sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências, respeitando a singularidade de cada narrativa.

De acordo com Lüdke e André (2001), a entrevista semiestruturada permite compreender com profundidade as percepções e vivências dos participantes, ao articular um roteiro prévio com a flexibilidade necessária para explorar aspectos que emergem ao longo da conversa. Os autores destacam ainda que:

> A entrevista semiestruturada, baseada em um roteiro previamente elaborado, permite uma conversação flexível e aberta, na qual o entrevistado tem a possibilidade de discorrer amplamente sobre os temas propostos, trazendo à tona aspectos significativos de suas experiências e pontos de vista (Lüdke; André, 2001, p. 34).

Freire (1996, p. 67, 113) reforça a importância desse processo dialógico, ao afirmar: “Ouvir os sujeitos implica respeitar a sua fala, as suas dúvidas, a sua curiosidade, a sua maneira de ser”. Ainda segundo o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” o que enfatiza a dimensão de troca e construção coletiva do conhecimento, que orientou a escuta das experiências dos participantes.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, conduzidas oralmente, gravadas com autorização dos participantes e transcritas na íntegra para a etapa de análise. Esse procedimento metodológico favoreceu o aprofundamento das narrativas, respeitando os tempos e modos de expressão de cada entrevistado.

Os perfis dos participantes, contextualizados a partir de suas próprias falas, estão apresentados a seguir:

O participante L1 (2024), nascido em 20 de junho de 1975, está há um ano em atendimento no CAEE e atualmente estuda o último período do curso de Licenciatura em Música na Faculdades de Artes do Paraná (UNESPAR). A deficiência visual é de origem congênita, decorrente de retinoblastoma, um tipo de câncer que se manifesta ainda durante a fase embrionária. Segundo seu relato: “a minha cegueira é congênita, porque eu nasci com retinoblastoma, que significa câncer na retina, e ele se desenvolve em estado embrionário”. A condição foi identificada aos nove meses de idade, a partir das observações da mãe e da realização de exames mais detalhados. Em sua narrativa, destacou-se o papel significativo da família no processo de inclusão, apontando-a como suporte essencial em sua trajetória educacional e de vida.

O discente EL2 (2024*)*, nascido em 26 de agosto de 1954, está em atendimento no CAEE há quatro anos e concluiu o ensino médio. Possui baixa visão, resultante de miopia degenerativa associada à degeneração da mácula e do polo posterior em ambos os olhos (AO). Atuou profissionalmente após aprovação em concurso público, tendo seu diagnóstico visual confirmado apenas aos 63 anos. A diagnose tardia teve um forte impacto emocional. Em suas palavras: “Fiquei muito deprimida na época. Busquei ajuda”, relatando que sempre enfrentou dificuldades visuais, mas, por não

compreender a extensão da condição, adaptou-se de forma intuitiva ao longo da vida: “Eu nunca tive uma visão boa... achava que todo mundo enxergava igual a mim”.

O participante LU3 (2024) nasceu em 30 de setembro de 1977 e perdeu totalmente a visão aos 13 anos em decorrência de um glaucoma congênito. Relata que, até então, vivia com baixa visão e conseguia realizar suas atividades escolares sem grandes impedimentos. Já alfabetizado, concluiu o ensino médio após o agravamento da condição visual. A perda da visão ocorreu de forma progressiva, como descreve: “Perdi com 13 anos, com glaucoma genérico. Na época eu tinha baixa visão, depois a visão foi ficando mais fraca e mais fraca, e eu tive que fazer depois a cirurgia, porque a pressão do olho foi aumentando. Daí, já estava um pouco mais alto e eu tive que fazer a cirurgia, obrigatoriamente”. Após a intervenção, vivenciou um período de readaptação, marcado por desafios para retomar os estudos. Destaca que foi necessário encontrar uma escola que oferecesse recursos adequados ao seu processo de aprendizagem: “Foi mais ou menos um ano e meio, mas depois eu achei uma escola especial para deficiência visual, que tinha uma professora especial para ensinar Braille, essas coisas, e fui embora, fui me seguindo”.

O participante RO4 (2024) nasceu em 13 de março de 1964. Sua trajetória foi atravessada por uma perda progressiva da visão, decorrente de duas condições oftalmológicas: glaucoma e uma perfuração do vítreo ocorrida durante um procedimento cirúrgico para retirada de catarata. Apresenta baixa visão, condição que influencia sua forma de perceber, agir e interagir com o mundo. Antes do diagnóstico, atuava como educador e possui formação em Psicopedagogia Clínica, obtida por meio de um curso de especialização *Lato Sensu.* Sempre demonstrou interesse e sensibilidade em relação à educação especial, buscando compreender as deficiências por meio da prática e do aprofundamento teórico. Ainda assim, reconhece que os conhecimentos adquiridos ao longo da formação e da carreira docente não foram suficientes para prepará-lo para a vivência da deficiência visual. Em seu relato, destaca: “Quando eu era vidente, muitas vezes a gente não tem noção do que é uma deficiência visual. Eu, na realidade, sempre tive um olhar diferenciado para a educação especial, estudei sobre as deficiências, fiz psicopedagogia clínica..., mas estar na realidade é totalmente diferente”.

O participante LE5 (2024) nasceu em 17 de junho de 1978 e concluiu o ensino médio profissionalizante com habilitação em Edificações, área pela qual demonstrava interesse, especialmente pelo desenho arquitetônico. Levava uma rotina como pessoa

vidente até ser surpreendido por um processo de perda visual progressiva, que evoluiu para a cegueira total em ambos os olhos. A condição teve origem em complicações decorrentes da diabetes, resultando inicialmente em retinopatia diabética e, posteriormente, em deslocamento de retina. Conforme relata: “Bem, a cegueira ocorreu devido a complicações da diabetes”. O processo teve início no final de 2020, com a perda da visão de um dos olhos após uma cirurgia malsucedida. Pouco tempo depois, o outro olho também foi afetado: “Começou a dar o problema no outro olho também igual. Daí, eu optei por não fazer cirurgia. Então, gradativamente, foi perdendo a visão”. Em 2024, sua percepção visual restringiu-se apenas a uma leve noção de luminosidade, sem funcionalidade visual. Como explica: “Tudo isso por conta da retinopatia diabética, ou seja, por conta da diabetes não tratada que foi lesionando o nervo óptico”. Desde então, tem enfrentado o desafio de reorganizar sua rotina, ressignificar sua identidade e buscar novos caminhos para viver com autonomia.

Como afirma Vygotsky (1997), é na interação com os outros que o indivíduo constrói e reconstrói seus conhecimentos e significados. Essa perspectiva sociocultural destacou a importância do contexto, das relações e da escuta no processo de aprendizagem, especialmente quando se trata de estudantes que vivenciam condições sensoriais específicas.

À luz dessa compreensão, as falas dos participantes indicaram que a deficiência visual atravessou suas trajetórias escolares, demandando práticas pedagógicas que respeitassem seus ritmos e favorecessem sua participação no cotidiano escolar. As narrativas evidenciaram a relevância de abordagens educativas fundamentadas na escuta atenta, capazes de promover vínculos e apoiar o fortalecimento da autonomia.

Nesse sentido, Freire (1979, p. 16) ressalta que *“*o homem se identifica com a sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história”, enfatizando que é por meio da ação concreta e situada que o sujeito constrói seu processo formativo e emancipatório.

Com base nesses pressupostos, o segundo Campo Investigativo concentrou-se na escuta das experiências educacionais dos estudantes, considerando os programas e atendimentos realizados no CAEE.

O estudante L1 compartilhou que “considera o CAEE um lugar muito significativo” e afirma estar “muito grata” pela oportunidade de fazer parte desse

espaço, frequentando os atendimentos em musicoterapia, psicoterapia e as Práticas Educativas para uma Vida Independente (P.E.V.I.), os quais contribuíram para seu desenvolvimento integral.

O aluno EL2 também participa de vários programas, destacando os benefícios da orientação e mobilidade, que, segundo ele, “ajudam principalmente para andar na rua e pegar ônibus”. Além disso, mencionou que “a estimulação visual ajuda na percepção”, indicando avanços em sua autonomia e segurança.

O estudante LU3 valorizou os aprendizados adquiridos nas oficinas, especialmente aqueles relacionados ao Braille, artes, desenhos e tecnologias. Ele relatou: “Aprendo bastante coisas: Braille, artes, desenhos, tecnologias”.

O educando RO4 revelou uma percepção bastante pessoal e afetiva sobre sua trajetória no CAEE. Afirmou que “o CAEE está sendo um programa diferente... importante para minha estabilidade”, e acrescentou: “Foi por Deus que estou aqui. O CAEE abriu minha mente”. O aluno participa dos atendimentos em psicologia e estimulação visual, os quais, segundo ele, têm gerado impactos positivos em sua vida cotidiana e emocional.

Essas falas revelaram o quanto os estudantes atribuíram valor às vivências no CAEE; os programas oferecidos, ao integrarem aspectos pedagógicos, terapêuticos e de formação para a vida independente, foram percebidos como instrumentos que ampliaram as possibilidades de participação ativa dos educandos, promovendo condições para o desenvolvimento de competências, autonomia e pertencimento. Assim, os Núcleos de Significação foram construídos a partir da análise cuidadosa de suas falas, considerando suas dimensões subjetivas, culturais e sociais.

Como destacam Aguiar e Ozella (2006, p. 221), “a apreensão dos sentidos remete à busca de compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências, considerando o contexto social e histórico em que estão inseridos, bem como as mediações que permeiam suas relações*”.* Esses sentidos atribuídos à inclusão, ao ensino e à aprendizagem refletem modos próprios de compreender o mundo, marcados pelas trajetórias de vida e pelas experiências no contexto escolar.

Como afirmam Aguiar e Ozella (2006, p. 219), “os sentidos que os sujeitos atribuem às suas ações constituem o ponto de partida para a compreensão do mundo e de si mesmos”. Essa perspectiva reforçou a centralidade da linguagem e da história pessoal dos sujeitos como elementos fundamentais no processo analítico.

Nessa direção, ao valorizar as narrativas dos estudantes com deficiência visual, buscou-se interpretar como seus modos de perceber e significar o cotidiano escolar foram produzidos. Suas vozes revelaram não apenas desafios enfrentados, mas também conquistas, aprendizados e formas singulares de construir autonomia e pertencimento, reconhecendo a complexidade de suas vivências.

O Quadro 13 refere-se à análise do terceiro Campo Investigativo: Inclusão e Autonomia, que evidenciou como os participantes perceberam as possibilidades e os limites vivenciados no processo de inclusão escolar, assim como os caminhos construídos em direção a uma maior autonomia no contexto educacional.

QUADRO 13 – INCLUSÃO E AUTONOMIA NA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES (Continua)

QUESTÕES	PRÉ-INDICADORES VOZES DAS RESPOSTAS	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E REPRESENTAÇÃO
Como o CAEE tem contribuído no desenvolvimento de sua autonomia?	– Fui evoluindo muito aqui no CAEE, principalmente frequentando o PEVI. Junto com a professora Sandra, fomos aprendendo e descobrindo coisas novas, na elaboração de textos, sempre adaptando tudo à minha necessidade específica (L1, 2024) – Com o apoio do CAEE, avancei bastante na orientação e mobilidade, o que tem me ajudado a andar sozinha por aí com mais segurança (E2, 2024). – O CAEE trouxe muitas contribuições para a minha vida, nas áreas de Psicologia, Artes, Mobilidade (L3, 2024). – O programa tem aberto minha mente. Estou aprendendo sobre estimulação visual, e o professor nos repassa atividades que ajudam a manter minha estabilidade visual (R4, 2024). – Aqui aprendi sobre o mundo das pessoas cegas, a agir de forma diferente do que é comum entre os videntes, desenvolvendo minha mobilidade e adquirindo outros saberes nas conversas com os professores (L5, 2024).	Percepção de evolução pessoal e educacional por meio do apoio especializado; Sentimento de segurança e confiança na própria mobilidade; Estimulação visual orientada; Abertura para novos aprendizados.	Desenvolvimento de habilidades acadêmicas e autonomia. Consciência corporal e estabilidade visual. Novos saberes, agir em mundos diferentes.

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

QUADRO 13 – INCLUSÃO E AUTONOMIA NA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES (Continuação)

QUESTÕES	PRÉ-INDICADORES VOZES DAS RESPOSTAS	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E REPRESENTAÇÃO
Como você se sente em relação à inclusão social e educacional no CAEE?	– As terapias favorecem muito meu bem-estar mental (L1; L3, 2024). – Sinto que, no CAEE, estou aprendendo a aceitar minha nova realidade e me percebo acolhida nesta condição (E2; R4, 2024). – Neste espaço, vivencio a inclusão de um modo que contrasta com a forma como sou tratado fora daqui (L5, 2024).	Sentimento de acolhimento e pertencimento ao espaço do CAEE. Experiência de contraste entre inclusão escolar e exclusão social.	Aceitação da nova condição de vida. Experiência entre inclusão escolar e exclusão social.
Qual(is) melhoria(s) você sugere?	– Precisamos de integração e de recursos tecnológicos, como computadores, internet e um profissional que ministre aulas de tecnologia. Temos dificuldades para utilizar o computador e não sabemos como acessar os recursos de acessibilidade. Seriam importantes aulas de informática, incluindo o uso do celular e de suas ferramentas acessíveis (L1; E2; L3; R4; L5, 2024)	Dificuldade no uso autônomo de dispositivos tecnológicos e desconhecimento dos recursos de acessibilidade disponíveis.	Necessidade de formação digital com uso de tecnologias assistivas.

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

A partir da análise das narrativas dos estudantes com deficiência visual foram identificados pré-indicadores que expressaram sentidos atribuídos às suas experiências escolares e ao atendimento no CAEE. Esses pré-indicadores, organizados a partir da sistematização das falas, permitiram a construção de indicadores analíticos, que, por sua vez, fundamentaram a elaboração dos Núcleos de Significação, em conformidade com a abordagem proposta por Aguiar e Ozella (2006, 2013).

A análise evidenciou que o desenvolvimento da autonomia constituiu uma dimensão central na experiência dos estudantes com deficiência visual, articulando-se ao fortalecimento de habilidades acadêmicas e à conquista de maior independência na vida cotidiana. Essa percepção apareceu nas seguintes falas:

> Fui evoluindo muito aqui no CAEE, principalmente frequentando o PEVI. Junto com a professora Sandra, fomos aprendendo e descobrindo coisas novas, na elaboração de textos, sempre adaptando tudo à minha necessidade específica (L1, 2024).
> Com o apoio do CAEE, avancei bastante na orientação e mobilidade, o que tem me ajudado a andar sozinha por aí com mais segurança (E2, 2024).

Essas falas revelaram que a autonomia vem sendo construída em múltiplos níveis, integrando aspectos acadêmicos, sensoriais e sociais, e promovendo um protagonismo crescente dos estudantes em seu processo formativo.

Aguiar e Ozella (2006, p. 221) ressaltam que “os núcleos de significação se configuram como construções interpretativas, mediadas pelas relações sociais e pela linguagem, permitindo a compreensão crítica das experiências vividas pelos sujeitos”. Freire (1996, p. 67) complementa que “a autonomia é um dos principais objetivos de qualquer prática educativa comprometida com a emancipação dos sujeitos”, reforçando a centralidade desse núcleo no contexto da educação inclusiva.

Outro núcleo que emergiu das análises referiu-se ao bem-estar emocional e ao sentimento de pertencimento, aspectos que se mostraram fundamentais para a construção de uma experiência escolar inclusiva e acolhedora. As narrativas indicaram que esse espaço educativo é vivenciado pelos estudantes como um ambiente de acolhimento e suporte emocional, contribuindo para o bem-estar psicológico e para o fortalecimento de vínculos afetivos e sociais.

Como relataram dois participantes: “As terapias favorecem muito meu bem-estar mental” (L1; L3, 2024). Outro aspecto relevante foi o processo de aceitação da deficiência, como enfatizou um estudante: “Sinto que, no CAEE, estou aprendendo a aceitar minha nova realidade e me percebo acolhida nesta condição” (E2; R4, 2024).

As falas apontaram que, além do desenvolvimento acadêmico, o CAEE proporcionou um ambiente seguro e humanizado, onde os estudantes puderam ressignificar suas experiências e fortalecer sua autoestima.

Charlot (2000, p. 135) observa que “a identidade do aluno se constrói no e pelo processo educativo, sendo atravessada por aprendizagens significativas, por

relações afetivas e pelas representações que o sujeito vai construindo de si mesmo enquanto aprendiz".

Aguiar e Ozella (2013, p. 307) destacam que "a apreensão dos sentidos não significa aprendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais [...] que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele", perspectiva que reforça a importância de considerar os aspectos emocionais como elementos constitutivos da experiência educativa.

Outro núcleo de grande relevância emergiu a partir das falas dos estudantes em relação às necessidades de formação digital acessível e ao papel das tecnologias assistivas no fortalecimento da autonomia. Todos foram unânimes em apontar a carência de um espaço formativo estruturado que atenda suas demandas tecnológicas:

> Precisamos de integração e de recursos tecnológicos, como computadores, internet e um profissional que ministre aulas de tecnologia. Temos dificuldades para utilizar o computador e não sabemos como acessar os recursos de acessibilidade. Seriam importantes aulas de informática, incluindo o uso do celular e de suas ferramentas acessíveis (L1; E2; L3; R4; L5, 2024).

Essa demanda refletiu a compreensão de que o domínio das tecnologias digitais é um requisito fundamental para a inclusão social e para o exercício pleno da cidadania. Freire (1996, p. 68) enfatiza que "a educação é um processo permanente de construção de novos saberes, no qual o educando, enquanto sujeito histórico, é incentivado a transformar sua realidade, participando criticamente do mundo que o cerca". Nesse contexto, as falas dos estudantes evidenciaram um movimento de busca por maior autonomia e por condições de participação mais equitativas na sociedade contemporânea.

Conforme fundamentam Aguiar e Ozella (2006, p. 221) "os núcleos de significação configuram-se como construções interpretativas, mediadas pelas relações sociais e pela linguagem, permitindo a compreensão crítica das experiências vividas pelos sujeitos".

Com base nesse percurso analítico, o quarto Campo Investigativo abordou o impacto das práticas pedagógicas com materiais adaptados, a partir das percepções expressas nas narrativas dos estudantes.

O Quadro 14 sintetizou os principais elementos desta etapa da investigação, evidenciando como os recursos e estratégias utilizadas no CAEE contribuíram para o processo de aprendizagem, em relação à inclusão escolar.

QUADRO 14 – IMPACTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM MATERIAIS ADAPTADOS

QUESTÕES	PRÉ-INDICADORES VOZES DAS RESPOSTAS	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E REPRESENTAÇÃO
Como essas práticas com materiais didáticos ajudam a melhorar sua leitura e escrita?	– As atividades do PEVI foram adaptadas às nossas necessidades, o que têm nos ajudado bastante, especialmente na escrita dos textos da faculdade e no aprendizado do Braille, que ainda é um desafio, mas estamos avançando (L1; LU3; LE5, 2024). – As estratégias utilizadas no CAEE, como o uso de lupa, materiais ampliados e práticas de estimulação visual, têm sido fundamentais para manter minha estabilidade e funcionalidade visual no processo de leitura e escrita (EL2; RO4, 2024).	Apoio à produção escrita acadêmica Aprendizagem progressiva do Braille Uso de lupa, ampliação de fonte de manutenção da funcionalidade visual.	Adaptação pedagógica personalizada nos textos e no ensino do Braille Acessibilidade visual na leitura e escrita
Dê exemplos de como essas práticas ajudaram neste processo.	– As práticas têm ajudado de diferentes formas. O ambiente favorece nossa convivência com os colegas, o que torna tudo mais acolhedor. A arte e a musicoterapia contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade e facilitam a expressão (L1; LE5; EL2; LU3, 2024). – Os atendimentos me ajudaram a superar a depressão e a encontrar motivação para seguir em frente, mesmo com as limitações (RO4, 2024).	Sentimento de acolhimento no espaço educativo Participação em práticas artísticas e expressivas Reconhecimento dos atendimentos como suporte emocional e fator de resiliência frente às limitações.	Convivência com os colegas, pertencimento e bem-estar. Desenvolvimento da expressão pessoal Superação emocional adversa

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

A partir da análise das falas, observou-se que as práticas pedagógicas com materiais adaptados desempenharam um papel central no desenvolvimento da leitura e escrita e na promoção da autonomia dos estudantes no cotidiano escolar. Essa contribuição foi destacada em diferentes momentos das entrevistas e apareceu claramente em seus relatos:

> As atividades do PEVI foram adaptadas às nossas necessidades, o que tem nos ajudado bastante, especialmente na escrita dos textos da faculdade e no aprendizado do Braille, que ainda é um desafio, mas estamos avançando (L1; LU3; LE5, 2024).
> As estratégias utilizadas no CAEE, como o uso de lupa, materiais ampliados e práticas de estimulação visual, têm sido fundamentais para manter minha estabilidade e funcionalidade visual no processo de leitura e escrita (EL2; RO4, 2024).

Essas experiências revelaram como a adaptação de recursos e metodologias contribuíram para superar barreiras no processo de alfabetização e letramento, respeitando as particularidades sensoriais de cada estudante e ampliando suas possibilidades de acesso ao conhecimento. Embora o aprendizado do sistema Braille ainda seja um desafio para alguns, ele foi reconhecido como um elemento essencial na construção da autonomia em relação à linguagem escrita.

Como destaca Amiralian (2009, p. 106), *"*o aprendizado do Braille amplia o universo simbólico do aluno cego e lhe possibilita novas formas de comunicação, expressão e interação com o meio". Diante do exposto, as narrativas dos estudantes evidenciaram que o domínio do Braille representa um recurso para ampliar as formas de participação social e fortalecer a autonomia no uso da linguagem escrita. A valorização desse aprendizado transcendeu o ensino técnico do código escrito, configurando-se como experiências formativas que ressignificaram as trajetórias escolares e contribuíram para a construção da identidade dos educandos.

Como demonstram Aguiar e Ozella (2006, 2013), os Núcleos de Significação se constituem como "construções interpretativas das experiências vividas, produzidas nas relações sociais concretas e mediadas pela linguagem".

Nesse mesmo movimento de construção dos saberes na leitura e escrita, as falas também revelaram o impacto dessas práticas no bem-estar emocional e na construção de vínculos no ambiente escolar. Ao responderem à pergunta: Dê exemplos de como essas práticas ajudaram? Os estudantes compartilharam:

> As práticas têm ajudado de diferentes formas. O ambiente favorece nossa convivência com os colegas, o que torna tudo mais acolhedor. 'A arte e a musicoterapia contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade e facilitam a expressão' (L1; LE5; EL2; LU3, 2024).
> Os atendimentos me ajudaram a superar a depressão e a encontrar motivação para seguir em frente, mesmo com as limitações (RO4, 2024).

Esses relatos sugeriram que as práticas pedagógicas desenvolvidas no CAEE contribuíram para além dos aspectos formais do ensino, ampliando as experiências de convivência, expressão e bem-estar dos estudantes**.** Atividades como arte e musicoterapia se destacaram como espaços de expressão e sensibilidade, promovendo uma aprendizagem significativa e afetiva.

Porto (2005, p. 43) ressalta que *"*a experiência do cego é marcada por uma intensa relação com o corpo e com os sentidos que restam, o que exige da escola uma escuta que vá além do ver, acolhendo modos diversos de perceber e de estar no mundo". Nesse sentido, o reconhecimento dos atendimentos como suporte emocional e fator de resiliência reforçou a importância de uma abordagem educativa que integrou o cuidado, a escuta e a valorização da trajetória de cada estudante.

Com base nessa perspectiva, o quinto Campo Investigativo apresentado no Quadro 15 desta análise teve como foco identificar os principais desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência visual durante as atividades realizadas no CAEE. Este campo buscou, ainda, reunir as percepções dos participantes sobre possíveis melhorias no processo educativo e refletir sobre a qualidade da convivência no ambiente escolar.

QUADRO 15 – DESAFIOS E SUGESTÕES NO CAEE NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

(Continua)

QUESTÕES	PRÉ-INDICADORES VOZES DAS RESPOSTAS	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E REPRESENTAÇÃO
Quais são os maiores desafios que você encontra durante as atividades no CAEE?	– No meu caso, que curso a Faculdade de Arte, a dificuldade está em compreender a construção dos meus trabalhos, pois leio pouco e tenho dificuldades para realizar pesquisas (L1, 2024).	Dificuldade na leitura e na realização de pesquisas acadêmicas.	Autonomia acadêmica Formação digital
	– A maior dificuldade, como já relatei, é a falta de domínio no uso dos recursos tecnológicos (EL2; LU3; RO4, 2024).	Dificuldade no uso de recursos tecnológicos.	Acessibilidade aos recursos tecnológicos
	– Sinto falta de aulas em grupo e apresento dificuldades na leitura em Braille (LE5, 2024.)	Ausência de atividades em grupo e dificuldade com o sistema Braille.	Atividades colaborativas

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

QUADRO 15 – DESAFIOS E SUGESTÕES NO CAEE NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES
(Continuação)

QUESTÕES	PRÉ-INDICADORES VOZES DAS RESPOSTAS	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E REPRESENTAÇÃO
O que poderia ser feito para melhorar as atividades?	– O maior desafio tem sido a falta de aulas de tecnologias, falta estrutura. uma sala de informática, jogos educativos e até uma quadra adaptada. Tudo isso ajudaria muito no nosso aprendizado. (L1; EL2; LU3, 2024)	Ausência de aulas específicas de tecnologia Necessidade de recursos adaptados (quadra, jogos, sala de informática)	Recursos tecnológicos e estruturais
	– Poderia haver mais disciplinas e mais dias de aula. Isso nos daria mais motivação para nos comprometer e participar de forma mais ativa (RO4; LE5, 2024).	Carga horária insuficiente Pouca diversidade de disciplinas Relação entre oferta pedagógica e motivação	Diversificação metodológica
O ambiente educacional contribui para sua convivência com os colegas?	– Aqui, os professores são solícitos e o atendimento é especializado, o que contribui para o desenvolvimento das pessoas cegas (L1; LU3, 2024).	Atendimento especializado e apoio docente.	Atendimento individualizado e suporte pedagógico.
	– Aqui, retomei o interesse pelas Artes e voltei a me integrar ao convívio social (EL2; RO4, 2024).	Reaproximação com atividades artísticas e sociais.	Incentivo à expressão artística e à reintegração social.
	– Sim. Foi aqui que conheci pessoas, fiz amizades e, a partir delas, conheci novos ambientes (LE5, 2024).	Formação de vínculos afetivos e sociais.	Fortalecimento dos vínculos e da participação social.

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

A partir da análise das respostas dos estudantes à pergunta “Quais são os maiores desafios que você encontra durante as atividades no CAEE?”, emergiram três Núcleos de Significação que apontaram sentidos atribuídos às barreiras e dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar: apoio na construção do conhecimento e autonomia acadêmica; formação digital e acessibilidade tecnológica; metodologias colaborativas e leitura em Braille. Os relatos sugeriram que, embora as práticas pedagógicas

tivessem promovido avanços importantes, ainda persistiam obstáculos que interferem nas possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes.

> No meu caso, que curso a Faculdade de Arte, a dificuldade está em compreender a construção dos meus trabalhos, pois leio pouco e tenho dificuldades para realizar pesquisas (L1, 2024).
> A maior dificuldade, como já relatei, é a falta de domínio no uso dos recursos tecnológicos (EL2; LU3; RO4, 2024).
> Sinto falta de aulas em grupo e apresento dificuldades na leitura em Braille (LE5, 2024).

Esses relatos indicaram que o apoio à construção do conhecimento e ao desenvolvimento da autonomia acadêmica continuou sendo um aspecto a ser fortalecido nas práticas pedagógicas. A limitação no domínio de recursos tecnológicos, bem como a ausência de metodologias colaborativas e a dificuldade no uso do sistema Braille, foram elementos que restringiram as possibilidades de acesso ao conhecimento e de participação plena dos estudantes. Tais elementos ressaltaram a importância de práticas que contemplassem uma abordagem mais integrada, articulando o uso de tecnologias assistivas, o trabalho coletivo e as estratégias que valorizassem diferentes formas de apropriação do conhecimento.

Aguiar e Ozella (2006, 2013) destacam que os Núcleos de Significação são “construções interpretativas das experiências vividas, produzidas nas relações sociais concretas e mediadas pela linguagem”, perspectiva que orientou a análise dessas demandas no contexto do atendimento educacional especializado.

Quando questionados sobre o que poderia ser feito para melhorar as atividades, os estudantes apontaram desafios relacionados aos recursos tecnológicos e estruturais, bem como à diversificação metodológica e ao tempo dedicado às atividades.

> O maior desafio tem sido a falta de aulas de tecnologias, falta estrutura. uma sala de informática, jogos educativos e até uma quadra adaptada. Tudo isso ajudaria muito no nosso aprendizado (L1; EL2; LU3, 2024).
> Poderia haver mais disciplinas e mais dias de aula. Isso nos daria mais motivação para nos comprometer e participar de forma mais ativa (RO4; LE5, 2024).

As respostas sugeriram que a ausência de recursos tecnológicos e estruturais impactavam significativamente a qualidade das atividades e as oportunidades de participação dos estudantes. Além disso, a demanda por diversificação metodológica

e por uma ampliação da carga horária evidenciou o desejo dos estudantes por práticas pedagógicas mais ricas e um ambiente educativo mais dinâmico e inclusivo.

Como afirma Alarcão (1994, p. 15), “nenhuma ação será efetiva se não for movida pelo espírito de investigação, pelo envolvimento pessoal e pelo desejo de mudança”, perspectiva que se alinha às expectativas manifestadas pelos participantes desta pesquisa.

Por fim, ao responderem à pergunta “O ambiente educacional contribui para sua convivência com os colegas?”, emergiram três Núcleos de Significação que revelaram diferentes dimensões da experiência relacional vivida no CAEE: Atendimento individualizado e suporte pedagógico; incentivo à expressão artística e à reintegração social; fortalecimento dos vínculos e da participação social.

> Aqui, os professores são solícitos e o atendimento é especializado, o que contribui para o desenvolvimento das pessoas cegas (L1; LU3, 2024).
> Aqui, retomei o interesse pelas Artes e voltei a me integrar ao convívio social (EL2; RO4, 2024).
> Sim. Foi aqui que conheci pessoas, fiz amizades e, a partir delas, conheci novos ambientes (LE5, 2024).

As falas sugeriram que o ambiente educativo no CAEE foi percebido como um espaço de acolhimento, pertencimento e construção de relações significativas. O atendimento individualizado contribuiu para o fortalecimento da autonomia e da aprendizagem, enquanto as atividades artísticas e culturais promoveram a expressão e a reintegração social dos estudantes.

Conforme enfatiza Mantoan (2015), a inclusão exige a superação de modelos padronizados de ensino e a valorização da singularidade de cada sujeito. Nessa mesma perspectiva, Freire (1996) salienta que toda prática educativa é, ao mesmo tempo, uma prática cultural, capaz de favorecer a expressão e a transformação do sujeito em seu contexto social.

> Ensinar exige consciência do inacabamento. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Ensinar exige o reconhecimento de que a educação é ideológica, política e cultural (Freire, 1996, p. 84-85).

Os vínculos estabelecidos no cotidiano do CAEE foram elementos fundamentais para a construção de um ambiente educativo que favorecesse o desenvolvimento humano e a participação social dos estudantes com deficiência

visual. Arroyo (2006) lembra que a escola é um território de vivências múltiplas, onde as relações interpessoais são também formas de resistência, acolhimento e produção de sentidos. Esses elementos, que emergiram das narrativas dos estudantes, apontaram caminhos para aprofundar a investigação sobre como as práticas pedagógicas podiam ser aprimoradas no CAEE, de modo a fortalecer a inclusão, a autonomia e a participação social, aspectos nas análises das oficinas, etapas seguintes deste estudo.

4.2 TECNOLOGIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NO CAEE

Esta seção apresenta o relato dos participantes das oficinas com materiais didáticos adaptados, desenvolvidos no CAEE, com foco na educação de estudantes jovens e adultos com deficiência visual e na formação de professores.

Para contextualizar essa experiência prática, destaca-se que os materiais didáticos, sendo recursos pedagógicos, mobilizaram diferentes percepções sensoriais como meios legítimos de aprendizagem. O estudante RO4 não participou das oficinas nem do círculo de diálogo em razão de afastamento médico, e o professor E5 desligou-se da instituição por motivos pessoais.

Conforme Soler (1999), embora o senso comum aponte que pessoas com deficiência visual tenham uma concepção de mundo distinta daquelas que enxergam, observou-se que elas construíam uma compreensão ampla da realidade, com menor ênfase nos elementos visuais. Essa construção variava conforme a presença ou ausência de memória visual anterior. Com base nessa compreensão, as oficinas foram organizadas com a finalidade de atender ao segundo objetivo da pesquisa: “Desenvolver recursos didáticos e estratégias voltadas aos processos de ensino e aprendizagem de educandos jovens e adultos com deficiência visual ou baixa visão”.

A estruturação das atividades ocorreu a partir de três encontros com duração de 60 minutos, conforme descrito no “Plano de Organização das Oficinas” (Apêndice 3) e promoveram a construção coletiva de materiais acessíveis e a formulação de estratégias pedagógicas em diferentes áreas do conhecimento, mobilizando docentes e estudantes como sujeitos produtores.

Os momentos foram registrados em vídeo e áudio, o que possibilitou a análise posterior das interações e da elaboração dos materiais. A análise fundamentou-se nas

transcrições desses registros, permitindo identificar os Núcleos de Significados atribuídos pelos participantes ao longo do processo criativo, conforme os pressupostos metodológicos de Aguiar e Ozella (2013), que orientaram a identificação dos núcleos de significação emergentes.

As três oficinas pedagógicas foram desenvolvidas com o uso de argila como material central, por sua maleabilidade e potencial expressivo, especialmente no estímulo à percepção tátil e à construção de formas tridimensionais. Nesse sentido, essa escolha visou favorecer a participação ativa dos estudantes com deficiência visual, ampliando as possibilidades de exploração tátil e construção de formas tridimensionais.

Como destaca Soler (1999),

> É fundamental que os métodos pedagógicos favoreçam a captação de informações por meio de todos os sentidos disponíveis ao estudante, ampliando os canais de percepção sensorial que alimentam o cérebro com diferentes estímulos. Assim, mesmo estudantes com cegueira, desde que tenham desenvolvido uma ampla percepção multissensorial, podem estudar e compreender conteúdos das ciências (Soler, 1999, p. 24-25 – tradução das autoras).

Essa abordagem dialogou com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõem a oferta de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, de forma a atender à diversidade de modos de aprender.

Como afirma Cast (2018, p. 12), “quando o ambiente de aprendizagem oferece diferentes formas de acesso à informação e à construção de conhecimento, amplia-se a participação e as oportunidades para todos os estudantes”.

Na etapa de impressão também chamada de prototipagem foram utilizadas as mesmas referências visuais exploradas pelos estudantes nas oficinas, com materiais previamente selecionados em fontes abertas na internet e adaptados em relevo tátil. Esses arquivos digitais foram encaminhados ao Laboratório de Ergonomia (LabErg/UFPR), onde, com o apoio técnico da Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Leite Ribeiro Okimoto e do bolsista de iniciação científica Kenzo Piekas Fukushima, passaram por um processo de preparação para impressão.

Os arquivos tridimensionais foram convertidos em formato compatível com o *software* de fatiamento, no qual foram configurados os parâmetros técnicos da produção, altura de camada, temperatura de extrusão, velocidade de impressão e preenchimento estrutural.

A fabricação foi realizada na impressora Creality K1 Max, por meio de tecnologia de fabricação aditiva. O processo utilizou como matéria-prima um rolo de filamento de termoplástico poliácido láctico (PLA), um material biodegradável de origem renovável. Esse filamento foi aquecido em um bico de extrusão e depositado de forma controlada, camada por camada, sobre uma base, de acordo com o planejamento do *software*. A sobreposição dessas unidades deu origem ao objeto tridimensional.

As peças produzidas em impressão 3D passaram por um acabamento cuidadoso, voltado à eliminação de rebarbas e pequenos defeitos resultantes do processo de fabricação. Embora a tecnologia empregada oferecesse alta precisão, o acabamento foi fundamental para assegurar superfícies adequadas à exploração tátil.

Realizou-se um polimento manual com lixa fina, especialmente nas arestas e pontas, com o objetivo de suavizar eventuais irregularidades que pudessem comprometer a experiência dos estudantes. Após essa etapa, os modelos estavam prontos para serem utilizados na atividade pedagógica.

Concluído o processo de acabamento, os modelos foram apresentados aos estudantes, que realizaram uma comparação tátil entre suas produções manuais em argila e as versões impressas em 3D. Essa atividade favoreceu a exploração de aspectos relacionados à forma, ao volume e à materialidade, promovendo reflexões sobre as diferenças e complementaridades entre os processos de fabricação manual e tecnológica. A mediação pedagógica acompanhou todo o percurso, incentivando a verbalização das percepções e a construção de sentidos a partir da experiência tátil vivenciada.

A análise visou avaliar a aplicabilidade pedagógica dos modelos impressos e os benefícios que ofereceram ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se referiu à mediação tátil e ao desenvolvimento da percepção tridimensional. Segundo Mantoan (2006, p. 34),

> [...] a aprendizagem, em contextos inclusivos, se desenvolve de forma centrada no aluno, alternando momentos em que predomina o pensamento lógico, a intuição, a percepção sensorial, e outros em que emergem aspectos sociais e afetivos. Nessas práticas pedagógicas, destacam-se a experimentação, a criação, a descoberta e a coautoria do conhecimento, valorizando o que os estudantes são capazes de aprender no presente e as condições que o ambiente educativo pode oferecer para potencializar seu desenvolvimento em um contexto rico e estimulador.

Alinhadas a uma concepção de aprendizagem baseada na experiência sensorial e na construção ativa do conhecimento, as três oficinas foram descritas destacando os objetivos, as metodologias empregadas, as interações vivenciadas e as contribuições pedagógicas observadas ao longo do processo.

A primeira oficina teve como proposta a elaboração de máscaras representativas de animais utilizando a argila como principal material didático. A atividade buscou mobilizar os sentidos táteis, as memórias visuais e os repertórios simbólicos dos participantes, promovendo um processo educativo colaborativo, que envolveu educandos com deficiência visual, sob a orientação direta da pesquisadora. Como desdobramento dessa abordagem, a modelagem tátil de máscaras foi um dos elementos que contribuíram significativamente para os princípios do Programa Práticas Educativas para uma Vida Independente. A atividade teve conexões interdisciplinares com Geografia, Arte e História.

No campo histórico, discutiu-se o uso simbólico e ritualístico das máscaras em diversas sociedades: desde as manifestações totêmicas de povos indígenas, com seus significados espirituais e identitários, até aquelas utilizadas em rituais da Idade Média e do Renascimento, bem como em expressões políticas e movimentos de resistência. Vygotsky (2001, p. 48) enfatiza que “os signos e símbolos culturais, como as máscaras, representam o mundo e mediam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, possibilitando novas formas de pensamento e expressão”. A partir dessa reflexão, buscou-se incentivar uma conexão sensorial e simbólica com os animais, preparando os participantes para a etapa de modelagem.

Antes de manusear a argila, os estudantes realizaram esboços táteis com placas de EVA e papel grosso pontilhado em alto relevo. Em seguida, cada participante escolheu um animal: leão, urso, cavalo ou sabiá-laranjeira com base na exploração de materiais tridimensionais táteis que representavam formas e texturas desses animais. Essa atividade permitiu que cada estudante selecionasse aquele que melhor representaria sua máscara, a partir de um planejamento sensorial e intuitivo. Conforme destaca Mantoan (2006, p. 31),

> A aprendizagem se acentua em diferentes dimensões, ora sobressaindo o lógico e o intuitivo-sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos. Assim, as práticas pedagógicas inclusivas devem privilegiar a experimentação, a criação, a descoberta e a coautoria do conhecimento, proporcionando um ambiente estimulador de suas potencialidades.

Os participantes utilizaram instrumentos como estecas, palitos e água para unir partes quebradas, alisar rachaduras e aperfeiçoar as formas modeladas. A mediação docente auxiliou na organização dos materiais e no incentivo à autonomia no manuseio dos elementos. Essa abordagem está em consonância com os princípios da educação inclusiva, que preconizam a utilização de práticas pedagógicas diversificadas e acessíveis, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e respeitando suas especificidades. Conforme destaca Mantoan (2015, p. 25),

> a inclusão escolar exige do professor uma postura aberta à experimentação de estratégias pedagógicas que considerem os diferentes modos de aprender e de se expressar dos alunos, valorizando os múltiplos recursos sensoriais e cognitivos.

Além disso, a atividade está alinhada às diretrizes da *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Lei n. 13.146/2015), que em seu Art. 28, inciso XI, estabelece como diretriz da educação especial "a oferta de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência em ambientes escolares”.

Essa experiência prática evidenciou que a idade em que a cegueira foi adquirida exerceu papel relevante na forma como os participantes representavam os animais e interpretaram suas criações. De acordo com Barraga (1986, p. 29), no contexto educacional,

> a idade em que a visão é perdida é extremamente significativa, uma vez que as funções visuais compreendem desde os movimentos fisiológicos até a percepção aguçada, que permite identificar, discriminar e perceber detalhes, semelhanças e diferenças.

Tal compreensão ajudou a interpretar a maneira como os estudantes exploraram os materiais e articularam elementos visuais a partir de memórias remanescentes ou da ausência delas.

A Figura 7 apresenta a imagem de cavalo, elaborada no Creality K1 Max Modelador, que serviu de inspiração para a construção da máscara em argila, posteriormente materializada em impressão 3D (Figura 8).

FIGURA 7 – ARQUIVO/IMAGEM DE CAVALO

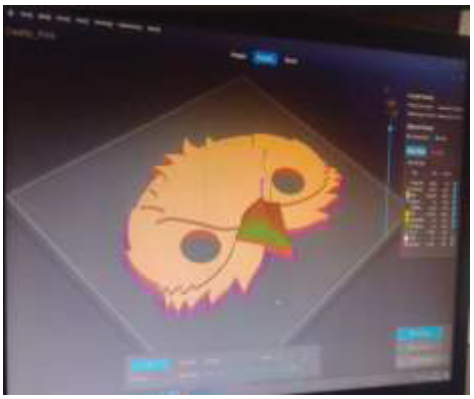
FONTE: Convertio (2025).

FIGURA 8 – MÁSCARA DE CAVALO EM 3D

FONTE: A autora (2025).

Da mesma forma, outra etapa do processo envolveu a criação de imagem de uma ave, como exemplificado na Figura 9, cuja impressão tridimensional em andamento foi representada na Figura 10.

FIGURA 9 – IMAGEM DE SABIÁ/CREALITY PRINT



FONTE: A autora (2025).

FIGURA 10 – IMAGEM EM PROCESSO DE IMPRESSÃO 3D

FONTE: A autora (2025).

Após a secagem das peças, os estudantes exploraram suas criações por meio do toque e, em seguida, tiveram a oportunidade de comparar os objetos modelados manualmente e os reproduzidos digitalmente, gerando novas reflexões sobre o real pensado e o real produzido, fortalecendo a percepção tátil, autonomia e valorização do processo criativo individual e coletivo. Nesse momento, os participantes expressaram espontaneamente suas impressões:

> Eu nunca vi um cavalo, só imaginei pelo que escutei… então minha máscara é como eu o imagino (L1, 2025).
> Eu me lembro do leão do zoológico quando eu era criança. A argila me ajudou a lembrar as formas (LU3, 2025).

> Eu consegui pensar nos detalhes do sabiá porque ainda vejo vultos e percebo formas maiores (LE2, 2025).
> Eu me concentrei muito no que estava fazendo, porque ainda estou aprendendo a sentir com as mãos. Fui falando o tempo todo pra não me perder (LE5, 2025).

Essas falas demonstram o envolvimento dos estudantes com a proposta, mas também a diversidade de repertórios sensoriais e cognitivos mobilizados durante a atividade, conforme o tipo e o tempo de deficiência visual de cada um. A educação escolar sistematizada ampliou as noções do próprio trabalho, pois, “O saber se faz por meio de uma superação constante” (Freire, 1979, p. 15).

A oficina constituiu-se como um espaço de criação artística e experimentação sensorial, com a participação ativa dos professores do CAEE, que atuaram junto à pesquisadora na mediação das atividades. Diante desse contexto colaborativo foram emergindo reflexões e discussões que ultrapassaram os limites técnicos da modelagem, possibilitando o exercício ético pautado na consciência crítica entre todos os envolvidos.

Os professores também expressaram suas percepções sobre o processo vivido. Um deles comentou: “Eu nunca imaginei que a argila pudesse mobilizar tantas memórias e sentidos nos nossos alunos. Foi emocionante ver como eles se expressaram” (C2, 2025). Outro docente destacou o valor da prática coletiva: “Essa experiência nos fez repensar a importância da escuta e da mediação no processo de aprendizagem sensorial. Nós também aprendemos muito” (N3, 2025). As interações favoreceram a construção de sentidos sobre o bem-estar animal, o respeito à natureza e o papel social da arte no desenvolvimento humano e na inclusão. A riqueza dessas experiências pode ser observada nas imagens a seguir.

Na Figura 11, registrou-se o momento de modelagem das máscaras em argila, e a Figura 12 ilustra a experimentação das máscaras pelos estudantes.

FIGURA 11 – MODELANDO AS MÁSCARAS

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

FIGURA 12 – EXPERIMENTANDO A MÁSCARA

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

A Figura 13 apresenta o processo de modelagem em argila, enquanto a Figura 14 evidencia as interações entre docentes e discentes durante a atividade. A comparação entre as produções manuais e as versões tridimensionais impressas em 3D possibilitou uma ampliação das percepções táteis e uma reflexão sobre os diferentes processos de construção das formas. Esse momento foi ilustrado na Figura 15, que apresenta um comparativo entre as máscaras modeladas em argila e suas respectivas versões produzidas em impressão 3D.

FIGURA 13 – MODELAGEM EM ARGILA

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

FIGURA 14 – INTERAÇÃO DOCENTE E DISCENTE

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

FIGURA 15 – MÁSCARAS EM ARGILA E NO TRIDIMENSIONAL

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

Dentre os aspectos evidenciados durante a oficina, destacou-se o processo vivido por um estudante com cegueira congênita. Ao longo da transição entre a modelagem tátil e a exploração da impressão tridimensional, observou-se uma integração significativa entre a experiência sensorial e os recursos tecnológicos, ampliando as formas de expressão e construção de sentidos. A atividade, ao articular dimensões sensoriais e tecnológicas, valorizou a percepção tátil como uma forma legítima de leitura do mundo e contribuiu para o fortalecimento da autonomia no processo criativo.

Durante o processo de modelagem da máscara, o estudante cego congênito explorava atentamente as formas com as mãos, afirmando: “Eu sinto as linhas e consigo imaginar como ela é. Aqui está o nariz, aqui os olhos” (L1, 2024). Sua produção revelou uma construção simbólica baseada na experiência tátil e na memória corporal, sem referência a imagens visuais.

Conforme destaca Soler (1999), para pessoas cegas, a corporeidade assume um papel central na mediação do conhecimento, sendo o corpo e o tato instrumentos privilegiados na construção de sentidos e na relação com o mundo. Nesse contexto, a atividade favoreceu a expressão da subjetividade do estudante, reconhecendo a diversidade de modos de perceber e significar a realidade.

A transposição das produções táteis para o formato digital e tridimensional proporcionou uma ampliação na exploração das formas e volumes, favorecendo novas interpretações por parte dos estudantes. Esse percurso, do processo de modelagem tátil à reinterpretação em impressão 3D, foi exemplificado na Figura 16.

FIGURA 16 – MÁSCARA: MODELAGEM TÁTIL À REINTERPRETAÇÃO EM IMPRESSÃO 3D

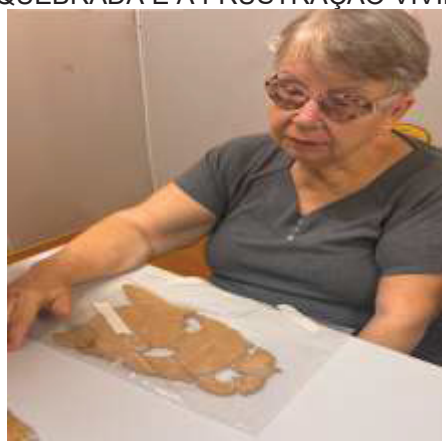
FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

Durante a atividade de modelagem com argila, observaram-se momentos em que a percepção sensorial e as vivências subjetivas dos estudantes emergiram de forma intensa. Nessa perspectiva, a compreensão dessas vivências demandou um olhar atento para os sentidos que os sujeitos construíram em sua relação com a atividade. Como destacam Aguiar e Ozella (2006, p. 230), apreender o processo de constituição dos sentidos implica reconhecer como o racional e o emocional se entrelaçam na experiência de cada sujeito:

> Ao se apreender o processo por meio do qual os motivos se configuram, avança-se na apropriação do processo de constituição dos sentidos, definidos como a melhor síntese do racional e do emocional. Aproximamo-nos, dessa forma, do processo gerador da atividade, ao mesmo tempo gerado por ela. Apreendemos o que é a atividade para o sujeito, e, assim, algumas zonas de sentidos da atividade, claro que atravessadas pelos significados, mas, no caso, revelando uma forma singular de vivê-las e articulá-las (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230).

Um exemplo expressivo desse processo emergiu durante a atividade de modelagem em argila, quando o estudante EL2, com baixa visão decorrente de uma condição degenerativa, demonstrou profunda frustração ao tentar finalizar sua máscara. Durante o processo de modelagem, ao buscar delinear com as mãos as linhas e as curvaturas da peça, acabou por quebrá-la quando se encontrava quase pronta. Abalado, verbalizou: “Eu quero enxergar..., mas agora eu percebo que estou ficando sem visão” (EL2, 2025). A intensidade desse momento foi registrada visualmente na Figura 17, em que se observa a máscara quebrada durante a atividade, simbolizando a frustração do aluno.

FIGURA 17 – MÁSCARA QUEBRADA E A FRUSTRAÇÃO VIVIDA PELO PARTICIPANTE



FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

Essa expressão espontânea revelou a dificuldade motora e tátil vivenciada naquele instante, um movimento interno de conscientização da perda visual em curso e de suas implicações no processo criativo e na vivência cotidiana.

Como enfatiza Soler (1999), nas experiências de pessoas com deficiência visual, o corpo torna-se o principal mediador da relação com o mundo e da construção de significados, especialmente em situações de reconfiguração perceptiva. A cena ilustrou como práticas pedagógicas sensoriais podem tanto favorecer a expressão e o desenvolvimento da autonomia quanto mobilizar aspectos emocionais e identitários que precisavam ser reconhecidos e acolhidos no contexto educativo.

No processo de construção do conhecimento, o diálogo e a convivência em grupo potencializaram trocas significativas que contribuíram para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos educandos. Conforme destaca Freire (1996 p. 25), “é no encontro dialogado, em que sujeitos aprendem uns com os outros, que o conhecimento se faz verdadeiramente humanizador”.

No contexto das oficinas pedagógicas, observou-se que a atividade de modelagem em argila extrapolou os limites da arte, configurando-se como uma ferramenta pedagógica que incentivou a reflexão ética e o protagonismo dos estudantes cegos e com baixa visão, além de favorecer aspectos relacionados à autonomia e ao senso de responsabilidade social.

A segunda oficina ocorreu de forma dinâmica e sensorial. No início da atividade, professores e estudantes realizaram uma caminhada pelo bosque, sendo estimulados por diferentes percepções: tocaram as plantas, escutaram os sons da natureza e se conectaram ao ambiente. Esses momentos foram ilustrados na Figura

18, que registra a caminhada, e na Figura 19, que destaca a atenção dos participantes à textura de uma folha.

FIGURA 18 – CAMINHADA PELO BOSQUE

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

FIGURA 19 – O SENTIR PELAS MÃOS

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

Em continuidade à abordagem inclusiva adotada no planejamento das oficinas, essa vivência no ambiente natural buscou ampliar as formas de interação e de construção de conhecimento a partir da experiência concreta.

Conforme destaca Mantoan (2015, p. 41), o professor que “explora os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue apreender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração”, contribui para um processo educativo inclusivo, ao adaptar o cotidiano e criar oportunidades para a construção de conhecimento de forma acessível e significativa para todos.

De modo complementar, Soler (1999, p. 48) enfatiza o papel do corpo como mediador essencial na construção de significados para estudantes com deficiência visual, ressaltando que “as experiências corporais e sensoriais são fundamentais na constituição de referências cognitivas e afetivas”.

No desenvolvimento da atividade, foi apresentada aos participantes a história do manacá-da-serra, por meio de narração oral mediada pela pesquisadora, acompanhada de material tátil e exemplares de folhas coletadas durante a caminhada. Essa abordagem buscou enriquecer a experiência sensorial e promover a construção de novos significados vinculados à flora local, conectando os saberes vivenciados no percurso pelo bosque com elementos culturais e ambientais. Nesse contexto, foi introduzida a obra de Tarsila do Amaral, contextualizando a trajetória da artista e a

presença do manacá-da-serra em sua produção plástica, ampliando o repertório estético e cultural dos participantes.

Durante essa discussão, foram explorados aspectos do espaço geográfico da planta, suas características botânicas e culturais, assim como o papel de outras espécies presentes na obra, como o cacto, cujas curiosidades, por exemplo, a resistência a longos períodos de seca e sua utilidade como alimento para o gado em tempos de escassez, enriqueceram a compreensão interdisciplinar da proposta.

A partir dessas vivências, os participantes criaram coletivamente um quadro em argila, expressando suas percepções por meio da modelagem. Ao final, foi realizada uma releitura da produção em impressão 3D, possibilitando a comparação entre as diferentes materialidades e suportes.

Esses momentos foram ilustrados na Figura 20, apresentando a flor confeccionada com material alternativo e o quadro em argila, na Figura 21, mostrando o cacto em material plástico, utilizado como recurso tátil para exploração sensorial e dois participantes em atividade com modelagem em argila, e na Figura 22, o registro do processo de impressão do quadro em 3D.

FIGURA 20 – FLOR. QUADRO EM ARGILA

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

FIGURA 21 – MODELANDO O CACTO

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

FIGURA 22 – IMPRESSÃO DO QUADRO EM 3D

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

Essa prática, fundamentada na valorização das experiências sensoriais e da mediação cultural, está em consonância com Soler (1999), que destaca a importância da corporeidade na aprendizagem de pessoas com deficiência visual, reconhecendo o corpo como mediador essencial na construção do conhecimento.

Para Vygotsky (2001, p. 49), "é no processo da experiência concreta e da interação social", que os conceitos se desenvolvem, sendo a mediação cultural e simbólica essencial para a elaboração de sentidos. Nesse contexto, as atividades artísticas ofereceram um terreno fértil para essa construção.

Mantoan (2015, p. 38) defende que "a inclusão supõe romper com os modelos homogeneizadores e abrir espaço para múltiplas formas de ensinar e aprender, valorizando a diversidade de modos de expressão, comunicação e interação".

Conforme destaca Soler (1999), as experiências estéticas e táteis vivenciadas por pessoas com deficiência visual são fundamentais para a construção de sentidos e para a apropriação do conhecimento, pois envolvem o corpo como mediador do processo educativo. A atividade, ao integrar o sensorial e o tecnológico, promoveu a valorização da percepção tátil como forma legítima de leitura do mundo e contribuiu para a ampliação da autonomia no processo criativo.

Conforme destaca Tardif (2002), a mobilização de diferentes saberes, especialmente os ligados à experiência sensorial, é fundamental para a construção de práticas pedagógicas significativas. Nessa perspectiva, o espaço da segunda

oficina configurou-se como um ambiente de experimentação, no qual as interações sensoriais estimularam a expressão subjetiva dos participantes.

Como enfatiza Imbernón (2011), a aprendizagem ativa e experiencial favorece a aquisição de conhecimentos e a ressignificação de vivências, bem como a construção de novos sentidos. É nesse contexto que as experiências da oficina suscitaram memórias e percepções que os participantes compartilharam espontaneamente ao longo da atividade. O estudante LU3 (2025) comentou: “Eu gostava de ver as flores, e hoje só posso sentir..., mas continuo imaginando”. Na sequência, o educando EL2 (2025) relatou com entusiasmo: “As flores do manacá florescem de junho a agosto, com várias tonalidades. Eu adoro essa flor, e tem um caminho que eu percorro”. Por sua vez, o aluno LE5 (2025) destacou: “Tenho muita lembrança dessa flor e dos cactos, principalmente daqueles bem altos. Hoje não posso ver, mas está tudo vivo na memória”. Além disso, ele demonstrou interesse ao elencar algumas das obras de Tarsila do Amaral que conhecia, estabelecendo relações entre essas referências artísticas e a proposta da oficina. O discente L1 (2025), que é cego congênito, observou: “Como eu nunca enxerguei, eu sei pelos relatos que as flores e o cacto têm uma beleza... e agora pude sentir isso de outra forma”.

A percepção dos docentes também contribuiu para a riqueza da experiência. E6 (2025) destacou: “É muito bom trabalhar de forma coletiva com alunos e professores, é um aprendizado riquíssimo”. Complementando essa visão, N3 (2025) observou: “A partir de elementos concretos, é possível representar a arte de forma viva”.

Como afirmam Aguiar e Ozella (2006, 2013), a apreensão dos sentidos, articulada às experiências concretas dos sujeitos, constitui um eixo central para a compreensão das significações que emergem no contexto educativo. Dessa forma, as interações observadas durante a oficina materializaram-se em momentos de diálogo e de experimentação tátil e criativa, como ilustradas nas imagens de “Discentes compartilhando experiências” (Figura 23) e “Discentes modelando" (Figura 24), que registram a participação ativa e o envolvimento dos educandos no processo formativo.

FIGURA 23 – DISCENTES COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

FIGURA 24 – DISCENTES MODELANDO

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

Conforme destaca Soler (1999), as experiências estéticas e táteis vivenciadas por pessoas com deficiência visual são fundamentais para a construção de sentidos e para a apropriação do conhecimento, pois envolvem o corpo como mediador do processo educativo. Tais manifestações evidenciam a relevância de práticas pedagógicas que considerem as especificidades sensoriais dos educandos e que estimulem a colaboração entre docentes e discentes, de modo a potencializar a construção de significados e a vivência estética.

A terceira oficina foi dedicada à exploração de representações cartográficas adaptadas, com o objetivo de favorecer o reconhecimento espacial e a construção do conhecimento geográfico pelos estudantes com deficiência visual. Alinhada às diretrizes de uma pedagogia inclusiva, essa proposta buscou ampliar as possibilidades de acesso à informação espacial por meio de recursos multissensoriais, conforme sugerem Mantoan (2015) e Nóvoa (1995), ao defenderem práticas educativas que respeitem as singularidades dos sujeitos e promovam sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Em um primeiro momento, foi apresentado aos participantes um mapa do Brasil confeccionado em relevo, utilizando barbante para demarcar os contornos territoriais. Essa configuração permitiu a percepção tátil das formas e limites do território nacional, possibilitando aos estudantes a construção de imagens mentais a partir da exploração sensorial. Como reforçam Aguiar e Ozella (2006, 2013), a

mediação pedagógica que integra elementos concretos e experiências corporificadas potencializa a produção de sentidos e favorece aprendizagens mais significativas.

Além do mapa em relevo, foram disponibilizados materiais com diferentes texturas, associados a elementos geográficos diversos (biomas, relevo, hidrografia), estimulando os estudantes a estabelecerem correlações entre as informações exploradas e seus próprios referenciais perceptivos.

Nesse sentido, como destaca Barraga (1986, p. 33), “para que o aluno com deficiência visual desenvolva uma compreensão espacial, é essencial que atividades de exploração tátil sejam sistematicamente planejadas, favorecendo a organização mental das relações entre os objetos e os espaços”.

As interações vivenciadas nesse contexto, ilustradas nas imagens de “Tateando o mapa do Brasil em madeira” (Figura 25) e “Experienciando várias texturas” (Figura 26), evidenciaram a riqueza do processo formativo, no qual a aprendizagem espacial se deu pela articulação entre o sensório-motor e a construção simbólica do conhecimento geográfico.

FIGURA 25 – TATEANDO O MAPA DO BRASIL EM MADEIRA

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

FIGURA 26 – EXPERIENCIANDO VÁRIAS TEXTURAS

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

Em seguida, os participantes tiveram acesso ao globo terrestre em alto relevo, que possibilitou a compreensão, por meio do tato, da distribuição dos continentes e oceanos. Posteriormente, foi disponibilizado o mapa do Brasil em madeira, no qual os estudantes puderam encaixar os estados e formar o território nacional. Conforme Castellar (2011, p. 129) destaca: o mapa constitui uma linguagem essencial no ensino de Geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem "ler e escrever as características do território".

As imagens em “Tateando o globo terrestre em relevo” (Figura 27) e “Tateando mapa do Brasil em relevo” (Figura 28) registraram momentos desse processo formativo, destacando o envolvimento dos educandos na exploração tátil e na elaboração de representações espaciais.

FIGURA 27 – TATEANDO O GLOBO TERRESTRE EM RELEVO

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

FIGURA 28 – TATEANDO MAPA DO BRASIL EM RELEVO

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

A experiência revelou importantes descobertas, como a que foi relatada por E2 (2025), estudante com baixa visão, que expressou surpresa ao perceber, durante a atividade, a localização da região amazônica no território nacional. Ao tatear o mapa, afirmou: “Eu nunca imaginei que a Amazônia fosse tão grande e que ficasse lá em cima. Eu pensava que era mais para o meio do Brasil”. Esse relato evidenciou como a exploração tátil possibilitou a reconstrução de representações espaciais, antes imprecisas, a partir do contato direto com materiais acessíveis.

Blanco (1995, p. 320) destaca que: “Quanto mais envolvido estiver o professor na preparação de diferentes materiais, maior será o conhecimento obtido das possibilidades didáticas dos mesmos, e mais facilmente adequar-se-ão às necessidades educacionais às quais temos que dar resposta”. Para o autor, é imprescindível adotar uma postura crítica diante dos meios disponíveis, selecionando-os e adaptando-os às demandas específicas dos estudantes, além de fomentar o trabalho em equipe para a elaboração, sistematização e circulação de materiais pedagógicos, por meio de espaços como salas de recursos.

Ao analisar essa perspectiva à luz das oficinas observou-se que, embora as recomendações de Blanco permanecessem extremamente atuais, sua efetivação ainda enfrenta desafios práticos. A experiência demonstrou que, quando os professores participaram ativamente da adaptação de materiais, como na produção

de mapas táteis e no uso de globos em alto relevo, os estudantes com deficiência visual ampliaram significativamente sua compreensão conceitual e sua autonomia.

Essa prática, fundamentada na valorização das experiências sensoriais, está em consonância com Soler (1999), que destaca a importância da corporeidade na aprendizagem de pessoas com deficiência visual, reconhecendo o corpo como mediador essencial na construção do conhecimento.

Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento de conceitos estrutura-se a partir da experiência concreta e da mediação simbólica, sendo as atividades artísticas fundamentais na elaboração de sentidos. Já Mantoan (2015) defende que práticas pedagógicas inclusivas devem romper com modelos uniformizadores, promovendo a participação ativa dos estudantes por meio de múltiplas linguagens que respeitem a diversidade dos modos de aprender.

4.3 PRÁTICAS VIVENCIADAS COM MATERIAIS DIDÁTICOS NO CAAE

Nesta seção, apresentam-se as práticas vivenciadas no âmbito do CAAE relativas à criação, adaptação e utilização de materiais didáticos voltados à educação de estudantes com deficiência visual. A construção desses materiais e a reflexão sobre sua aplicabilidade resultaram da experiência empírica, envolvendo de maneira ativa tanto os professores quanto os discentes.

Como salienta Freire (1996, p. 25), *"*não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, pesquisando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago".

Nesse sentido, a produção coletiva de materiais no contexto do CAAE constituiu-se como um espaço de investigação pedagógica permanente, em que os saberes da experiência docente e discente se entrelaçaram na busca por práticas mais inclusivas e significativas.

Como enfatiza Imbernón (2011, p. 35), "a formação baseada na reflexão e na prática é aquela que permite aos docentes reinventarem sua atuação a partir das necessidades reais dos estudantes". Alinhada a essa perspectiva, a elaboração de recursos didáticos adaptados foi orientada por uma escuta atenta das demandas específicas dos educandos com deficiência visual, resultando em estratégias pedagógicas sensíveis às suas particularidades perceptivas e cognitivas.

Assim, foram abordados os fundamentos teóricos que sustentaram essas práticas, bem como os sentidos estimulados no processo de ensino-aprendizagem, valorizando a perspectiva multissensorial como elemento central para a inclusão educacional.

Após a produção dos materiais durante as oficinas, os objetos criados foram aplicados no contexto pedagógico do CAEE, proporcionando oportunidades de experimentação e avaliação quanto à sua eficácia no ensino de estudantes com deficiência visual. Na semana seguinte, os professores participantes tiveram a oportunidade de integrar os materiais e recursos produzidos em seus próprios contextos pedagógicos, por meio dos programas educacionais nos quais atuavam.

Dentre os cinco docentes participantes, dois conseguiram implementar as propostas em sala de aula, adaptando os materiais aos conteúdos e objetivos de seus planejamentos. Os demais, por diferentes razões, como ausência não planejada, limitações de tempo ou dificuldades de adequação ao planejamento vigente não participaram desta etapa de aplicação. Ainda assim, os relatos compartilhados pelos professores que realizaram a implementação indicaram que os recursos desenvolvidos foram bem recebidos pelos estudantes, ampliando as possibilidades de participação, exploração sensorial e construção de conhecimento.

Esses resultados, ainda que parciais, evidenciaram o potencial das oficinas como espaços formativos capazes de estimular a criação de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas. Reforçaram também a importância de ações institucionais contínuas que assegurassem condições para que tais iniciativas pudessem ser ampliadas e incorporadas de forma sustentável no cotidiano escolar.

4.3.1 Avaliação dos docentes e discentes em círculo de diálogo

Após a fase de implementação das atividades pedagógicas, foi promovida uma aula em formato de Círculo de Diálogo, com a participação conjunta de professores e estudantes com deficiência visual atendidos no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Esse espaço revelou-se fundamental para favorecer a escuta, troca de experiências e reflexão coletiva sobre as oficinas vivenciadas, reforçando a importância do diálogo como instrumento pedagógico, e assim responder ao terceiro objetivo específico: Avaliar nas vozes dos docentes e educandos jovens e adultos com deficiência visual ou baixa visão as práticas educativas com utilizações de materiais didáticos adaptados que possibilitam uma aprendizagem significativa.

Nesse processo, foi realizada uma comparação entre os objetos em argila e suas versões impressas em 3D, discutindo as diferenças entre ambas as formas de modelagem e sua aplicabilidade pedagógica. Ocorreu um momento de socialização e apresentação das peças criadas, no qual cada estudante explicou o significado do objeto produzido e sua aplicação no contexto educacional.

Para estruturar essa reflexão, a reunião teve duração de 60 minutos e foi organizada com base no Roteiro do Círculo de Diálogo (Apêndice 4), que contém questões direcionadas à análise das práticas vivenciadas com materiais didáticos. Essa dinâmica teve como objetivo promover um ambiente de escuta ativa e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas inclusivas. O foco da análise foi as percepções e significados atribuídos por educandos e docentes às práticas educativas experienciadas.

A investigação foi conduzida à luz da teoria dos Núcleos de Significação, conforme proposta por Aguiar e Ozella (2006; 2013), permitindo compreender as representações construídas a partir das vivências no contexto escolar.

Como salienta Freire (1996, p. 113), *"*o diálogo é o encontro amoroso dos que buscam a verdade. É ato de criação e recriação". Assim, o Círculo foi concebido não apenas como um momento avaliativo, mas como uma prática pedagógica em si, promovendo a construção coletiva de sentidos em torno da experiência formativa.

Para orientar a reflexão dos participantes foram apresentadas três questões norteadoras, elaboradas com o intuito de captar suas percepções sobre os impactos das oficinas. Como enfatiza Imbernón (2011, p. 43), "processos formativos significativos devem incorporar momentos de reflexão coletiva, nos quais os sujeitos possam analisar criticamente suas próprias práticas e experiências". Nesse sentido, o Círculo de Diálogo proporcionou a escuta sensível das experiências dos docentes e discentes, como também gerou subsídios relevantes para a análise dos impactos das oficinas e para a construção de novas possibilidades pedagógicas.

Como destacam Aguiar e Ozella (2013, p. 308), “a apreensão dos sentidos exige considerar o sujeito em sua historicidade e em seu contexto concreto de vida”. A escuta das falas dos participantes nesse momento da pesquisa foi, portanto, orientada pelo compromisso de compreender as significações atribuídas a cada um a experiência educativa, respeitando suas trajetórias, expectativas e singularidades.

Os relatos demonstraram que esses recursos tiveram um impacto significativo, possibilitando aos estudantes maior autonomia, acesso à informação e participação ativa nas atividades escolares. A manipulação de objetos modelados em argila, por exemplo, foi descrita como uma vivência marcante, estimulando a percepção tátil, criatividade e expressão de ideias, como destacaram os estudantes:

> Com a argila, a gente consegue aprender de outro jeito, com as mãos. Para mim, foi uma experiência nova (L1, 2025).
> Gostei muito de modelar em argila. Quando a gente coloca a mão e sente, parece que aprende de outro jeito (EL2, 2025).
> A segunda oficina me trouxe muita alegria. Enquanto modelava, lembrei das flores que eu enxergava. Hoje só posso senti-las, mas ainda guardo essas lembranças (LU3, 2025).
> Na primeira oficina, eu fiz o leão e, quando percebi, nem coloquei os olhos, porque infelizmente esse órgão já não tem mais função para mim (LE5, 2025).

Complementando essa percepção, os professores também relataram experiências significativas quanto ao impacto das oficinas no processo de ensino-aprendizagem:

> A partir de elementos concretos, é possível representar a arte de forma viva, tornando a aprendizagem mais acessível e significativa (NE3, 2025).
> Esses dias de oficina foram muito proveitosos; despertaram nos estudantes um maior interesse em participar e se matricular nos programas ofertados (LI1, 2025).
> A troca de experiências entre professores e estudantes foi muito enriquecedora, favorecendo um ambiente de aprendizagem colaborativa (C2, 2025).
> Os estudantes demonstraram a necessidade de interagir com os colegas, e as oficinas proporcionaram essa interação de forma muito positiva (S4, 2025).
> Precisamos investir mais em atividades como estas, que contribuem efetivamente para o desenvolvimento integral dos estudantes (E5, 2025).

Os relatos apresentados sugeriram que as oficinas, ao promoverem práticas pedagógicas integradas e sensoriais, foram percebidas pelos participantes como experiências que ampliaram a autonomia, expressão criativa e as interações sociais entre os estudantes.

A escuta das vozes de professores e estudantes indicou que as experiências vivenciadas nas oficinas foram significativas, sendo associadas, por eles, a processos de construção de conhecimento e de fortalecimento das relações interpessoais.

Como destacam Aguiar e Ozella (2006, p. 310), “o sujeito constrói sentidos e significações nas interações que estabelece no seu cotidiano, sendo a linguagem o meio privilegiado de expressão dessa experiência”. Nessa perspectiva, as oficinas e o Círculo de Diálogo constituíram-se, para os participantes, em espaços de construção compartilhada de saberes, sugerindo a relevância de práticas pedagógicas que favoreceram a participação ativa e o reconhecimento das singularidades dos estudantes.

Nesse sentido, as sugestões e reflexões apresentadas pelos participantes reafirmaram a necessidade de consolidar as oficinas como uma prática contínua, colaborativa e orientada pela perspectiva da educação inclusiva, na qual estudantes e professores foram coautores das experiências pedagógicas. Cada participante contribuiu com relatos que evidenciaram como suas vivências foram atravessadas por suas especificidades visuais.

O estudante L1, com cegueira congênita, destacou as limitações de seu repertório imagético, mas valorizou a possibilidade de explorar formas por meio do tato. O participante LE2, com baixa visão, demonstrou empenho em descrever com precisão os detalhes que ainda consegue perceber, atribuindo grande importância à observação sensorial. O estudante LU3, que possui memória visual por ter perdido a visão de forma mais tardia, relatou que consegue reconstruir mentalmente as formas a partir das lembranças visuais que ainda conserva. E o estudante LE5, que perdeu a visão recentemente, compartilhou de maneira constante suas impressões ao longo de toda a atividade, revelando um desejo intenso de ressignificar suas novas experiências visuais e táteis.

Essas interações e práticas foram registradas em diferentes momentos da oficina: a Figura 29 ilustra um dos participantes no momento de escuta da música *O Tapeceiro*, atividade que promoveu reflexões sensoriais e afetivas; o Círculo de Diálogo (figura 30), espaço fundamental para a troca de experiências entre os participantes e para a construção coletiva de significados; a apresentação dos materiais (Figura 31), etapa inicial da oficina que visou proporcionar um contato exploratório e preparatório com os recursos utilizados.

FIGURA 29 – ESCUTANDO A MÚSICA “O TAPECEIRO”

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

FIGURA 30 – CÍRCULO DE DIÁLOGO

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025).

FIGURA 31 – APRESENTAÇÃO DOS MATERIAIS

FONTE: Corrêa e Haracemiv (2025)

Como se evidencia, a educação deve promover intencionalmente a aceitação e valorização das diferenças, contribuindo para o desenvolvimento de formas de convivência baseadas no respeito, diálogo e na compreensão mútua. Vivenciar a diversidade possibilitou a construção da identidade individual e fortaleceu o sentido de pertencimento a uma comunidade. Nesse processo, a escola teve um papel essencial ao criar espaços inclusivos em que todos possam participar ativamente e contribuir para uma convivência democrática e plural.

5 QUANDO APRENDEMOS A VER

> É cego quem não percebe o sofrimento do outro, seja pela falta de abrigo, alimento ou dignidade, e apenas se preocupa consigo mesmo, foco em suas insignificantes dificuldades e mínimas aflições.
> Autor desconhecido

A epígrafe que introduz este capítulo convida a uma reflexão sobre formas de deficiência que atravessam a vida humana: a limitação de enxergar o outro, de acolher dores invisíveis e de reconhecer a própria capacidade de criar possibilidades. Foi sob essa perspectiva que investigar o processo de ensino-aprendizagem de educandos cego e com baixa visão no CAEE tornou-se, antes de tudo, uma travessia marcada pela escuta, sensibilidade e pelo compromisso com a inclusão.

Nesta caminhada, confirmou-se que educar é, essencialmente, um ato de encontro: um encontro com o outro, com seus saberes, suas histórias e seus modos próprios de estar no mundo. Foi a partir dessa compreensão que se inseriu a pergunta norteadora desta pesquisa: Quais práticas educativas, mediante a utilização de materiais didáticos adaptados, favorecem os processos de aprendizagem de jovens e adultos com deficiência visual, promovendo o desenvolvimento humano, a inclusão cidadã e a construção da autonomia?

A partir deste questionamento, as análises realizadas buscaram compreender os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas inclusivas no contexto do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE-Curitiba-PR), bem como identificar caminhos para o fortalecimento das experiências formativas dos educandos com deficiência visual.

Foi necessário considerar as trajetórias singulares de cada participante, construídas ao longo de suas vivências, e que, ao se entrelaçarem no cotidiano do CAEE, contribuíram para a criação de novos sentidos para aprendê-lo e convivê-lo.

As análises revelaram que a inclusão se consolida no diálogo, na escuta atenta e em práticas pedagógicas sustentadas por uma postura ética e relacional, para além de recursos técnicos ou adaptações pontuais.

Dentre os Núcleos de Significação que emergiram, destacaram-se: a avaliação contínua das práticas educativas; a formação experiencial dos profissionais; o estímulo à motivação e à autoestima dos estudantes; o fortalecimento da autonomia e da participação social.

No CAEE, o trabalho colaborativo entre os profissionais mostrou-se fundamental. Cada troca de experiência e cada diálogo entre os docentes e demais integrantes da equipe pedagógica constituíram elementos centrais para a construção de práticas inclusivas, contribuindo para o alinhamento de objetivos e para a ressignificação dos processos de ensinar e de aprender.

Conforme destaca Aguiar e Ozella (2006, 2013), os sentidos se formam e se transformam nas experiências concretas, e foi justamente no cotidiano partilhado que a prática educativa se renovou de modo contínuo. Observou-se, ainda, que a formação docente não se configura como um evento isolado, mas como um processo em constante construção, desenvolvido no enfrentamento de desafios diários e nas descobertas que emergiram a cada novo encontro com os estudantes.

A experiência vivenciada reforçou que uma escola inclusiva se fortalece por meio da qualidade das relações humanas, da atenção sensível aos estudantes e da construção constante de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade. Conforme Boyer (1990, p. 23) afirma:

> O trabalho do professor apenas é consequencial no momento em que é compreendido pelos estudantes... Ensinar tanto educa quanto seduz futuros estudantes... Grandes professores estimulam a aprendizagem ativa, não a passiva, e encorajam seus alunos a serem críticos, pensadores criativos, com a capacidade de prosseguir aprendendo... De fato, como Aristóteles disse, 'Ensinar é a forma mais elevada de compreensão'.

Esta pesquisa reafirmou que consolidar uma educação inclusiva demanda coragem para romper silêncios, sensibilidade para acolher as diferenças e persistência para cultivar, com intencionalidade e cuidado, os vínculos que sustentam o desenvolvimento humano e a cidadania. Embora os desafios fossem inúmeros e os percursos, por vezes, sinuosos, uma prática educativa ancorada na ética, na escuta ativa e na colaboração revelou-se capaz de transformar espaços, narrativas e trajetórias.

Cada gesto de atenção, cada adaptação realizada com intencionalidade pedagógica e cada planejamento elaborado de forma colaborativa contribuiu para a construção de uma escola que transcende a mera transmissão de conteúdos, reconhecendo em cada estudante com ou sem deficiência a capacidade de aprender, criar e transformar o mundo.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, evidenciou-se também uma lacuna na literatura da área de didática, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência visual. No campo da Educação Especial, a didática frequentemente é negligenciada ou pouco explicitada, situação que, como aponta Jannuzzi (2004), decorre em parte da origem da área, fortemente influenciada por perspectivas médicas e por enfoques voltados ao desenvolvimento individual, em detrimento da dimensão educativa.

No entanto, a prática desenvolvida ao longo deste trabalho demonstrou que tecnologias como a modelagem 3D e a prototipagem rápida constituem ferramentas poderosas na produção de materiais didáticos táteis. Tais recursos oferecem amplas possibilidades de criação, permitem flexibilidade para ajustes e adaptações, e proporcionam materiais duráveis e replicáveis em larga escala. Sua aplicação no contexto educacional mostrou-se particularmente eficaz para apoiar a aprendizagem de conteúdos tradicionalmente mediados por estímulos visuais, como é o caso da disciplina de Artes, no processo de escolarização de estudantes com deficiência visual.

Como bem expressa Saramago (1995, p. 207): “Cada um de nós vê o mundo com os olhos que tem, e os olhos veem o que querem, os olhos fazem a diversidade do mundo e fabricam as maravilhas, ainda que sejam de pedra, e altas proas, ainda que sejam de ilusão”. Essa reflexão evidencia que cada sujeito constrói sentidos próprios a partir do que lhe é possível perceber e experienciar, o que, no caso dos estudantes com deficiência visual, requer da escola o compromisso de criar ambientes que possibilitem outras formas de ver e sentir o mundo.

Embora iniciativas como esta tragam benefícios concretos, ainda é urgente a formulação de políticas públicas que promovam a inclusão plena de pessoas com deficiência na educação brasileira, assegurando condições para que todos os componentes curriculares sejam acessíveis e relevantes.

Nesse percurso, aprendemos que, como nos lembra Freire (1996), mudar é difícil, mas é possível e urgente, pois a transformação das práticas pedagógicas para incluir estudantes com deficiência visual demanda coragem para assumir desafios, ampliar parcerias e estabelecer novas interlocuções.

A construção da educação inclusiva, contudo, vai além dos recursos técnicos. Como afirma Freire (2001, p. 18-19):

> A construção da educação inclusiva demanda mais do que recursos técnicos: exige um compromisso ético e político com a humanização de todos os envolvidos no processo educativo, com a humanização do homem; implica na responsabilidade histórica, que não pode realizar-se através do palavrório; engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', ensopados.

Não se trata, portanto, de mera adequação instrumental, mas de um envolvimento profundo com a realidade vivida, assumindo a inclusão como compromisso histórico e humano. Assim, esta pesquisa se colocou como parte de um movimento maior, que buscou afirmar o direito de todos a uma educação que transcenda barreiras, acolha diferenças e reconheça, em cada trajetória, a possibilidade de construir sentidos e reinventar o mundo.

Que estas reflexões e práticas possam inspirar outros educadores e pesquisadores a também se "molharem nas águas profundas" do compromisso com a inclusão, alimentando processos pedagógicos cada vez mais claros, interativos e humanos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan.-abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 jul. 2024.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006. Acesso em: 12 jul. 2024.

ALARCÃO, I. (Org.). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 1994.

AMIRALIAN, M. L. T. M. A inclusão da pessoa com deficiência: contribuições da psicologia. **Casa do Psicólogo**, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/ngsbyT5Xz7JLTJnZCXPbRdC/. Acesso em: 29 maio 2024.

ANDRADE, F. T. de. É tempo de travessia. 2019, *apud* GAMEIRO, R. **Blog O Texto no Contexto como Pretexto**. Disponível em: https://www.textocontextopretexto.com.br/2019/05/tempo-de-travessia.html. Acesso em: 18 jul. 2025.

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 405p.

BALDISSERA, A. Pesquisa-Ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 5-25, 2012. Disponível em: https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/570. Acesso em: 18 jul. 2024.

BARRAGA, N. C. **Enriquecimento da experiência visual**: manual para professores de crianças com deficiência visual. São Paulo: Laramara, 1986.

BERNARDI, V. **O trabalho colaborativo entre professores e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na educação de jovens e adultos**. 2022, 106f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3805. Acesso em: 17 jul. 2024.

BERSCH, R. de C. R.; SARTORETTO, M. L. **Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: MEC/SEE, 2010. f. 6. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado.

BLANCO, R. **Necessidades educativas especiais**: propostas para a ação. Porto Alegre: Artmed, 1995.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORGES, T. C. B., SILVA, S. M. M. da, CARVALHO, M. B. W. B. de. Inclusão escolar e deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no ensino médio. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 2, p. 264-287, 2018. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9538. Acesso em: 19 jan. 2024.

BOTELHO, L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio-ago. 2011. Disponível em: https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220/906. Acesso em: 5 set. 2023.

BOYER, E. L. **Scholarship reconsidered**: priorities of the professoriate. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854. Cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. **Diário Oficial do Império**, 1854.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei n. 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, sec. 1, a. 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb00409.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Alunos cegos**: construção de materiais didáticos e pedagógicos. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **grafia braille para a língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL, **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 208p. Saberes e práticas da inclusão.

CAMARGO, L. O. L. **Fundamentos para o ensino de física para cegos**: uma proposta para o ensino médio. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.2**. Wakefield, MA, 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 8 jun. 2025.

CASTELLAR, S. **Mapas no ensino fundamental**: leitura e construção. São Paulo: Contexto, 2011.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al*. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Pearson, 1996.

CHARLOT, B. **A relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIRINO, R. B.; ROSS, P. R.; HARACEMIV, S. M. C. *et al*. **A inclusão escolar pelo sentir de pessoas com deficiência visual**. 1. ed. Cruzília: Ed. CRV, 2023.

COSTA, A. B. de. **Educação superior inclusiva de surdocegos**: cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano. 2023, 172f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. DSpace/Biblioteca Digital: Teses & Dissertações. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/366d930c-9071-4643-9b4c-0ad62516bff6. Acesso em: 17 jul. 2024.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSK, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P; VON HOHENDORFF, J. **Manual de produção científica** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2014.

COSTA, J. L. Educação inclusiva: desafios e possibilidades na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2012. Disponível em: https://web.archive.org/web/20190901205905id_/http://doi.editoracubo.com.br:80/10.4322/chsr.2014.008. Acesso em: 29 maio 2024.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de: Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FÁVERO, O. *et al*. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683. Acesso em: 26 jun. 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de: Joce Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, M. **Coordenar a oficina**: a formação do coordenador pedagógico. São Paulo: Olho d'Água, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, F. M.; BRAZ, A. T. A. M. Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 622-641, jul.-set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6D8gzB5Dd7vnLG3FXmvN4bw/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 17 jul. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAAS, C.; PANTALEÃO, E.; ORLANDO, R. M.; BAPTISTA, C. R. Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 570-582, set. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S2176-6681/278333701. Acesso em: 17 jul. 2024.

HARACEMIV, S. M. C. **Química na educação de adultos**: uma proposta de articulação do conteúdo escolar do CES com o conteúdo do cotidiano. 1994, 158f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 1994. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/ 76127. Acesso em: 18 jul. 2024.

HARACEMIV, S. C.; SOEK, A. M.; MILEK, E. Diversidade e multiculturalismo: formação docente necessária à educação de jovens e adultos. **Dialogia**, [S. l.], n. 31, p. 155-164, 2019. DOI: 10.5585/dialogia. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8675. Acesso em: 8 out. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMPRESSÃO 3D. *In*: **Wikipedia**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Impress%C3%A3o_3D. Acesso em: 19 ago. 2024.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; VON HOHENDORFF, J. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LAFFIN, M. H. L. F.; ALCOFORADO, J. L. M. Apresentação – Educação de jovens e adultos: uma análise de políticas públicas, dos sujeitos e de processos educativos. **Educar em Revista**, 38, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060 .82312. Acesso em: 17 jul. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, F. de O. **Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista**. 2015, 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/366d930c-9071-4643-9b4c-0ad62516bff6. Acesso em: 17 jul. 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio-ago. 2005.

LUIZ, M. C. (Org.). **Mentoria de diretores escolares**: uma formação para a educação brasileira. São Carlos: SEaD-Ed., 2021. Disponível em: https://www.gepesc.ufscar.br/publicacoes/livros. Acesso em: 19 jul. 2024.

MACHADO, J. P. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3. ed. Lisboa: Editorial Confluência, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência mental**. Brasília: MEC-SEE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defm ental.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MASINI, E. F. S. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo: Vetor, 2006.

MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília, DF: Corde, 1994.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. da S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa** [Internet], v. 47, n. 166, p. 1106-33, out. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053144843. Acesso em: 12 jul. 2024.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 1995. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

O INTELECTUAL Amoroso. **Especial Paulo Freire 1** (07'30''). Brasília: Programas da Rádio Câmara. Disponível em: https://www.camara.leg.br/radio/programas/285321-especial-paulo-freire-1-o-intelectual-amoroso-0730. Acesso em: 17 jul. 2024.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. P. de. **Estudantes com deficiência visual na educação de jovens e adultos**: o emprego de tecnologia assistiva para a aprendizagem conceitual. 2022, 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2022. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/labeditorial/catalog/view/279/30 10/5208. Acesso em: 17 jul. 2024.

OLIVEIRA, J. B. de; ZIESMANN, C. I.; GUILHERME, A. A. Educação inclusiva: (re)pensando a formação de professores. *In*: SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão, 1, 2017, Rio Grande do Sul, **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica, 2017. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14453/2/Educacao_inclusiva_re_pensando_a_formacao_de_professores.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEROVANO, D. G. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

PORTO, E. T. R. **A corporeidade do cego**: novos olhares. São Paulo: Ed. Unimep/Memnon, 2005.

REIBNITZ, C. de S.; MELO, A. C. S. de. Pesquisa como princípio educativo: uma metodologia de trabalho para a educação de jovens e adultos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 484-502, jun. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yb4j3Sn68RMHj5RB6XgDPgL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 jul. 2024.

ROHDEN, H. **Por um ideal**. São Paulo: Martin Claret, 1967. Ilustrada.

ROSS, P. R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 203-224, 2004.

ROSS, P. R. **Educação e exclusão**: um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ROSS, P. R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. *In:* BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. 12. ed. Campinas/SP: Papirus, 2015. v. 1.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2007.

SANCEVERINO, A. R. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 455-475, abr. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216524. Acesso em: 17 jul. 2024.

SÁNCHEZ, G. S. Grupos de pesquisa: limites e possibilidades na construção de novas condições para a produção do conhecimento. **Motrivivência**, [S. l.], n. 36, p. 268-290, 2011. DOI: 10.5007/2175-8042.2011v23n36p268. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p268. Acesso em: 18 jul. 2024.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SENKEVICS, A. A feminização do magistério: considerações iniciais. **Ensaios de Gênero**, 2011. Disponível em: http://ensaiosdegenero.wordpress.com/2011/12/05/a-feminizacao-do-magisterio. Acesso em: 18 abr. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2014.

SIMAS, R. R. de L. **O papel do pedagogo na educação de jovens e adultos**: saberes, fazeres e práticas. 2018, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57244. Acesso em: 17 jul. 2024.

SOEK, A. M.; ALCOFORADO, J. L. M.; HARACEMIV, S. M. C. Memoriais de formação e a escrita (auto)biográfica no estágio supervisionado na EJA. **Educar em Revista**, n. 38, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.82007. Acesso em: 17 jul. 2024.

SOLER, M. A. **Didáctica multisensorial de las ciências – Un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales y también sin problemas de visión**. Barcelona: Paidós Ibérica S.A., 1999.

SOUZA, E. de O.; REIS, R. Juventudes na educação de jovens e adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. **Hollos**, a. 33, v. 3, 2017. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5747/pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

SOUZA, T. Z. de; CHAVES, F. G. Educação de jovens e adultos: uma abordagem metodológica para a humanização. **Revista de Educação Popular,** Uberlândia-MG, v. 18, n. 2, p. 129-145, 2019. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view /47109. Acesso em: 17 jul. 2024.

STENIO, M. **O tapeceiro**. © Onerpm Songs, 2002. Disponível em: https://onerpm.com/pt/. Acesso em: 17 jul. 2024

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMASEVSKI, K. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

TRENTIN, V. B. Práticas pedagógicas na EJA: o que a sala de aula revela? **Educação Revista do Centro de UFSM**, Santa Maria, v. 47, n. 1, p. 121-23, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/64744/50 919. Acesso em: 17 jul. 2024.

VENTORINI, S. E. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, M. *et al*. (Org.). Tradução de: José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas**. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997. v. 5.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

Prezado(a) Professor(a) do CAEE,

Somos pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino-PPGE:TPEn, da Linha Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa, Mestranda Sandra Mara dos Santos Correa, e orientadora Prof.ª Dr.ª Sonia Maria Chaves Haracemiv. O objetivo deste questionário junto aos docentes do CAEE é obter os dados para atender o Projeto de Pesquisa intitulado *Desafios na Vida Escolar do Jovem Adulto com Deficiência Visual.* Para tanto, solicitamos a gentileza de responder às questões, pois suas expressões são muito importantes. Com relação à ética serão cuidadosamente observados durante todo o processo. Desde já, agradecemos a sua participação e colaboração.

1º Campo Investigativo: Identificação

1.1 Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

1.2 Idade: ___ anos

1.3 Natural de _____

2º Campo Investigativo: Formação Acadêmica e Profissional

2.1 Escolaridade: ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior ( ) Especialização
( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado

2.2 Tempo de atuação:

2.2.1 Tempo de docência: ___ anos

2.2.2 Tempo de atuação de docência em Educação Especial: ___anos

2.2.3 Tempo de atuação como coordenação: ___anos

2.2.4 Tempo em que atua com educandos com deficiência visual: ___ anos

2.3 Já participou de curso(s) específico(s) de inclusão educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais? ( ) Sim ( )Não

2.3.1 Em caso positivo, de qual(ais) participou?

Resposta:

2.3.2 Em caso negativo, quais razões impediram de você não participar?

Resposta:

2.4 Recebeu algum incentivo da SEED-PR (financeiro ou tempo) para participar em cursos específicos relacionados à inclusão destes educandos?

( ) Sim ( ) Não

2.4.1 Liste os incentivos recebidos para participar de cursos específicos.

Resposta:

3º Campo Investigativo: Percepção sobre Inclusão com Pessoas com Deficiência visual

3.1 Observando a estrutura da CAEE com relação aos recursos humanos e materiais, na sua percepção quais barreiras que dificultam a inclusão destas pessoas?

Resposta:

3.2 Quais os recursos específicos para trabalhar com a inclusão de educandos com deficiência no CAEE são disponibilizados?

Resposta:

3.3 No planejamento pedagógico do CAEE quais os recursos e estratégias são traçados para atender a Inclusão dos educandos com deficiência visual?

Resposta:

3.4 Como você percebe a convivência educandos cego ou baixa visão em relação aos colegas do CAEE?

Resposta:

3.5 Que considerações você pode fazer sobre a inclusão no CAEE dos educandos cego ou baixa visão? Descreva:

Resposta:

4º Campo Investigativo: Experiências Profissionais de atuação com NEE no CAEE

4.1 O que faz para atender às reais necessidades e especificidades de educandos cego ou baixa visão? Aponte as ações que você considera mais importantes:

Resposta:

4.2 Em sua opinião, qual é a relevância da interação entre todos os profissionais do CAEE no processo de ensino-aprendizagem com educandos cego ou baixa visão?

Resposta:

4.3 Em sua opinião, quais são os principais desafios, questões, dificuldades, anseios e dúvidas em relação ao seu trabalho com cego ou baixa visão?

Resposta:

4.4 Qual(ais) sugestão(ões) para quem vai trabalhar no CAEE com cego ou baixa visão?

Resposta:

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ESTUDANTES DO CAEE

Prezado(a) estudante do CAEE,

Somos pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino-PPGE:TPEn, da Linha Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa, Mestranda Sandra Mara dos Santos Correa, e orientadora Prof.ª Dr.ª Sonia Maria Chaves Haracemiv. O objetivo desta entrevista é obter dados para atender o Projeto de Pesquisa intitulado *Desafios na Vida Escolar do Jovem Adulto com Deficiência Visual,* no CAEE. Para tanto, estamos entrevistando você e pedimos a gentileza de responder às questões, pois suas expressões são muito importantes. Com relação à ética sua entrevista será gravada e manteremos o sigilo durante todo o processo de pesquisa. Desde já, agradecemos a sua participação e colaboração.

1º Campo Investigativo: Identificação

1.1 Qual é a sua idade?

1.2 Há quanto tempo você frequenta o CAEE?

1.3 Qual escola você frequenta além do CAEE? Especifique:

2º Campo Investigativo: Experiências no CAEE

2.1 Como você descreveria sua experiência no CAEE?

2.2 Marque os programas do CAEE que você participa. (Marque todas as opções que se aplicam)

a) Estimulação Visual ( ) b) Braille ( ) c) O.M. (Orientação e Mobilidade) ( )

d) Soroban ( ) e) P.E.V.I (Práticas Educativas para uma Vida Independente) ( )

Outro(s) (Especifique)

3º Campo Investigativo: Inclusão e Autonomia

3.1 Como o CAEE têm contribuído no desenvolvimento de sua autonomia?

3.2 Como você se sente em relação à inclusão social e educacional no CAEE?

3.3 Qual(is) melhoria(s) você sugere?

4º Campo Investigativo: Impacto das Práticas Pedagógicas com Materiais adaptados

4.1 Como essas práticas com materiais didáticos ajudam a melhorar sua leitura e escrita? Dê exemplos de como essas práticas ajudaram.

5º Campo Investigativo: Desafios e Sugestões

5.1 Quais são os maiores desafios que você encontra durante as atividades no CAEE?

5.2 O que poderia ser feito para melhorar as atividades?

5.3 O ambiente educacional contribui para sua convivência com os colegas?

APÊNDICE 3 – PLANO DE ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O CAEE

As oficinas serão organizadas em etapas, envolvendo planejamento, desenvolvimento e avaliação, com enfoque na colaboração entre docentes e estudantes. O processo será dialogado, respeitando as experiências dos participantes.

1ª Etapa – Planejamento das Oficinas

Duração: 1 encontro de 60’ minutos

Fase Diagnóstica – Reunião para discussão com os docentes e discentes sobre as dificuldades encontradas por eles no processo de ensino-aprendizagem, em diferentes áreas do conhecimento que serão trabalhadas nas Oficinas com produção de material didático, partindo das respostas dos docentes ao Questionário (Apêndice 1) e das entrevistas realizadas junto aos educandos (Apêndice 2), cujos dados serão organizados e apresentados aos participantes. Dessa forma, a questão geradora da conversa será: Quais foram as principais dificuldades ou desafios que vocês encontram no CAEE no processo de ensino e de aprendizagem, nas diferentes áreas de conhecimentos? Toda a discussão será gravada e transcrita, e por questão de ética os dados serão mantidos em sigilo durante todo o processo de pesquisa. A partir dos registros das discussões e sugestões as Oficinas serão planejadas e desenvolvidas.

2ª Etapa – Desenvolvimento das Oficinas com Produção de Materiais Didáticos

Duração: Três (3) Oficinas cada uma com duração 60’ minutos, em três (3) dias letivos.

1ª Oficina – Introdução ao Conceito de Modelagem: Explicação de como a modelagem em argila é usada para esboçar e criar modelos tridimensionais.

2ª Oficina – Experimentação de produção de material com argila: Criação de objetos em argila utilizando técnicas básicas de modelagem manual (beliscão, rolinho, placas).

Cada estudante receberá argila e ferramentas básicas para modelagem. Eles criarão materiais de acordo com seus interesses, como objetos utilitários de leitura e compreensão dos conteúdos, no que concerne aos conceitos a serem apreendidos em relação aos conhecimentos da escola. E todos falarão de todos os objetos produzidos.

3ª Oficina – Refinamento das Peças: Os estudantes e professores foram levados a refletir sobre detalhes e formas presentes nos objetos criados em argila, com o propósito de comparar essas peças manuais aos objetos produzidos pela impressora 3D. O intuito foi evidenciar as semelhanças e diferenças entre os processos artesanal e tecnológico, analisando características como texturas, proporções e acabamentos, de modo a ampliar a compreensão sobre as possibilidades e limites de cada técnica na reprodução de formas.

Recursos necessários

- Argila e ferramentas de modelagem
- Impressora 3D com filamentos (PLA, ABS etc.)

3ª Etapa – Utilização e Implementação no Contexto Pedagógico dos Materiais Didáticos Criados nas Oficinas

Duração: durante 5 dias letivos.

Os materiais didáticos criados nas oficinas serão aplicados pelos quatro (4) professores que atuam pela manhã e tarde, e quatro (4) estudantes com deficiência visual do CAEE que participarão das oficinas.

Utilização dos Materiais Didáticos: Os materiais impressos em 3D serão utilizados nas atividades pedagógicas nos encontros de orientação dos estudantes no CAEE, incluindo o uso dos objetos produzidos como ferramentas didáticas para ensinar conceitos de diferentes áreas de conhecimento.

Implementação dos Materiais Didáticos: Durante a utilização dos materiais criados nas oficinas, os professores acompanharão o processo de aprendizagem dos estudantes, verificando se os materiais atendem as necessidades educacionais propostas. Os estudantes usarão os materiais didáticos produzidos para verificar sua

acessibilidade e adequação. A partir dessa experimentação os materiais poderão ser implementados nas suas produções e/ou se necessitam de ajustes tanto nos modelos e/ou quanto nas práticas pedagógicas.

4ª Etapa – Avaliação dos Docentes e Discentes em Círculo de Diálogo

Duração: Um encontro de 60 minutos

Círculo de Diálogo: As questões que serão discutidas visam avaliar as experiências de utilização e implementação dos materiais produzidos nas Oficinas voltados ao ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual. Visa também promover uma reflexão sobre o aprendizado, bem como as dificuldades enfrentadas e as conquistas durante o processo pedagógico. Os participantes, professores e educandos, compartilharão suas percepções sobre os materiais produzidos e os que ainda precisam ser produzidos de modo atender suas demandas de aprendizagem, discutindo as três questões do Apêndice 4.

QUADRO 16 – PLANO DE ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O CAEE

ETAPAS	DURAÇÃO	ATIVIDADES
1ª	1 encontro 60’	Planejamento das Oficinas
2ª	Desenvolvimento das Oficinas com Produção de Materiais Didáticos	
	1ª Oficina – 60’	Introdução ao Conceito de Modelagem
	2ª Oficina – 60’	Experimentação de Produção de Material com Argila
	3ª Oficina – 60’	Refinamento das Peças
3ª	5 dias letivos para acompanhar a utilização	Utilização e Implementação no Contexto Pedagógico dos Materiais Didáticos Criados nas Oficinas
4ª	1 encontro 60’	Avaliação dos Docentes e Discentes em Círculo de Diálogo
TOTAL	10 encontros de 60’ distribuídos em 10 dias	

FONTE: Correa e Haracemiv (2024).

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE QUESTÕES GERADORAS PARA O CÍRCULO DE DIÁLOGO

1 Como foi o impacto dos materiais didáticos inclusivos, produzidos nas Oficinas, como os materiais impressos em Braile, os produzidos em argila e os impressos em 3D, voltados ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual?

2 Como os materiais didáticos produzidos e impressos nas Oficinas contribuíram para compreender melhor a construção dos conhecimentos em diferentes áreas? Podem exemplificar uma situação de aprendizagem vivida no CAEE?

3 Sugestões para melhorar as próximas Oficinas de Produção de Materiais Didáticos Inclusivos na implementação de novas práticas educativas.

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desafios na vida escolar do Jovem e Adulto com deficiência visual
Pesquisador: Sonia Maria Chaves Haracemiv
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 83266724.2.0000.0214
Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.290.775

Apresentação do Projeto:
Trata-se dos ajustes elaborados a repeito do protocolo de pesquisa, investigação de mestrado intitulada "Desafios na vida escolar dos Jovens e Adultos com deficiência visual", desenvolvida por Sandra Mara dos Santos Correa , sob a supervisão de Sonia Maria Chaves Haracemiv, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Pratica de Ensino. A investigação busca identificar quais "práticas educativas atendem os processos de aprendizagem de jovens e adultos com deficiência visual, promovendo o desenvolvimento humano, inclusão cidadã e autonomia". A coleta de dados será realizada no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) do Boa Vista (Curitiba), com professores e alunos.

Objetivo da Pesquisa:
Investigar práticas educativas com utilização de materiais didáticos adaptados que promovam a inclusão cidadã, o desenvolvimento humano e a autonomia dos educandos/as Jovens e Adultos com deficiência visual atendidos no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Específicos:
Traçar o perfil dos/as docentes e discentes do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Endereço: Rua General Cameiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

Desenvolver materiais didáticos e estratégias voltados aos processos de ensino e aprendizagem dos/as educandos/as jovens e adultos com deficiência visual;
Avaliar nas vozes dos docentes e educandos/as jovens e adultos com deficiência visual as práticas educativas com utilização materiais didáticos adaptados que possibilitam uma aprendizagem significativa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Não houveram atualizações quanto aos riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Foram realizadas as atualizações nos RCLIs.
Adicionada Carta de Atendimentos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Alterações realizadas conforme parecer anterior.

Recomendações:
Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Não foram identificadas pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:
01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.
02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.
03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Continuação do Parecer: 7.290.775

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2404336.pdf	06/12/2024 12:38:40		Aceito
Outros	Carta_Res_3.pdf	06/12/2024 12:37:16	SANDRA MARA DOS SANTOS CORREA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLI_PROFES_3.pdf	06/12/2024 12:34:18	SANDRA MARA DOS SANTOS CORREA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLI_ESTUD_3.pdf	06/12/2024 12:33:51	SANDRA MARA DOS SANTOS CORREA	Aceito
Outros	carta_psic.pdf	06/12/2024 09:41:12	SANDRA MARA DOS SANTOS CORREA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CORRIGIDO_PROJETO.docx	29/10/2024 20:56:48	SANDRA MARA DOS SANTOS CORREA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_Resposta.pdf	29/10/2024 18:56:07	SANDRA MARA DOS SANTOS CORREA	Aceito
Declaração de concordância	CONCORDANCIA2.pdf	06/09/2024 17:19:53	SANDRA MARA DOS SANTOS CORREA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOPESQUISADORES.pdf	06/09/2024 16:48:31	SANDRA MARA DOS SANTOS CORREA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	06/09/2024 16:36:30	SANDRA MARA DOS SANTOS CORREA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	06/09/2024 16:34:35	SANDRA MARA DOS SANTOS CORREA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Continuação do Parecer: 7.290.775

CURITIBA, 12 de Dezembro de 2024

Assinado por:
ANDREA BARBOSA GOUVEIA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br