



INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CAMPUS MESQUITA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

NOME: ÉRICA RENATA MARTINS DE MIRANDA

Projeto Inclusivo de Desenho: Uma Proposta para a Formação Humana e Integral dos Estudantes com e sem Deficiência Visual no Colégio Pedro II

Mesquita, RJ

2025

ÉRICA RENATA MARTINS DE MIRANDA

Projeto Inclusivo de Desenho: Uma proposta para a Formação Humana e Integral dos Estudantes com e sem Deficiência Visual no Colégio Pedro II.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Mesquita do Instituto Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Raphael Argento de Souza

Mesquita, RJ

2025

M672p Miranda, Érica Renata Martins de

Projeto Inclusivo de Desenho : uma Proposta para a Formação Humana e Integral dos Estudantes com e sem Deficiência Visual no Colégio Pedro II. / Érica Renata Martins de Miranda. – Mesquita : IFRJ, 2025.

146f.: il. color.

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). / Campus Mesquita, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Raphael Argento de Souza

1. Educação profissional. 2. Formação integral. 3. Educação Inclusiva. 4. Desenho. I. Souza, Raphael Argento. II. Instituto Federal do Rio de Janeiro. III. Título.

IFRJ/CMESQ

CDU 331.363



INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

ÉRICA RENATA MARTINS DE MIRANDA

Projeto Inclusivo de Desenho: Uma proposta para a Formação Humana e Integral dos Estudantes com e sem Deficiência Visual no Colégio Pedro II.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 29 de Abril de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
RAPHAEL ARGENTO DE SOUZA
Data: 04/07/2025 14:25:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Raphael Argento de Souza (Orientador)

Instituto Federal do Rio de Janeiro



Documento assinado digitalmente
PATRICIA GRASEL DA SILVA
Data: 11/07/2025 18:53:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Patrícia Grasel da Silva (Titular Interna)

Instituto Federal do Rio de Janeiro



Documento assinado digitalmente
ROGERIO MENDES DE LIMA
Data: 11/07/2025 18:36:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rogerio Mendes de Lima (Titular Externo)

Colégio Pedro II



INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de
2008



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

ÉRICA RENATA MARTINS DE MIRANDA

Projeto Inclusivo de Desenho: Uma proposta para a Formação Humana e Integral
dos Estudantes com e sem Deficiência Visual no Colégio Pedro II.

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 29 de Abril de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
RAPHAEL ARGENTO DE SOUZA
Data: 04/07/2025 11:49:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Raphael Argento de Souza (Orientador)
Instituto Federal do Rio de Janeiro



Documento assinado digitalmente
PATRICIA GRASEL DA SILVA
Data: 08/07/2025 10:45:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Patrícia Grasel da Silva (Titular Interna)
Instituto Federal do Rio de Janeiro



Documento assinado digitalmente
ROGERIO MENDES DE LIMA
Data: 11/07/2025 18:34:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rogerio Mendes de Lima (Titular Externo)
Colégio Pedro II

Dedico esta pesquisa ao meu pai, botafoguense, alegre, criativo, simpático e eterno,
in memoriam, Roberto Nunes de Miranda.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao ProfEPT pela iniciativa e oportunidade. Graças ao Mestrado, conheci pessoas incríveis e ampliei meus conhecimentos de maneira significativa. Em segundo lugar, agradeço ao Colégio Pedro II, campus Realengo II, meu local de trabalho, que me acolhe desde 2013 e onde pude aplicar esta pesquisa.

Agradeço ao meu orientador, Raphael Argento, e aos demais professores do ProfEPT de Mesquita.

Agradeço à minha banca de defesa, que esteve comigo desde a qualificação: os professores Rogério e Patrícia.

Agradeço a contribuição do NIRD (Núcleo de Inovação em Realidades Digitais do IFRJ) e da FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos).

Agradeço aos estudantes que fizeram parte desta pesquisa; eles abrilhantaram ainda mais este estudo, são jovens excepcionais e merecem o mundo.

Agradeço a minha equipe de Desenho, que está comigo todos os anos e torna mais leve e descontraída a rotina de trabalho.

Agradeço a todos os teóricos que estão presentes nesta dissertação e que se dedicaram a tornar o mundo melhor através de suas pesquisas.

Agradeço ao apoio e à parceria dos meus colegas de Mestrado; mesmo com os sustos e perrengues, todos seguiram fortes na caminhada.

Agradeço aos meus amigos e a todos que passaram pela minha vida e contribuíram para ser quem eu sou hoje.

Agradeço às pessoas que me apoiam todos os dias e ouvem meus momentos de desabafo; sem elas não sei o que seria de mim: Thaís, William, Alessandra.

Agradeço à minha família, que sempre esteve comigo.

Agradeço, fundamentalmente, aos meus pais, que dedicaram suas vidas a cuidar de mim e me possibilitaram ser a pessoa que sou hoje: Ângela Martins de Miranda e, *in memoriam*, Roberto Nunes de Miranda.

" Através dos outros constituímos-nos."
(Vygotsky, 2000, p. 24).

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo auxiliar no processo de inclusão de estudantes com e sem deficiência visual na disciplina de Desenho, realizada no Colégio Pedro II, em Realengo. Para contribuir com esse processo, adotaram-se os princípios da formação humana e integral, com foco na inclusão por meio do desenvolvimento dos participantes. Essa proposta baseou-se na ação colaborativa, na experiência participativa e na promoção de competências essenciais para o trabalho e a convivência com a diversidade em contextos comunitários. Assim, buscou-se preparar os sujeitos para uma atuação crítica e ativa na transformação da própria realidade e para uma inserção significativa no mundo do trabalho. A pesquisa contou com a participação de nove alunos do Ensino Médio, sendo quatro videntes, dois com baixa visão e três invidentes. A escolha de estudantes com e sem deficiência justifica-se pela necessidade de promover a inclusão e a participação entre diferentes grupos. A abordagem utilizada neste estudo foi qualitativa, empregando a pesquisa-ação como metodologia, fundamentada na colaboração e participação dos alunos videntes e não videntes. A pesquisa baseou-se em referenciais teóricos da educação inclusiva, como Laplane (2006), Diniz (2007), Mantoan (2003); na formação humana e integral, com autores como Ciavatta (2005), Gramsci (2001), Saviani (2011); e na interação entre os estudantes, com autores como Ballesterro-Alvarez (2003), Freire (2002), Gadotti (2011), entre outros. O produto educacional gerado pela pesquisa consistiu em uma sequência didática com duração de quatro semanas, com encontros de duas horas cada. A sequência didática destinou-se à construção de um material tátil inclusivo pelos estudantes. Esse material será utilizado posteriormente nas aulas de Desenho e no Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), para auxiliar o ensino de Desenho. Os resultados foram considerados positivos, evidenciados tanto nas atividades práticas quanto nos questionários. Os participantes destacaram a aproximação entre os integrantes como fator relevante da atividade, pois essa interação fomentou valores como respeito, parceria, afetividade e a descoberta mútua. Esperamos que esta pesquisa possa auxiliar outros profissionais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no ensino do Desenho ou áreas afins que buscam fomentar ações inclusivas pautadas na formação humana e integral.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Formação Humana e Integral, Desenho.

ABSTRACT

This research aimed to assist in the inclusion process of students with and without visual impairments in the Drawing discipline, conducted at Colégio Pedro II, in Realengo. To contribute to this process, the principles of integral human formation were adopted, focusing on inclusion through the participants' development. This proposal was based on collaborative action, participatory experience, and the promotion of essential skills for work and coexistence with diversity in community contexts. Thus, it sought to prepare the subjects for a critical and active role in transforming their own reality and for a meaningful insertion into the world of work. The research involved the participation of nine high school students: four sighted, two with low vision, and three blind. The selection of students with and without disabilities is justified by the need to promote inclusion and participation among diverse groups. The approach used in this study was qualitative, employing action research as a methodology, based on the collaboration and participation of sighted and non-sighted students. The research drew upon theoretical references in inclusive education, such as Laplane (2006), Diniz (2007), Mantoan (2003); in human and integral formation, including authors like Ciavatta (2005), Gramsci (2001), Saviani (2011); and on the interaction between students, citing authors such as Ballestero-Alvarez (2003), Freire (2002), Gadotti (2011), among others. The educational product generated by the research consisted of a didactic sequence lasting four weeks, with two-hour meetings each. The didactic sequence was designed for the construction of inclusive tactile material by the students. This material will subsequently be utilized in Drawing classes and at the Center for Support for People with Specific Educational Needs (NAPNE) to assist in the teaching of Drawing. The results were considered positive, evidenced in both practical activities and questionnaires. The participants highlighted the approximation between the members as a relevant factor of the activity, as this interaction fostered values such as respect, partnership, affection, and mutual discovery. We hope that this research can assist other professionals in Professional and Technological Education (EPT) in the teaching of Drawing or related areas that seek to promote inclusive actions based on human and integral formation.

Keywords: Inclusive Education, Human and Integral Formation, Drawing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Projeções gráficas.....	41
Figura 2 - Três vistas ortográficas	42
Figura 3 - Imagem de referência	49
Figura 4 - Processo coletivo	55
Figura 5 - Caixas diversas.....	60
Figura 6 - Peça criada por estudante	60
Figura 7 - Peças texturizadas.....	61
Figura 8 - Detalhe processo	61
Figura 9 - Processo colagem 1.....	62
Figura 10 - Processo colagem 2.....	62
Figura 11 - Processo peça e vista ortográfica	62
Figura 12 - Peça 2 finalizada.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conteúdo programático	40
Quadro 2 - Categoria final 1 - Interação com o outro	61
Quadro 3 - Categoria final 2 - Construção do material acessível	62
Quadro 4 - Categoria final 3 - Necessidade contínua de inclusão.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ATD – Análise Textual Discursiva

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CPII – Colégio Pedro II

DV – Deficiente Visual

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

PcD – Pessoa com Deficiência

PE – Produto Educacional

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TEC-NEP – Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades específicas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	15
2.1.1 A relação inclusão x exclusão.....	16
2.1.2 O conceito social sobre a deficiência e as relações excludentes	19
2.1.3 Processo histórico da inclusão do estudante com deficiência	21
2.1.4 Caminhos possíveis para a educação inclusiva	25
2.2 A Formação humana e integral	28
2.2.1 A formação humana e integral – Breve panorama histórico	29
2.2.2 Caminhos para a formação humana e integral	33
2.2.3 Colocando em prática a formação humana e integral.....	35
3 PROJETO INCLUSIVO DE DESENHO	38
3.1 A disciplina de Desenho.....	39
3.2 O Desenho e os caminhos para a formação e integral	42
3.3 Como promover uma relação entre os grupos com e sem Deficiência Visual - Possibilidades além da Visão	44
3.4 Aspectos metodológicos da pesquisa	47
4. PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	49
4.1 Descrição do Produto Educacional	49
4.2 CONTRIBUIÇÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	51
4.3 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	53
4.4 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DAS ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	53
Encontro 1: "Promovendo a inclusão"	54
Encontro 2: "Atividade prática - Início da construção"	55
Encontro 3: "Atividade prática - Desenvolvimento Coletivo"	56
Encontro 4: "Atividade Prática - Conclusão do processo"	57

4.5 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL PELOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	59
5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	59
5.1 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA:	63
Categoria Final 1 – Interação com o outro.....	63
Categoria Final 2 – Construção do material acessível.....	67
Categoria Final 3 – Necessidade contínua de Inclusão	70
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERENCIAS.....	80
APÊNDICES:.....	85
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	85
APÊNDICE B – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO	113
APÊNDICE C – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO.....	113
ANEXOS	133
CRONOGRAMA DA PESQUISA	133
Pareceres de Pesquisa: Colégio Pedro II e Instituto Federal do Rio de Janeiro: .	135

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva constitui um direito fundamental e busca assegurar igualdade de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos os estudantes, sem qualquer forma de discriminação. Esse princípio está consagrado na Constituição Federal de 1988, especialmente em seu artigo 206.

Desde então, diversas outras iniciativas e leis em prol da Educação Inclusiva foram implementadas, como a Declaração de Salamanca (1994). No Brasil, esse compromisso foi consolidado e ampliado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Mais recentemente, destacam-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146/2015.

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a educação inclusiva é regulamentada por normativas internas alinhadas à legislação nacional. Um importante destaque nesse cenário é a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), instituídos pela Rede Federal, que têm como objetivo promover a inclusão educacional, por meio de ações pedagógicas e de acessibilidade, formação de servidores e articulação intersetorial.

Minha experiência com a Educação Inclusiva começou em 2013, quando comecei a ministrar aulas de Desenho para estudantes do Ensino Fundamental e Médio no Colégio Pedro II. Entre a diversidade de alunos presentes na instituição, destacam-se os estudantes com deficiência visual. Todos os anos, novos alunos com deficiência ingressam no Ensino Médio, muitos oriundos do Instituto Benjamin Constant (IBC), instituição voltada para o ensino de alunos cegos ou com baixa visão. Além do IBC, estudantes com deficiência podem ingressar no Colégio Pedro II por meio de concurso, sorteio ou parcerias com outras instituições.

Para atender à diversidade de alunos, o Colégio conta com o suporte do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Este Núcleo oferece atendimento especializado conforme as necessidades de cada educando. Um dos desafios no ensino de Desenho para estudantes com deficiência visual é a adaptação do material didático. A disciplina de Desenho utiliza majoritariamente imagens em suas apostilas como principal recurso didático, o que

despertou meu interesse pelo tema da Educação Inclusiva.

No entanto, ao me aprofundar nesse tema, percebo que a adaptação do material didático, embora seja fundamental para garantir a acessibilidade do aluno com deficiência, não é suficiente para promover a inclusão social do estudante. Em outras palavras, tornar a disciplina acessível não garante que o estudante com deficiência esteja socialmente incluído no ambiente escolar.

Com base na minha experiência como professora de Desenho, reconheço os desafios de inserção dos estudantes com deficiência na sala de aula regular. Esse processo vai além da adequação do material escolar. Mesmo com os esforços do NAPNE, ainda é necessário pensar em maneiras de integrar os estudantes com deficiência aos seus colegas na sala de aula.

É importante reconhecer todos os esforços em prol da inclusão, mas ainda é necessário desenvolver novas práticas e projetos que atendam a diversidade dos alunos no sistema escolar. Devemos pensar em ações que promovam a interação entre os estudantes com e sem deficiência, para que a inclusão ultrapasse as barreiras de acessibilidade e se reconheça como uma necessidade social.

A proposta de inclusão deve ser entendida em um contexto amplo, atrelada à luta contra a exclusão social que historicamente afetou diversos grupos, seja por motivos econômicos, religiosos, culturais ou outros. Entre esses grupos, estão as pessoas com deficiência. Nesse contexto, a Educação Inclusiva sugere uma mudança de perspectiva educacional que afeta não apenas os estudantes com deficiência, mas todos os alunos de maneira geral.

A inclusão escolar deve, portanto, superar antigas práticas educativas baseadas na padronização, tornando necessário considerar as diferenças entre os estudantes. Para isso, as atividades pedagógicas devem estimular o convívio com as diferenças e promover uma aprendizagem que se baseie na experiência colaborativa, participativa e relacional. A Educação Inclusiva deve, portanto, contemplar a subjetividade de cada educando, sendo construída coletivamente.

Com esse entendimento sobre o contexto da inclusão, percebe-se a necessidade de adequar o ensino da disciplina de Desenho para contribuir com a inclusão social dos estudantes. Para que isso ocorra, é fundamental uma mudança na abordagem do ensino da disciplina, que deve estar atrelada à participação ativa dos estudantes no processo educativo.

Nesse sentido, a formação humana e integral emerge como um fator propulsor

da educação inclusiva, unindo os estudantes com deficiência visual aos seus colegas videntes por meio de ações educativas e de sociabilidade. Através dessa formação, os estudantes se tornam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo seu pensamento crítico e aprendendo a reconhecer e valorizar as diferenças.

Entendendo que a educação voltada para a inclusão deve ser fruto de uma construção coletiva, é indispensável agir de forma consciente, crítica e colaborativa. Assim, todo o ambiente escolar pode se tornar inclusivo, garantindo igualdade de oportunidades e fornecendo recursos acessíveis a todos os estudantes. Acreditamos que, por meio da formação humana e integral, é possível auxiliar o processo de inclusão entre estudantes com e sem deficiência.

A presente pesquisa se justifica pela relevância da temática da inclusão escolar, especialmente no ensino do Desenho, uma disciplina tradicionalmente centrada na visualidade. A minha experiência com estudantes com e sem deficiência visual no Colégio Pedro II, aliada ao aprofundamento sobre a temática da inclusão social, demonstra a necessidade de ir além da adaptação de materiais, buscando outras estratégias pedagógicas que promovam a efetiva inclusão através da interação entre os alunos. Acredita-se que a implementação de um projeto inclusivo de Desenho, pautado na formação humana e integral, possa oferecer contribuição para a prática docente, para o desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis e para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e inclusivo.

Dito isso, a fim de garantir a inclusão de todos os estudantes e possibilitar a formação humana e integral do coletivo discente, o problema desta pesquisa se baseia na seguinte questão:

Como é possível executar um projeto de Desenho que seja inclusivo e que propicie a formação integral dos estudantes videntes e não videntes do Ensino Médio do Colégio Pedro II?

Esta pesquisa teve como objetivo principal auxiliar no processo de inclusão escolar de estudantes com e sem deficiência visual na disciplina de Desenho, através de uma formação humana e integral. Para concretizar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Possibilitar a aproximação dos estudantes com e sem deficiência visual;
- Fomentar a reflexão dos discentes através da aproximação dos sujeitos;
- Estimular o convívio e a produção coletiva a partir da reflexão do grupo;

- Mediar a criação de material pedagógico de Desenho tátil/visual para uso coletivo.

A abordagem utilizada neste estudo foi qualitativa, e a pesquisa-ação foi adotada como metodologia. Essa escolha fundamentou-se na participação ativa dos alunos videntes e não videntes do Ensino Médio do Colégio Pedro II, campus Realengo II, no desenvolvimento e implementação do projeto de Desenho inclusivo. A pesquisa-ação permitiu uma intervenção pedagógica planejada e a coleta de dados simultânea à ação, possibilitando reflexões e ajustes contínuos no processo de ensino-aprendizagem e na construção do material didático acessível.

A presente dissertação está estruturada em seis capítulos. O primeiro capítulo é constituído por esta introdução. No segundo capítulo, será apresentado o referencial teórico que embasa a pesquisa, abordando conceitos-chave como Educação Inclusiva, suas dimensões de inclusão e exclusão, a perspectiva social da deficiência e o processo histórico da inclusão, bem como a formação humana e integral em seus aspectos históricos e práticos.

Dentre os referenciais teóricos deste capítulo, encontram-se autores fundamentais que oferecem teorias essenciais para a compreensão da Educação Inclusiva e da formação humana e integral. Para a Educação Inclusiva, destacamos: Laplane (2006), cuja obra evidencia as dificuldades na implementação das políticas de educação inclusiva, que só podem ser compreendidas ao considerar a dinâmica social em que estão inseridas; Diniz (2007), que defende que a deficiência é uma construção social e não uma fatalidade biológica, desafiando a noção de um "corpo fora da norma"; e Mantoan (2003), que distingue os conceitos de integração e de inclusão, mostrando que a inclusão exige uma mudança radical de paradigma educacional, transformando a escola para acolher a todos.

Na formação humana e integral, destacam-se: Ciavatta (2005), que remonta a formação humana e integral à educação omnilateral, ressaltando sua importância na integralidade física, mental e cultural do ser humano; Gramsci (2001), que propõe o modelo de escola unitária, visando superar a dicotomia entre trabalho intelectual e manual para uma educação integral e transformadora; e Saviani (2011), que enfatiza que o trabalho é a condição básica e fundamental que constitui a realidade humana e molda sua existência histórica.

O terceiro capítulo detalhará a concepção do projeto inclusivo de Desenho, explorando a relevância da disciplina para a formação integral e as possibilidades de

interação entre estudantes com e sem deficiência visual. Foram utilizados como fundamentação teórica o conteúdo ministrado no Ensino Médio no estudo do Desenho, bem como o Projeto Político Institucional do Colégio Pedro II.

Na análise da relação entre os estudantes videntes e não videntes, utilizaram-se autores como Ballesterio-Alvarez (2003), que destaca a percepção multissensorial dos invidentes, para quem as sensações auditivas, olfativas, hápticas e térmicas assumem um papel privilegiado na experiência do mundo. Freire (2002) enfatiza a importância do diálogo como ferramenta fundamental para a construção da consciência crítica e para a transformação da realidade. Já Gadotti (2011) ressalta que a educação deve ser voltada para a valorização da trajetória de vida dos educandos, priorizando suas necessidades em detrimento de princípios mercadológicos.

O quarto capítulo descreverá o plano de desenvolvimento do produto educacional, incluindo sua descrição, contribuições para a formação dos sujeitos da pesquisa e o detalhamento das atividades da sequência didática proposta. No quinto capítulo, a análise dos dados coletados durante a pesquisa-ação será apresentada e discutida. Para realizar essa análise, recorreu-se à técnica de análise textual discursiva, com base nos trabalhos de Moraes e Galiazzi (2006, 2011) e Conzatti e Davoglio (2017), buscando identificar as categorias emergentes relacionadas à interação, à construção do material acessível e à necessidade contínua de inclusão.

Por fim, o sexto capítulo trará as considerações finais da pesquisa, retomando os objetivos e apresentando as principais conclusões e possíveis implicações para a prática pedagógica e para futuras investigações na área da educação inclusiva.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Buscaremos, neste capítulo, o aporte teórico para aprofundamento de nossa pesquisa: Projeto Inclusivo de Desenho: Uma Proposta para a Formação Humana e Integral dos Estudantes com e sem Deficiência Visual no Colégio Pedro II.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar os caminhos da educação

inclusiva, partindo da premissa de que a inclusão não é apenas um conceito educacional, mas um complexo fator social que influencia profundamente as relações escolares. Para compreendermos essa dinâmica, o texto explora a dialética entre inclusão e exclusão na sociedade, desvendando o conceito social da deficiência e suas raízes nas relações excludentes. Em seguida, traçamos o processo histórico que moldou a inclusão do estudante com deficiência no sistema de ensino, culminando na análise dos caminhos possíveis para uma educação verdadeiramente inclusiva.

O subcapítulo está estruturado em quatro momentos: 1 - A relação entre inclusão e exclusão na sociedade. 2 - O conceito social sobre a deficiência e as relações excludentes. 3 - O processo histórico de inclusão do estudante com deficiência. 4 - Os caminhos possíveis para a educação inclusiva.

Nossa base teórica para este subcapítulo inclui autores que oferecem teorias fundamentais como: Laplane (2006), que destaca as dificuldades na implementação da educação inclusiva e a necessidade de considerar a dinâmica social; Sawaya (1999), que explora a relação dialética entre inclusão e exclusão como um processo multifacetado da ordem social desigual; Matiskei (2004), que reitera inclusão e exclusão como faces da mesma realidade e aponta a escola como meio de contestação da ordem dominante; Pacheco, Eggertsdóttir, Marinósson (2006), que abordam o desafio da escola em lidar com realidades contraditórias na busca pela inclusão; Diniz (2007), que apresenta o entendimento da deficiência como uma construção social e não uma fatalidade biológica; Mantoan (2003), que diferencia integração de inclusão, defendendo uma mudança radical de paradigma educacional; Godoy (2023), que contribui com a análise histórica das políticas de inclusão no Brasil; e Glat, Pletsch, Fontes (2007), que conceituam a educação inclusiva como uma nova cultura escolar que remove barreiras à aprendizagem. Por fim, exploramos as contribuições de Sassaki (1999), para quem a inclusão é um processo bilateral de adaptação da sociedade, e Ferreira (2023), que defende a resignificação de conceitos e o senso de pertencimento como essenciais para a inclusão eficaz.

2.1.1 A relação inclusão x exclusão

Esta pesquisa se baseia na busca por propostas inclusivas que auxiliem a relação entre estudantes com e sem deficiência visual no sistema escolar. No entanto,

existem questões profundas sobre a inclusão que precisam ser esclarecidas para que tenhamos consciência sobre o tema. Laplane (2006) evidencia que existem dificuldades na implementação das políticas de educação inclusiva e estas só podem ser compreendidas a partir da consideração da dinâmica social em que estão inseridas. Para a autora:

“O exame da política de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular é particularmente interessante, porque, neste caso, as diferenças entre indivíduos e grupos entram em conflito imediato com os modos de funcionamento do sistema escolar, evidenciando as tensões que perpassam o campo da educação.” (LAPLANE, 2006, p. 697).

Ao falarmos sobre inclusão, é necessário analisar as perspectivas histórica e sociológica que nos respaldem sobre este tema. Há de se entender a inclusão em um contexto amplo. Para Sawaia (1999, p. 8), existe uma relação dialética entre inclusão e exclusão. Segundo o autor, “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica um caráter ilusório da inclusão”. Todos estamos inseridos de algum modo no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. Sawaia (1999, p. 8) descreve o processo de exclusão na sociedade:

“Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.”

Matiskei (2004) acrescenta que a inclusão e a exclusão são faces da mesma realidade, e discutir os mecanismos para viabilizar a inclusão significa, intrinsecamente, admitir a lógica excludente presente nos modos de organização e produção social que se deseja modificar. Caberia ao Estado a tarefa de buscar novos caminhos para a superação dos obstáculos que distanciam os segmentos excluídos do acesso a bens e serviços e, no caso da inclusão escolar, o direito à educação.

A escola, enquanto instituição social inserida nesse contexto, tem a responsabilidade de reduzir a exclusão social. No entanto, segundo Pacheco, Eggertsdóttir, Marinósson (2006), seu cotidiano é influenciado pelas mesmas práticas

e conflitos presentes na sociedade em geral. É nesse aspecto que se encontra o desafio da inclusão escolar: o compromisso de lidar com realidades contraditórias. A imposição de um projeto neoliberal fundamentado em um padrão homogêneo de comportamento que ignora as diferenças culturais e socioeconômicas presentes na sociedade, ao mesmo tempo em que se compromete com o papel da luta pela inclusão dos diferentes segmentos sociais.

Matiskei (2004) observa que, apesar das limitações impostas pelas políticas liberais vigentes, a escola continua a desempenhar um papel fundamental na promoção da inclusão social.

“Compete à educação e à escola, nesse sentido, ser um meio de contestação da ordem dominante, trabalhando para a superação de projetos político-pedagógicos que conformem os sujeitos aos padrões de exclusão decorrentes do processo capitalista de produção. Criar espaços para que o modelo dominante seja problematizado, com vistas à sua superação, é o compromisso que cabe à escola, ainda que ela não detenha todas as armas para a transformação das relações vigentes.” (MATISKEI, 2004, p. 189).

As observações de Laplane (2006) corroboram a visão de Matiskei (2004). A autora defende a necessidade de examinar as condições de funcionamento do sistema educativo e seu papel na reprodução e divisão da sociedade em grupos mais e menos privilegiados, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos. Essa análise é necessária para a prática pedagógica e para a compreensão das políticas e ações relacionadas à educação.

Nesse sentido, é essencial que os educadores tenham autonomia para definir estratégias adequadas a cada cenário. Esse aspecto é fundamental para a implementação de políticas e práticas voltadas para a inclusão, que devem considerar as particularidades de cada situação e promover a participação e o aprendizado de todos os alunos.

Reconhecendo as relações entre exclusão e inclusão na sociedade, nos próximos tópicos abordaremos o conceito de deficiência e sua construção social. Em seguida, discutiremos o processo de inclusão dos estudantes no ambiente escolar. Por último, analisaremos as propostas de teóricos que tratam desse complexo problema social. Somente após um aprofundamento nesse tema, poderemos identificar as mudanças necessárias para implementar a inclusão escolar de forma eficaz.

2.1.2 O conceito social sobre a deficiência e as relações excludentes

A Organização das Nações Unidas define a pessoa com deficiência como aquela que possui impedimentos de longo prazo, podendo ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. Este conceito está definido no artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 2006.

Caldas et al (2023) destacam que as pessoas com deficiência sofreram e ainda sofrem discriminação na sociedade. O tratamento dado às pessoas com deficiência variou, ao longo dos séculos, da exclusão social, ao abandono e destruição, sendo possível perceber até os dias atuais, as sequelas geradas pelo preconceito e exclusão.

Historicamente, segundo Diniz (2007), a pessoa que possuía alguma deficiência era considerada como fruto de uma fatalidade biológica e de um fato isolado. Estes argumentos eram respaldados por uma concepção biomédica. A partir de então, a trajetória da pessoa com deficiência passa a ser marcada por um processo de exclusão e marginalização, devido à suposta improdutividade destes corpos. Isso ocorreu dentro de uma concepção social evolutiva que determinou padrões de normalidade para as capacidades dos indivíduos. Para o autor, a deficiência deve ser entendida relacionada com o processo de produção em que está inserida a sociedade moderna globalizada, onde o processo de globalização atribui valor às pessoas.

De acordo com Diniz (2007), a concepção de deficiência como uma variação do padrão considerado normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII e, desde então, a deficiência é considerada um corpo fora da norma. Para a autora, o corpo com deficiência se delineia quando é contrastado por uma representação do que seria um corpo sem deficiência. Entretanto, "não se deve descrever um corpo com deficiência como anormal, visto que a anormalidade é um julgamento estético e, por conseguinte, um valor moral sobre os diferentes estilos de vida" (Diniz, 2007, p. 4).

A partir da década de 1970, segundo Diniz (2007), houve uma revolução nos estudos sobre a deficiência. Surgido no Reino Unido e nos Estados Unidos, os estudos

sobre deficiência que antes eram confinados aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, passam a ser também incorporados ao campo das humanidades.

Para a autora, opor-se à ideia da deficiência como algo anormal não significa ignorar que um corpo com lesão necessita de recursos médicos ou reabilitação. Pessoas com e sem deficiência necessitam de cuidados médicos em momentos de suas vidas. Porém o sistema social oprime a pessoa com deficiência quando estabelece uma relação de inferioridade sobre o corpo que possui a lesão.

“Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente.” (DINIZ, 2007, p.5).

Neste sentido, segundo Silva (2006), a deficiência não deve ser considerada uma condição fixa, mas uma construção social presente nas interações entre os indivíduos. Ela é determinada culturalmente na produção histórica e política da sociedade, variando conforme diferentes contextos sociais, étnicos e religiosos. Entretanto, nas sociedades capitalistas, a deficiência é vista como uma falha no corpo que prejudica a produtividade e eficiência. A própria palavra deficiência se opõe ao sentido de eficiência. Em suma, a lógica do capital não admite a suposta desordem do corpo, visto que um corpo fora do padrão inviabiliza a racionalidade técnica necessária para o bom funcionamento do capital.

Conclui-se, assim, que a pessoa com deficiência não pode ser vista apenas através da sua lesão como alguém que deve ser tratada para a normalização do ser e reduzida a um diagnóstico. Sendo o conceito de deficiência construído socialmente, Ferreira (2023) defende a reavaliação das ações para a construção de novos conceitos e percepções sobre a pessoa com deficiência. Este seria então importante passo para o processo de inclusão social: a mudança de entendimento sobre o conceito de deficiência é fundamental para o processo de inclusão.

A partir dessa mudança, será possível avançar na construção de uma sociedade mais inclusiva, que valorize a diversidade e promova igualdade de oportunidades para todos. Após este entendimento, veremos a seguir o processo histórico que deu origem à educação inclusiva que conhecemos hoje.

2.1.3 Processo histórico da inclusão do estudante com deficiência

Conforme já mencionado, as relações entre exclusão e inclusão estão presentes na sociedade e afetam a todos de maneira desigual. Os grupos mais impactados são aqueles historicamente excluídos, seja por diferenças de classe, cor, gênero ou deficiência. Neste tópico, nosso enfoque será o processo de inclusão no sistema escolar, que passou por diferentes estágios até o momento. Vamos nos aprofundar sobre esse assunto nos parágrafos a seguir.

A implementação das políticas de educação inclusiva no Brasil, segundo Laplane (2006), insere-se em um movimento de características excludentes que tem afetado a sociedade ocidental. Glat, Pletsch, Fontes (2007) consideram que a educação inclusiva representa um novo modelo de escola, podendo ser considerada uma nova cultura escolar. Nessa nova cultura, os mecanismos de discriminação devem ser substituídos por um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à aprendizagem.

Silva e Lima (2022) afirmam que as políticas de inclusão social são fruto de lutas travadas por movimentos institucionalizados, visando beneficiar grupos sociais historicamente marginalizados no processo de participação e atuação nos espaços culturais e sócio-políticos de suas cidadanias. Entretanto, foi necessário um longo caminho até chegarmos a este princípio.

A educação para pessoas com deficiência passou por um longo processo de lutas e reivindicações. Segundo Bruno (2016) e Godoy (2022), o Brasil foi um dos pioneiros na América Latina no atendimento a pessoas com deficiência, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), e do Instituto dos Surdos e Mudos, em 1857 (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), ambos no Rio de Janeiro. Inicialmente, o foco era o atendimento segregado nesses institutos, sem a inclusão no sistema escolar regular (Godoy, 2022).

Segundo Godoy (2022), a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ocorrida em decorrência das atrocidades cometidas pelas duas guerras mundiais, trouxe uma maior preocupação com a educação das pessoas com deficiência. Nunes, Saia, Tavares (2015) citam que, entre 1950 e 1980, teve início o movimento contra a política de segregação, defendendo a ideia de integração das

peessoas com deficiência. Ferreira (2023) afirma que a introdução de alunos com deficiência nas escolas regulares foi uma tentativa de romper com a abordagem médico-terapeuta que mantinha a educação desses alunos limitada às escolas especiais.

Apesar de a integração ser considerada um avanço para a igualdade de direitos na época, não havia ainda a adaptação da escola para as necessidades dos alunos. Logo, não havia, de fato, uma inclusão. Era necessário que a pessoa com deficiência se adequasse às condições ofertadas pela escola, ainda que estas não suprissem suas necessidades.

Mantoan (2003) explica que há diferenças entre as concepções de integração e inclusão. Embora os termos integração e inclusão tenham significados semelhantes, são empregados em contextos de inserção diferentes e fundamentados em posicionamentos teóricos e metodológicos distintos. O termo integração refere-se, segundo Mantoan (2003), à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns. Na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência são aceitos nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Nesses casos, são indicadas a individualização de programas escolares, currículos adaptados e redução dos objetivos educacionais. Ou seja, a escola não muda como um todo; são os alunos que têm que se adaptar às exigências da escola. A integração, portanto, é uma concepção de inserção parcial, pois o sistema escolar ainda possui serviços educacionais segregados.

“Na integração, a pessoa com deficiência deve se adaptar às instituições sociais, buscando se equiparar aos chamados normais. Já na proposta da inclusão, são as instituições e demais espaços sociais que devem se adaptar e buscar, de fato, atender e se adaptar às pessoas com deficiência.” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015 p. 1110).

Para Mantoan (2003), a concepção de inclusão questiona não somente as políticas e a organização da escola mas também o próprio conceito de integração. A inclusão é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, onde todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular. As escolas inclusivas propõem um modo de organização educacional que devem considerar as necessidades de todos os alunos, sendo estruturado em função dessas necessidades.

“Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (MANTOAN, 2003, p.16).

A partir da década de 1980 a concepção de sobre inclusão começa a aparecer em diversos movimentos e ações. No Brasil, em decorrência da Constituição Federal de 1988, a educação assume um enfoque diferente das versões anteriores. Vide artigo 205 “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Além disso, a Constituição estabelece que um dos princípios de ensino será “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

No início da década de 1990 o movimento de educação inclusiva começa a expandir e se fortalecer na sociedade. Godoy (2022) afirma que a declaração de Salamanca, em 1994, é considerada um marco para a educação inclusiva, onde houve o reconhecimento das diferenças. A educação inclusiva deveria ser vista como uma preocupação mundial, todos os alunos deveriam estar matriculados em escolas regulares sendo necessária uma reforma educacional para que a escola seja acessível a todos. Somente após a Declaração de Salamanca, entendeu-se como necessário desenvolver uma educação que esteja consoante com os direitos humanos, promovendo uma reestruturação da educação especial.

Outras leis importantes para a educação inclusiva no Brasil a partir da constituição de 1888 são:

Lei nº 7.853/1989: Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa – Silva e Lima (2022)

LEI Nº 8.069/1990 – O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dispõe sobre a proteção integral da criança e estabelece o direito à educação como prioritário e a oferta do atendimento educacional especializado pela escola como previstos na Constituição - Bruno (2016).

LEI Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996 Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de

educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Entretanto, vale mencionar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 1996 propunha a criação de salas especiais nas escolas regulares o que ainda mantinha a exclusão das pessoas com deficiência. Não era proposta uma inclusão escolar, apenas uma integração.

LEI Nº 13.146/2015 – É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Segundo Godoy (2022) e Silva e Lima (2022), nos Institutos Federais, em meados dos anos 2000, surge o Programa TEC-NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades específicas (deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento). Embora já houvesse no Brasil, desde o século XIX, instituições de Educação Profissional, esta é considerada a primeira experiência inclusiva de educação profissional e tecnológica. Esta iniciativa tinha em seu propósito inserir o público que possui necessidades específicas em cursos de todos os níveis de educação profissional nas instituições federais, com parceria dos sistemas de ensino estaduais e municipais. Abarcando as propostas de educação inclusiva, o TEC-NEP busca ampliar o número de vagas para estudantes com necessidades especiais dentro da rede federal de ensino.

Faz parte do programa TEC-NEP o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, tendo uma unidade em cada campi dos Institutos Federais, nos CEFETs e no Colégio Pedro II. Silva e Lima (2022) explicam que os NAPNE's são, desde 2010, os setores responsáveis pela implementação das políticas de inclusão na rede federal de ensino. Os temas principais abarcados pelo setor são: o atendimento educacional especializado (AEE), a acessibilidade, a formação e contratação de profissionais que atuam no atendimento aos estudantes e a construção de parcerias interinstitucionais.

Silva e Lima (2022) ressaltam que o Colégio Pedro II avançou no atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas por meio dos NAPNEs em seus campi, disponibilizando diversos recursos pedagógicos e humanos. Entretanto, segundo os autores, ainda há uma série de mudanças a serem feitas na educação inclusiva para quebrar as barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais que

impedem o NAPNE de ajudar os alunos a atingir seu pleno potencial.

Neste sentido, Mantoan (2003) deixa claro que o processo de inclusão exige uma mudança de paradigma educacional. Para a autora, a escola deve atender as diferenças sem trabalhar à parte com alguns alunos. Para concretizar estes princípios, este estudo sugere que se trabalhe unindo os esforços do NAPNE, com seu apoio e recursos, e dos estudantes na sala de aula regular, promovendo uma ação conjunta. A intenção, conforme cita Mantoan (2003), é melhorar a qualidade de ensino, atingindo a todos os alunos. A superação desses desafios exige um esforço contínuo em direção a uma educação mais igualitária e democrática.

Conforme vimos, apesar dos avanços e direitos assegurados por lei, a educação inclusiva ainda passa por desafios para ser colocada em prática. Observaremos, no próximo subcapítulo, os apontamentos que nos indicam na direção de educação mais igualitária e democrática.

2.1.4 Caminhos possíveis para a educação inclusiva

No que diz respeito à inclusão da pessoa com deficiência, a escola enfrenta desafios significativos na busca de soluções para um problema que está enraizado na sociedade e, conseqüentemente, dentro da própria instituição. Neste tópico, iremos discorrer os possíveis caminhos apontados por teóricos para viabilizar a educação inclusiva nas escolas.

A Educação Inclusiva representa um modelo de escola que possibilita o acesso de todos os alunos, sem discriminação. Para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, é necessário implementar uma série de mudanças em todo o sistema educacional. Segundo Laplane (2006), as propostas centradas nos aspectos práticos da inclusão terão chances de sucesso apenas se forem inseridas em uma análise ampla da escola como instituição, que é atravessada por conflitos e demandas contraditórias.

Sassaki (1999), por sua vez, conceitua a inclusão como um processo pelo qual a sociedade precisa se adaptar para incluir todos os indivíduos. Para ele, a inclusão deve ser um processo bilateral, onde as pessoas que ainda estão excluídas e a sociedade buscam, em parceria, decidir sobre soluções que efetivem a equiparação de oportunidades para todos.

Para Ferreira (2023), os conceitos de normalidade e de padrões de aprendizagem precisam ser alterados de forma a garantir a equidade de oportunidades e a permanência na escola. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça essa necessidade ao considerar os valores de igualdade e diferença inerentes a cada indivíduo, caminhando para a equidade dentro e fora da escola.

Caldas et al. (2023) evidenciam que garantir a equidade entre os indivíduos desconstrói a universalização da ordem educacional e cultural guiada por raízes etnocêntricas, pois baseia-se não mais na igualdade pura e simplesmente, mas se faz necessário considerar a diferença entre os indivíduos para operacionalizar a igualdade de condições entre eles.

Nesse sentido, Mantoan (2003) considera a diferença como uma oportunidade de aprendizado. O conhecimento deve contemplar a subjetividade do estudante, construindo-se no coletivo. No entanto, as antigas práticas educativas já não atendem mais a essa demanda. É preciso buscar novas metodologias que proporcionem uma educação crítica de qualidade e superem as práticas tradicionais.

A inclusão, neste contexto, deve constituir-se da implementação de políticas que atendam as diferenças sociais a fim de gerar equivalência de possibilidades e de direitos, rompendo se assim a ideia da padronização, que acentua ainda mais as diferenças entre os indivíduos. Mantoan (2003), considera que o desejo da homogeneidade, presente na democracia de massas, destruiu diferenças valiosas entre os indivíduos e aponta que o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa e colaborativa devem guiar as escolhas metodológicas para o processo de inclusão escolar.

Nesta perspectiva, A UNESCO (2019) aponta que o desenvolvimento de políticas inclusivas e equitativas necessita do reconhecimento das dificuldades estudantis oriundas do próprio sistema educacional, incluindo as organizações do sistema educacional, as propostas pedagógicas, o próprio ambiente de aprendizagem e os meios em que o progresso dos estudantes é assistido e avaliado. Além do fator mais importante: enxergar as diferenças individuais dos alunos não como problemas a serem resolvidos mas como oportunidades para democratizar e enriquecer a aprendizagem.

Ferreira (2023) relata que, para que o processo inclusivo ocorra de maneira eficaz, é necessário o senso de pertencimento. Um conceito que requer mudanças

que ultrapassam as fronteiras estruturais.

“Para que possamos caminhar para a inclusão de todos, além de estar no mesmo local é necessário pertencer a ele. Ou seja, a escola deve, além de possuir adaptações estruturais, arquitetônicas e curriculares, proporcionar um ambiente propício para ‘uma comunidade que não pratique o discurso rotulador e as posturas assistencialistas’, ressaltando que a interação entre os alunos com, e sem deficiência, é uma entre as condições essenciais para o processo de inclusão.” (FERREIRA, 2023, p. 153).

Mantoan (2003), como Ferreira (2023), considera que a inclusão requer mudanças que vão além das adaptações físicas no ambiente escolar, visto que o sistema escolar brasileiro foi constituído historicamente de forma excludente. Desta forma, superar o sistema tradicional de ensino deve ser um propósito a ser efetivado com urgência.

A escola deve ser, portanto, um ambiente aberto às diferenças. Sendo necessário a criação de metodologias que tornem a escola, de fato, inclusiva, propiciando assim um ensino de qualidade, comprometido com a sociedade e com a melhora da qualidade de vida. Mazzotta e Sousa (2001) reforçam a necessidade da participação de todos na produção, gestão e fruição dos bens e serviços de uma sociedade democrática.

Mantoan (2003) constata que o direito às diferenças na escola desconstrói o sistema atual escolar excludente, elitista e normativo, com suas medidas e mecanismos de produção de identidade e diferença. Há então de ser reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações sociais, intelectuais e afetivas. Necessita-se construir uma nova ética escolar que advém de uma consciência individual e coletiva.

“Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.” (MANTOAN, 2003, p.20)

As ideias de Mantoan (2003) e dos autores supracitados são de suma importância, pois suas propostas vão ao encontro dos ideais dos pesquisadores que defendem a formação humana e integral. Diante do que foi discutido, os caminhos possíveis para a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva

perpassam, primeiramente, pela resignificação dos conceitos de normalidade e padrões de aprendizagem, garantindo a equidade de oportunidades para todos os estudantes. Isso exige a transformação do próprio sistema educacional, que deve se adaptar para reconhecer e valorizar as diferenças individuais como oportunidades de aprendizado, e não como problemas.

A implementação de políticas inclusivas e equitativas, a superação de práticas educativas tradicionais por metodologias que promovam o senso de pertencimento e a interação colaborativa entre todos os alunos, independentemente de suas características, são ações essenciais. Ademais, é fundamental que a escola se torne um ambiente que desconstrua o discurso rotulador e as posturas assistencialistas, fomentando uma nova ética escolar baseada no reconhecimento da pluralidade e na participação de todos.

Para finalizar este subcapítulo, compreendemos que os princípios necessários para proporcionar uma educação de qualidade e concretizar uma educação inclusiva estão inseridos no conceito de formação humana e integral do ser humano, sendo complementares. No próximo assunto, aprofundaremos o tema, buscando subsídios necessários para propor um produto pedagógico que seja condizente com os princípios da inclusão e da formação humana e integral.

2.2 A Formação humana e integral

Como vimos no assunto anterior, a educação inclusiva sofreu e ainda sofre empecilhos para sua plena execução, visto que, para que isso ocorra, é necessária uma profunda mudança na estrutura escolar. No que tange à educação, defendemos a proposta da formação integral para concretizar o ideal da formação inclusiva. Para isso, nos aprofundaremos no tema da formação humana e integral. Veremos, no decorrer deste subcapítulo, os referenciais que servirão de subsídio para esta pesquisa, são eles: Ciavatta (2005), que aprofunda a compreensão da formação humana e integral a partir da educação omnilateral, que busca o desenvolvimento completo do ser humano em todas as suas dimensões — física, mental e cultural; Gramsci (2001), com sua proposta de escola unitária, essencial para superar a dicotomia entre trabalho intelectual e manual e construir uma educação transformadora; Saviani (2011, 2008, 2003), que destaca o trabalho como categoria central na constituição da existência humana e na sua historicidade; Araújo e Frigotto

(2015), que analisam a relação entre educação profissional e formação humana, problematizando os desafios de uma educação que não se reduza à qualificação para o mercado; Moura, Filho, Silva (2015), que contribuem para a discussão sobre a educação profissional e tecnológica integrada, evidenciando suas potencialidades e limites; dentre outros.

Dividiremos este subcapítulo em duas partes: a primeira diz respeito a um panorama geral e histórico sobre o conceito de formação humana e os entraves para sua concretização na sociedade. Na segunda parte, discorreremos sobre os caminhos e possibilidades para a formação humana e integral na EPT, onde nos embasaremos para colocar em prática a formação humana e integral como propulsora no processo de inclusão na escola.

Nesta pesquisa o termo “integrado” está inserido em assuntos diferentes e possui sentido específico em cada um dos temas. No subcapítulo sobre inclusão, o sentido integrado sugere a integração do estudante que sofre exclusão em escolas regulares. Neste subcapítulo, sobre formação integrada, o sentido da integração diz respeito à junção do conhecimento técnico com a formação humana, assunto presente nas instituições de ensino dos Institutos Federais e Colégio Pedro II.

2.2.1 A formação humana e integral – Breve panorama histórico

A formação humana e integral, segundo Ciavatta (2005), tem sua origem remota na educação omnilateral, cujo ideal consistiria em possibilitar a formação do ser humano em sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. A ideia de formação omnilateral, associada à visão defendida pelo filósofo alemão Karl Marx, seria uma chave para a transformação social, onde trabalho e instrução estariam fundidos e a sociedade seria pautada na justiça com igualdade de oportunidades.

A formação omnilateral surge como uma ideologia oposta à formação unilateral, presente no sistema capitalista que, segundo a teoria de Marx, dividiu a sociedade entre os que trabalham e os que vivem às custas do trabalho alheio. Isso causou a divisão social internacional do trabalho, que sentencia a ramificação da sociedade em classes a partir do momento em que separa o trabalho manual e o trabalho espiritual. Assim, a classe trabalhadora sofre os fardos sociais e não desfruta

de suas vantagens. Também é a classe trabalhadora a que mais sofre com este processo de desumanização, estando alheia aos objetos de seu trabalho, sendo anulada em sua dimensão humana e tendo acesso a apenas uma formação unilateral.

Segundo Cenci (2012), o trabalho, no sistema capitalista, torna-se instrumento voltado para a alienação¹. Entendido em conjunto com a premissa da propriedade privada e na separação entre trabalho, capital e terra, o próprio trabalhador torna-se mercadoria. Marx identifica, em seus *Manuscritos de 1844*, os níveis de alienação decorrentes do sistema capitalista. O primeiro nível de alienação é o do trabalhador em seu objeto: quanto mais ele produz, mais valor ele cria e menos ele passa a valer. Estando este trabalho exterior ao trabalhador, outro nível de alienação surge, a alienação do processo de produção. O trabalho aparece não para satisfazer as necessidades diretas, mas para suprir outras necessidades. O terceiro nível de alienação é a alienação do próprio ser humano: o trabalhador perde seu lado humano ao trabalhar somente para sobreviver e manter sua existência, abdicando de sua atividade vital consciente. O quarto e último nível de alienação é a alienação do homem para com os outros homens. Os homens não se reconhecem mais como sujeitos, apenas como trabalhadores. O homem torna-se estranho ao próprio homem.

Cenci (2012) aponta que é fundamental esclarecer que o trabalho alienado é um resultado histórico, originário da divisão entre o trabalho manual e o trabalho mental, entre atividade espiritual e atividade material. A divisão do trabalho acaba por dividir o próprio ser humano, já que este não se desenvolve como ser inteiro – omnilateral –, mas somente por sua capacidade de repetição e especialização de parte do processo produtivo – unilateral. Contudo, somente com a superação da condição de unilateralidade contida no processo de produção capitalista o homem poderá se desenvolver em sua forma integral/omnilateral, onde o trabalho possa ser encarado como atividade vital essencial humana. Somente com a combinação de ensino e trabalho, do trabalho físico e intelectual, é que podem se desenvolver as potencialidades humanas por completo.

Para Cenci (2012), o trabalho, antes de ser instrumento de alienação do sistema capitalista, é uma atividade vital e fundamental do ser humano. Segundo

¹ Para Silva (2005), a alienação, segundo os preceitos de Marx, pode ser entendida como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato de produção, um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive.

Engels (2006, p. 1): “O trabalho [...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.” Saviani (2003) corrobora a afirmação de Engels e complementa em seus escritos dizendo que é o trabalho que caracteriza a realidade do ser humano. O homem se constitui como homem na medida em que produz sua existência.

Através do trabalho o homem se diferencia dos outros animais. Enquanto os animais se adaptam à natureza, o homem faz o contrário: no momento em que necessita, ele adapta a natureza para si. O trabalho, então, constitui-se como a ação do homem para agir sobre a natureza e transformá-la de acordo com seus objetivos.

“Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo.” (SAVIANI, 2003, p. 133).

Ciavatta (2005), em consonância com Saviani (2003), defende que o conceito de trabalho é maior do que ser uma prática produtiva destinada à obtenção dos meios de sustento capitalista. O trabalho deve ser entendido em seu sentido ontológico, onde o ser humano age sobre a sua realidade e confere sentido à sua própria existência. Ramos (2014) acrescenta dizendo que homens e mulheres são seres histórico-sociais, que atuam no meio concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais, produzindo assim conhecimento, o que seria então a própria história da humanidade: a história da produção da existência humana e do conhecimento mediados pelo trabalho. Esta relação entre o homem e o trabalho Gramsci (2001) chama de trabalho como princípio educativo.

Ciavatta (2005) conta que, na Europa, com a criação de novas escolas, surgiram dois modelos educacionais: uma educação voltada para os grupos dirigentes e outra para o povo, considerada como uma obra beneficente. Gramsci (2001) criticou esse modelo de escola voltado para interesses da elite e, a partir das contribuições teóricas de Marx, elaborou novas concepções. Em seus escritos, sugeriu um modelo de escola que buscou superar a dicotomia entre o trabalho intelectual e o manual, propondo uma educação integral e transformadora. Este modelo de escola proposto por Gramsci (2001) passaria a se chamar escola unitária. Para ele, a escola unitária proporcionaria uma mudança que iria além da escola e se refletiria em toda a vida em

sociedade. Nas palavras do autor:

“O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.” (GRAMSCI, 2001, p.40).

A escola unitária seria, então, uma solução para o problema da dualidade que separa o trabalho manual do trabalho intelectual. Para Gramsci (2001) a escola unitária deveria ser concebida como uma escola única inicial, de cultura geral, humanista e formativa, que equilibre o desenvolvimento das capacidades de trabalho manual, técnico e industrial e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Autores posteriores a Gramsci, como Santos e Nascimento (2008), concluem que esta dualidade teria um caráter ideológico, pois reflete a divisão presente na sociedade, entre a minoria privilegiada e a maioria que necessita submeter-se às decisões tomadas pela elite.

A partir destas constatações, verifica-se que a escola se torna um meio fundamental para a manutenção das desigualdades presentes no sistema social, onde há a diferenciação de escolarização entre os grupos sociais. Moura, Filho e Silva (2015) afirmam que a divisão social e técnica do trabalho constitui uma estratégia de produção do sistema capitalista, tornando seu metabolismo em um sistema educacional classista que separa o trabalho intelectual do trabalho manual, o trabalho simples do trabalho complexo, a cultura geral da cultura técnica. Ou seja, uma escola que transforma os seres humanos em seres unilaterais, tanto das classes dirigentes, quanto das classes consideradas subalternizadas.

Esta diferenciação entre os modelos educacionais entre classes é chamada de dualista por teóricos. Ciavatta (2005) observa que a dualidade é a base da divisão de classes do sistema capitalista. Saviani (2008) discorre sobre a teoria da escola dualista elaborada pelos sociólogos franceses C. Baudelot e R. Establet. A escola seria dividida em duas, as quais correspondem à própria divisão da sociedade capitalista em suas classes, a burguesia e o proletariado. A escola, enquanto aparelho ideológico a serviço da burguesia, cumpriria então duas funções para o proletariado: contribuir para a formação da força de trabalho e para incutir a ideologia burguesa. O autor ressalta que a escola dualista qualifica o trabalho intelectual enquanto desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa. A

escola dualista seria então um fator de marginalização dos trabalhadores.

“[...] a escola, longe de ser um instrumento de equalização social é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino.” (SAVIANI, 2008, p. 23).

Este dualismo presente nos sistemas de classes sociais também se manifesta no Brasil. Segundo Ciavatta (2005), o dualismo está enraizado no tecido social do país, através de séculos de escravismo e da discriminação do trabalho manual. Apenas na metade do século XX houve uma preocupação das elites intelectuais e a educação torna-se uma política de Estado. Entretanto, a educação continua a manter seu caráter dual, com a educação geral voltada para as elites dirigentes e os desamparados sendo preparados para o trabalho. Ciavatta (2005) aponta que somente com a ruptura destas formas duais presentes na sociedade será possível colocar em prática a formação integral ou omnilateral dos sujeitos.

Embora o ideal da formação integral, proposto por Marx, e da escola unitária, defendida por Gramsci, ainda não tenha se concretizado, esses ideais servem como norteadores para a construção de um novo modelo social. No próximo subcapítulo, veremos como a Educação Profissional e Tecnológica aponta para esta possibilidade de mudança social.

2.2.2 Caminhos para a formação humana e integral

Percebemos, no assunto anterior, que através da escola dualista as diferenças de classe se perpetuam. Com o intuito de superar a dualidade que separa o trabalho manual do trabalho intelectual presente na educação, o projeto de formação integral no ensino profissionalizante passa, historicamente, por uma trajetória de retrocessos e desafios para sua execução. Segundo Costa (2019), o ensino profissionalizante sofre mudanças profundas ao longo do século XX e, especialmente, nas décadas de 1990 e 2000. Ramos (2014) cita que, em 1988, dois meses após a promulgação da Constituição, foi apresentado um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) onde estavam incorporadas as reivindicações de educadores

progressistas que buscavam utilizar o modelo de escola unitária e politécnica como horizonte capaz de superar a dualidade histórica educacional no Brasil. Iniciava-se, então, uma importante mobilização que visava trazer avanços para a educação nacional.

Entretanto, a nova LDB só foi criada em 1996, a Lei nº 9.394/96 e, a partir deste momento, começa a surgir oficialmente um modelo de educação que busca superar o modelo tecnicista e fragmentado até então vigente nos modelos educacionais que formavam os trabalhadores. Costa (2019) afirma que a partir da nova LDB, aparecem os indicativos de uma formação com uma perspectiva crítica e transformadora, com proposta de integração entre o ensino médio e técnico, além de uma reforma curricular nos demais níveis dessa modalidade de ensino.

A partir da LDB 9394/96 ocorrem importantes progressos para a formação integral na rede federal de ensino. Em 2004, é sancionado o Decreto 5154/2004, concretizando a proposta do Ensino Médio Integrado na EPT, oportunizando um passo significativo para a superação da dualidade histórica brasileira.

Com a concepção do Ensino Médio Integrado, a educação profissional passa a ser orientada para outro formato. De acordo com Costa (2019), a atividade docente na EPT passa a ser mais voltada para o desenvolvimento humano, dentro de um contexto histórico, mais consciente e com significados que se desenvolveram ao longo da história da humanidade. Buscando colocar em prática os ideais transformadores de Marx e Gramsci, a formação técnica passa a se alinhar à formação racional, atrelada ao pensamento crítico, proporcionando assim uma formação integral/omnilateral dos educandos. De acordo com Ramos:

“[...] o conceito de formação humana integral sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Assim, o conceito de integração, usado para definir uma forma de oferta da educação profissional articulada com o ensino médio, qual seja, o de natureza filosófica expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos.” (RAMOS, 2014, p.95).

Araújo e Frigotto (2015) afirmam que o ensino integrado é uma proposta de educação com inspiração na ideia da escola unitária formulada por Gramsci, mas que não deve ser confundido com ela, já que seus limites de formação integral estão dados pela dinâmica capitalista contemporânea.

Outras mudanças importantes na Rede Federal de ensino, segundo Costa (2019) são: a Lei Federal 11.892/08, de sua promulgação ocorre uma transformação profunda na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). Os Centros Federais de Educação Técnica são transformados em Institutos Federais de Educação e, com esta nova lei e diante de nova conjuntura política, os Institutos Federais desvelam um projeto que busca a concretização de uma nova proposta de educação profissional. Mais tarde, em 2012, O Colégio Pedro II é acrescido à rede Federal de Educação, Científica, Profissional e Tecnológica - Lei 12.677 de 2012.

No próximo tópico serão apresentadas as propostas que os autores sugerem para colocar em prática a formação integral na rede federal de ensino. Utilizaremos estas propostas como norteadoras para a elaboração e execução do produto educacional desta pesquisa.

2.2.3 Colocando em prática a formação humana e integral

Embora o foco principal deste texto seja a formação humana e integral no contexto do ensino médio e integrado, é importante destacar que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desempenha um importante papel nesse processo. A EPT deve estar inserida em uma perspectiva de educação que valorize a formação integral do estudante, promovendo não apenas habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de competências sociais, críticas e éticas, devendo contribuir para a formação de cidadãos capazes de atuar de forma crítica e transformadora na sociedade, promovendo a inclusão social e seu desenvolvimento. Assim, a discussão sobre a EPT não pode ser dissociada do debate mais amplo sobre a educação como um todo, especialmente no que diz respeito à formação de indivíduos autônomos, críticos e capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Incluir essa reflexão reforça a importância de uma abordagem integrada, que valorize tanto as competências técnicas quanto as humanas, promovendo uma educação que seja verdadeiramente transformadora e inclusiva.

Conforme vimos no decorrer do tópico anterior, a educação profissional na rede federal passou por estágios importantes até chegarmos ao ideal de ensino integrado. Este tópico visa apontar as estratégias que devem ser utilizadas para a concretização deste ideal, trazendo teóricos que nos respaldem acerca do tema.

Araujo e Frigotto (2015) conceituam o ensino integrado como:

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

Ramos (2014) aponta que, na perspectiva da integração busca-se superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para isto, deve-se compreender o conceito do trabalho como princípio educativo, onde deverão ser consideradas três dimensões fundamentais: o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho em seu sentido ontológico, como realização humana inerente ao ser e como prática econômica; a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade e a cultura, que corresponde aos valores que orientam as normas de conduta social. Compreender o conceito do trabalho como princípio educativo não é o mesmo de formar exclusivamente para o mercado de trabalho, mas significa que é por meio do trabalho que o sujeito age sobre sua realidade social e material que o rodeia, tornando-se capaz de compreendê-la e transformá-la.

Ciavatta (2005) entende que a formação integrada busca garantir ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão integrado dignamente em sua sociedade política. Segundo Santos e Nascimento (2021), a proposta do ensino médio integrado e politécnico representa a fusão das dimensões de trabalho e educação e, por isso, torna-se necessário refletir sobre qual a concepção de trabalho que se adota na sociedade e na educação.

Guerra e Costa (2018) afirmam que vivemos uma transformação histórica, onde não cabe mais a padronização e homogeneização dos educandos. É preciso questionar a finalidade da educação. Segundo as autoras, não será possível inovar na educação sem o reconhecimento dos educandos. É necessário entendê-los em sua dinâmica de complexidade, estes devem ser respeitados em sua individualidade e em seu poder de agentes transformadores, e não serem vistos como meros receptáculos de conteúdo.

Ciavatta (2005) esclarece que o primeiro pressuposto da formação integrada deve partir de um projeto social onde as diversas instâncias responsáveis pela

educação manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho. É preciso haver uma mudança profunda nos currículos escolares.

Para implementar a proposta de ensino integrado, torna-se fundamental desenvolver estratégias curriculares que superem a visão fragmentada da realidade. Isso permitirá que o projeto de formação se baseie na integração e na articulação de saberes. Araújo e Frigotto (2015) apontam que, na perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos curriculares deve ser concebida tendo como referência a utilidade social, e não na perspectiva do mercado. Os conteúdos devem ser organizados de maneira a promover o reconhecimento da essência da sociedade e sua transformação. Neste sentido, busca-se formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente, de agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo assim, para a construção de uma sociabilidade pautada na fraternidade e na justiça social.

Freitas et al. (2018) acrescentam que, em busca do cumprimento da formação integrada no ensino médio, o parágrafo 7º da Lei 13.415/2017 altera a Lei 9.394/96 e considera a seguinte concepção de currículo: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Ciavatta (2005) esclarece que o exercício da formação integrada deve ser uma experiência de democracia participativa, fruto de uma ação coletiva, visto que o movimento de integração é, sobretudo, social. Isto implica na busca por professores abertos à inovação e disciplinas e temas adequados à integração. Deve-se dar ao educando horizontes de captação do mundo, para que este se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade fundamental ao ser humano.

Para Araújo e Frigotto (2015), as práticas pedagógicas voltadas ao ensino integrado devem priorizar o trabalho coletivo, sem que isto signifique o abandono de atividades individualizadas, mas que estas sejam compreendidas como momentos intermediários para o trabalho coletivo de ensinar e aprender. No ensino integrado, professores e estudantes são os sujeitos da prática pedagógica.

Ramos (2014) e Araújo e Frigotto (2015) ressaltam que o ensino integrado deve promover o desenvolvimento da autonomia dos educandos, tornando-os capazes de compreender sua realidade de modo crítico, em articulação com a

totalidade social em que estão inseridos, reconhecendo-se como produtos da história, mas também como sujeitos de sua história. E, partindo dessa compreensão, possam atuar, por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas humanas. Neste sentido, para Ciavatta (2005, p. 16):

“A escola deve se tornar um lugar de memória, de resgate das identidades, da compreensão do presente incorporando as dificuldades, as lutas e as conquistas do passado, suas representações na forma de imagens e de documentos, seus símbolos carregados de história e de significados.”.

Na compreensão da importância da escola como formadora de cidadãos que são produtos e sujeitos de sua história, a articulação entre o trabalho e o ensino proporcionado pela formação integral deve promover e desenvolver as capacidades humanas e intelectuais dos educandos. Para Araujo e Frigotto (2015), o horizonte dos projetos integrados de ensino devem pautar-se na perspectiva da Escola Unitária, na construção de uma sociedade de iguais, fraterna e solidária. Cabe aos procedimentos pedagógicos promover essa solidariedade. É preciso que a escola valorize toda a forma de trabalho coletivo e colaborativo.

Entendemos que, apesar das adversidades, a escola é uma instituição necessária para incorporar o início da transformação social que se pretenda, pois, segundo Paulo Freire (2000, p.31) “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Com base nessas colocações, propomos um produto, que serve de recurso pedagógico, para auxiliar na formação humana e integral dos estudantes, ao mesmo tempo que os incluem nas atividades coletivas. Não como somente aprendizes, mas também como produtores de sua história.

3 PROJETO INCLUSIVO DE DESENHO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos para a implementação de um Projeto Inclusivo na disciplina de Desenho, sob a perspectiva da formação humana e integral. Para isto, o capítulo está estruturado em quatro momentos: 1- Apresentação do conteúdo da disciplina de Desenho aplicada no Ensino Médio do Colégio Pedro II, 2- Análise da relação entre a disciplina técnica de Desenho e os princípios da formação humana e integral, 3- Discussão sobre a adaptação de

material didático para garantir o acesso à disciplina por estudantes com e sem deficiência visual, sem exclusão, 4- Desdobramentos gerais sobre os aspectos metodológicos da pesquisa. Abordaremos também a importância da interação entre os grupos para a efetivação da inclusão.

Nossa base teórica para este capítulo inclui autores como Vigotsky (2022), que postula que o desenvolvimento humano se dá na interação social e que a deficiência deve ser compreendida sob uma perspectiva social, e não apenas biológica. Ballester-Alvarez (2003) explora a ideia da multissensorialidade, destacando como as pessoas com deficiência visual desenvolvem percepções de mundo ricas através de outros sentidos. Freire (2002) enfatiza a importância do diálogo como ferramenta fundamental para a construção da consciência crítica e para a transformação da realidade. Por fim, Gadotti (2011) ressalta que a educação deve ser voltada para a valorização da trajetória de vida dos educandos, priorizando suas necessidades em detrimento de princípios mercadológicos.

3.1 A disciplina de Desenho

A disciplina Desenho está presente no currículo do Colégio Pedro II desde a sua fundação. Atualmente é ministrada do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e nas duas séries iniciais do Ensino Médio e Técnico Integrado. A disciplina busca proporcionar aos estudantes o embasamento teórico a fim de capacitá-los aos próximos passos de sua formação intelectual. Segundo o Projeto Político-Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II (2018), o Desenho proporciona aos alunos associações cognitivas relacionadas às carreiras ligadas às expressões gráficas.

No ensino médio e técnico integrado a disciplina volta-se para o estudo do Desenho Projetivo. Segundo o Colégio Pedro II (2018, p.221):

“O ensino do Desenho Geométrico e Projetivo são embasados nas relações entre os elementos geométricos e suas propriedades, associando um conjunto abstrato de conceitos e ideias às imagens. Neste sentido, são buscadas alternativas metodológicas com o propósito de despertar no estudante competências como o desenvolvimento do pensamento gráfico espacial, lógico dedutivo, a coordenação motora fina e a acuidade visual por meio de atividades lúdicas e recursos tecnológicos.”

Presente nos cursos técnicos dos Institutos Federais de Educação

espalhados pelo país, a disciplina de Desenho Técnico assemelha-se à disciplina de Desenho. Verificou-se que, embora haja diferença de nomenclatura, ambos currículos se baseiam no estudo do Desenho Projetivo. Como delimitação para esta pesquisa, será aprofundado o estudo do sistema projetivo, em específico o sistema cilíndrico ortogonal composto pelas vistas ortográficas.

Currículo de Desenho - Ensino Médio Regular e Integrado – 1ª série - Colégio Pedro II (Quadro 1).

Quadro 1 - Conteúdo programático

MÓDULO/EIXO/TEMA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
Sólidos Geométricos	- Poliedros: definição e classificação. - Sólidos de revolução: definição e classificação.
Sistema Projetivo	- Noções de projeção. - Elementos do sistema de projeção. - Sistemas de projeção - Sistema cilíndrico: ortogonal e oblíquo. - Sistema cônico.
Sistema Cilíndrico Ortogonal	- Vistas ortográficas. - Perspectiva isométrica. - Desenho isométrico.
Sistema Cilíndrico Oblíquo	- Perspectiva cavaleira.
Sistema Cônico	- Perspectiva cônica.

Colégio Pedro II (2018, p. 228)

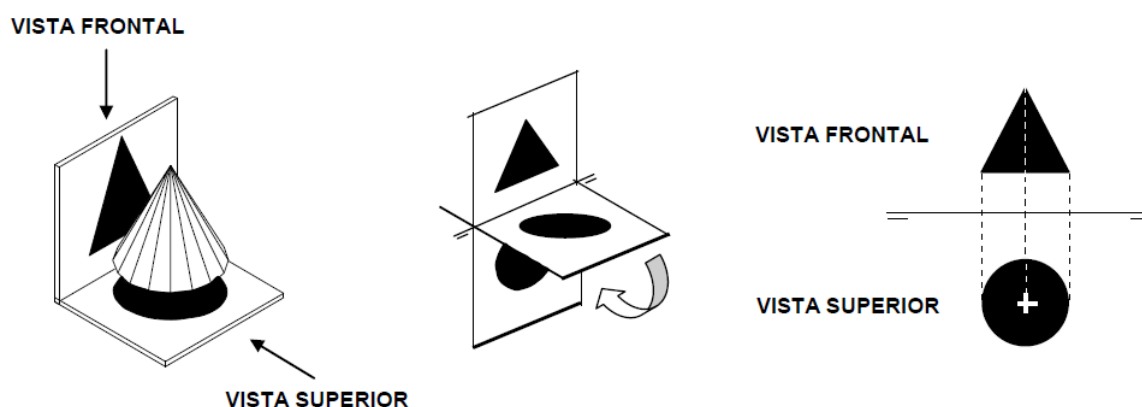
O desenho projetivo estimula o desenvolvimento do raciocínio tridimensional e aprimora a visualização espacial, conectando-se a diversas áreas do conhecimento. Constitui a base essencial para profissões que demandam conhecimento técnico, englobando setores como engenharia, arquitetura, construção civil, projetos de edificações, indústrias mecânicas, indústrias elétricas e a criação de projetos de móveis, entre outras aplicações.

O estudo do Desenho Projetivo presente nos Institutos Federais, CEFETs e Colégio Pedro II baseia-se no método Mongeano, desenvolvido pelo engenheiro e professor francês Gaspar Monge (1746 – 1818), também conhecido como Geometria

Descritiva. Baseado em construções de matemáticos, este método se propõe a oferecer soluções gráficas para questões relacionadas a projeções de pontos, linhas, figuras e sólidos sobre dois planos perpendiculares entre si. (Colégio Pedro II, 2020).

Para a representação das projeções gráficas do sistema Mongeano, considera-se a projeção cilíndrico-ortogonal, onde o observador ou centro de projeção está a uma distância infinita do plano de projeção, e as projetantes são perpendiculares ao plano de projeção. (Figura 1)

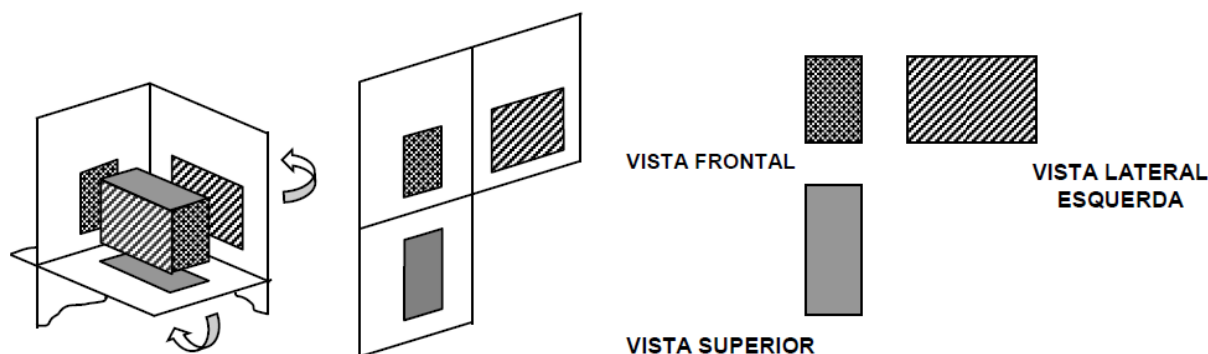
Figura 1 – Projeções gráficas



Fonte: Colégio Pedro II (2020, p.22)

Entretanto, há casos em que somente duas vistas não são suficientes para a compreensão de um objeto. Fazendo-se necessário a utilização de uma 3ª vista que chamamos de vista lateral. O Desenho Técnico utilizado nas áreas gráficas, baseia-se no sistema Mongeano, e utiliza, normalmente as três vistas de um objeto tridimensional. Estas vistas correspondem às projeções sobre três planos ortogonais entre si. (Figura 2)

Figura 2 - Três vistas ortográficas



Fonte: Colégio Pedro II (2020, p.25)

As vistas ortográficas são representações gráficas das projeções do objeto sobre os três planos ortogonais, são elas:

- Vista frontal – Projeção vertical do objeto, representando sua face anterior.
- Vista superior – Projeção horizontal do objeto, representando sua face superior.
- Vista lateral esquerda – Projeção do objeto no plano de perfil (lateral), representando sua face lateral, o sentido de observação deve ser da esquerda para direita.

A linguagem gráfica utiliza regras para que as pessoas consigam interpretá-la. No Brasil, o desenho técnico segue as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). A norma geral do desenho técnico é a ABNT/NBR 10647. Ela determina as nomenclaturas utilizadas, os tipos de desenhos, o grau de elaboração, o grau de especificação, o material utilizado e as técnicas de execução (à mão livre ou no computador). O desenho técnico deve transmitir as características de um objeto com exatidão. Por esse motivo, a disciplina de desenho / desenho técnico está presente nos cursos técnicos dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II.

3.2 O Desenho e os caminhos para a formação e integral

No que se refere ao foco de nossa pesquisa, busca-se contribuir com a educação inclusiva através da formação humana e integral na disciplina de Desenho. Neste caso, o ensino da disciplina deverá estar atrelado aos conceitos teóricos voltados para a construção de uma EPT emancipadora, alinhada à formação não apenas técnica, mas sobretudo à formação humana, capaz de proporcionar aos envolvidos uma visão crítica, capacitando-os assim para o pleno exercício de sua

cidadania.

Para que a formação humana e integral esteja presente no ensino do Desenho, é necessário que o currículo da matéria seja estruturado de forma a valorizar outras questões que perpassam seu conteúdo técnico. Assim, o ensino de Desenho poderá ir além da mera transmissão de conhecimentos focados nas habilidades da matéria, permitindo ao aluno praticar o princípio da formação humana.

Na elaboração de um currículo que promova a emancipação do indivíduo, Gadotti (2011) enfatiza a necessidade de respeitar e valorizar a trajetória de vida dos educandos. A educação deve voltar-se para atender às necessidades dos alunos, em vez de se submeter a princípios mercadológicos. Assim, é fundamental que o estudante não apenas aprenda a técnica, mas também compreenda o contexto, a finalidade e a relevância desse conteúdo em relação à sua própria realidade. Essa abordagem enriquece o processo educativo e contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e críticos.

Considerando que o local desta pesquisa será o Colégio Pedro II e o público-alvo será composto pelos estudantes com e sem deficiência visual do Ensino Médio, buscamos alinhar a proposta da pesquisa à realidade dos alunos presentes na instituição. O objetivo é promover a colaboração entre eles em torno de um mesmo propósito, estabelecendo vínculos por meio dessa interação. Dessa forma, a inclusão se concretiza através prática conjunta entre os discentes.

Dessa maneira, em vez de nos limitarmos a trabalhar somente os conteúdos estabelecidos pela disciplina, adotaremos uma abordagem que busca solucionar os problemas reais vivenciados pelos educandos. Entretanto, para que isso ocorra, é fundamental que os estudantes desenvolvam um olhar crítico sobre o processo de inclusão. A estratégia escolhida para alcançar esse objetivo consistiu em fomentar o diálogo entre os grupos de estudantes com e sem deficiência visual, permitindo que cada um compartilhe suas vivências e realidades de vida. Fiore (1970) afirma que, através do diálogo, os sujeitos adquirem sua consciência de mundo:

“O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se[...]. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as barreiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se a ela a si mesma num mundo que é comum; porque é

comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro.” (FIORE, 1970, p. 9).

De acordo com o autor, a consciência de mundo adquirida por meio do diálogo permite que o indivíduo desenvolva uma perspectiva crítica sobre sua realidade, permitindo-o modificar o mundo através da práxis, ação pela qual os seres humanos transformam seu entorno.

O Projeto Inclusivo de Desenho será fundamentado nessas premissas. Nossa proposta é aplicar um dos conteúdos da disciplina na forma de um projeto, permitindo que os estudantes não apenas adquiram os conhecimentos técnicos, mas também desenvolvam habilidades essenciais relacionadas à consciência crítica sobre a inclusão.

Por meio da interação entre os grupos, será possível trabalhar valores como trabalho em equipe, desenvolvimento do senso crítico, empatia e solidariedade, além de ampliar a visão de mundo dos alunos. Essas qualidades são fundamentais para a formação integral do ser humano. O produto educacional escolhido para viabilizar o Projeto Inclusivo de Desenho é uma sequência didática voltada para a criação de um material tátil para uso coletivo nas atividades de Desenho. Este tema será explorado em maior profundidade no capítulo dedicado ao produto educacional.

3.3 Como promover uma relação entre os grupos com e sem Deficiência Visual - Possibilidades além da Visão

A proposta desta pesquisa concentra-se em possibilitar a inclusão a partir da aproximação entre os estudantes com deficiência visual e os grupos sem deficiência. Para facilitar essa aproximação, é necessário entender as diferenças entre os grupos e como trabalhar essas diferenças na escola. Além do contexto social, o contexto físico deve ser considerado, visto que a disciplina de Desenho utiliza, em diversos momentos, a capacidade visual para que o estudante apreenda os conteúdos. Para que nenhum estudante seja prejudicado no ensino da disciplina, torna-se necessário adaptar o material para além do sentido visual.

É fundamental compreender o que é a deficiência visual para nos aprofundarmos neste assunto. De acordo com a portaria nº 3.128 de 24 de dezembro de 2008, a Deficiência Visual (DV) é caracterizada como o comprometimento total ou

parcial da capacidade visual, sendo classificada em dois grupos: cegueira e baixa visão, ambas podendo ser de origem congênita ou adquirida durante ou após o nascimento (BRASIL, 2008).

Diniz (2007) e Vigotsky (2022) ressaltam que a deficiência visual não deve significar isolamento ou sofrimento, pois não há uma sentença biológica pela falta de visão. O que existe são contextos sociais ainda pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como um estilo de vida diferente. Para Vigotsky (2022, p. 20), “A cegueira, como um fato psicológico, não é, em absoluto, uma desgraça. Converte-se em uma desgraça como fato social”.

Godoy (2022) afirma que deve haver uma distinção entre os grupos com deficiência visual, visto que existem diferenças na capacidade das pessoas na execução das tarefas. Para a autora, tanto a pessoa cega, quanto a pessoa com baixa visão necessitam de recursos específicos de acordo com sua condição.

Este direito está assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que propõe em seu Art. 3.º, inciso III que a educação inclusiva deve prover: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Em relação aos indivíduos com baixa visão – também chamada de visão subnormal – Godoy (2022) afirma que estes conservam o sentido da visão de maneira limitada, sendo necessária a utilização de recursos complementares de acordo com cada necessidade, como a ampliação de impressos, o alto contraste e a utilização de canetas e lápis com grafia forte.

Para os estudantes não videntes, Godoy (2022) afirma ser necessário a utilização de recursos educacionais como o sistema braille, equipamentos de áudio, leitores de tela, materiais em relevos ou miniaturas dentre outros. No caso dos estudantes cegos, o sentido da visão é substituído pelos outros sentidos, a fim de compensar a ausência da visão, criando assim uma experiência multissensorial. Ballestero-Alvarez (2003) explica a relação das sensações para o estudante invidente – termo utilizado pelo autor como substituição à palavra “cego”:

“[...] No caso dos invidentes [...] as sensações auditivas, olfativas, hápticas e térmicas passam a ocupar um lugar privilegiado em sua experiência sensorial. Sua experiência sensorial de mundo é, portanto, qualitativamente

diferente. Ao invés de ser um mundo de luzes e sombras, de cores e nuances, de perspectivas e profundidades é sobre tudo um mundo de sons, cheiros, texturas, temperaturas, onde a informação é recebida através da atividade de seu próprio corpo, e com o auxílio da informação verbal; é dessa maneira que se acaba desenvolvendo, naturalmente, a percepção multissensorial.” (BALLESTERO-ALVAREZ, 2003, p. 36).

Outro autor que aborda a questão da deficiência visual é Vigotsky (2022), que argumenta que a criança cega recorre a outros sentidos como forma de compensação, ativando vias alternativas para suprir a função do órgão afetado. Vários estudiosos, como Bruno (2008), Godoy (2022) e Gil (2000), concordam que é fundamental a escola potencializar ações pedagógicas que valorizem a utilização de diferentes sistemas sensoriais para uma melhor exploração do ambiente, uma vez que a limitação visual pode dificultar o acesso às informações que normalmente seriam percebidas pela visão.

De acordo com Godoy (2022) a habilidade tátil deve ser explorada de maneira significativa e contextualizada. O sentido do tato oferece informações essenciais sobre diversas características como tamanho, forma, peso, espessura e densidade, além de contribuir para a percepção do ambiente em relação a fatores como temperatura, vibração, texturas e pressão. O sistema háptico é formado por receptores cinestésicos² e cutâneos, que transmitem as informações do ambiente ao cérebro para que sejam compreendidas.

No que tange a interação entre os estudantes videntes e não videntes, Vigotsky (2022) considera essa dinâmica necessária para o aprendizado e desenvolvimento dos grupos envolvidos. Ballestero-Alvarez (2003) menciona explorar a multissensorialidade, fazendo com que cada um conheça e desenvolva a aptidão do outro. O autor ressalta que devem ser evitadas manifestações especiais de compaixão ou superproteção, devendo ser promovidas atitudes como cooperação, colaboração e aceitação entre os integrantes do grupo.

A abordagem didática que foca na exploração de outros sentidos ao invés da visão se mostra eficaz na integração de alunos com deficiência visual e aqueles com visão normal. De acordo com Ballestero-Alvarez (2003), o uso de múltiplos sentidos não se restringe a um único sentido e evita a predominância da visão, ajudando a estabelecer uma conexão mais profunda com o ambiente e com o semelhante. Assim,

² A cinestesia é o sentido de orientação que permite que a pessoa possa definir a orientação ótica, gustativa, tátil, olfativa e de coordenação motora. Disponível em < <https://conceito.de/cinestesia> > Acesso em 13 jan.2025.

o estudante se torna mais receptivo, aprende a conviver e adquire conhecimento sobre o que o rodeia.

A partir das contribuições dos autores citados, esta pesquisa buscará ofertar aos estudantes participantes recursos pedagógicos que abarquem as diversidades do coletivo de alunos. Neste caso, em substituição ao uso de imagens gráficas de livros e apostilas, utilizaremos recursos concretos, como objetos táteis, com relevos, tamanhos variados e texturas a fim de potencializar o sentido tátil para os estudantes não videntes e a utilização de cores contrastantes para estimular o sentido da visão para estudantes com visão subnormal. Importante acrescentar que estes recursos são válidos igualmente para os estudantes sem deficiência visual, visto que servem como complemento para apreensão dos conteúdos da disciplina de Desenho.

3.4 Aspectos metodológicos da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de natureza aplicada, e fundamenta-se na pesquisa-ação como estratégia metodológica principal. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais em seus contextos naturais, uma vez que valoriza a subjetividade, as interações sociais e os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

A natureza aplicada da investigação justifica-se pelo seu propósito de intervir em uma realidade educacional específica, buscando não apenas compreender, mas também propor soluções concretas a partir da problematização identificada no campo de estudo.

A escolha da amostra dos estudantes videntes e não videntes se justifica pela relevância da disciplina de Desenho no contexto da inclusão e formação integral, possibilitando a análise das percepções e experiências dos alunos em relação a esses temas. Os dados foram coletados por meio de aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, e análise de documentos.

A análise dos dados coletados foi realizada através da técnica de análise textual discursiva, utilizou-se o estudo de Moraes e Galiazzi (2006, 2011) e de Conzatti e Davoglio (2017), buscando identificar os temas recorrentes nos discursos dos participantes e nas observações, com o intuito de compreender como a inclusão e a formação integral foram vivenciadas no processo da atividade.

Como produto educacional, foi elaborada uma sequência didática com o tema Projeções, que abordou a inclusão e a formação integral através do trabalho coletivo, visando promover a reflexão e o debate sobre esses temas entre os alunos.

A pesquisa-ação permitiu que os alunos participassem ativamente do processo de pesquisa, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e promotor da formação integral.

O trabalho em questão se desenvolveu pelas fases a seguir:

- Primeira fase: Revisão Bibliográfica com fichamentos de trabalhos dos referenciais que nortearam a pesquisa no contexto de inclusão e formação integral com propostas para emancipação dos sujeitos envolvidos;
- Segunda Fase: Elaboração e desenvolvimento do produto educacional;
- Terceira Fase: Pesquisa de campo e recrutamento dos estudantes do campus;
- Quarta fase: Aplicação do produto educacional;
- Quinta fase: Aplicação do questionário a fim de obtenção da coleta dos dados da pesquisa;
- Sexta fase: Após coleta dos dados foi realizada sua análise a partir da fundamentação teórica utilizada.

A sequência didática, aprovada pelo Comitê de Ética conforme parecer nº 7.026.662, foi aplicada a nove estudantes do Ensino Médio do Colégio Pedro II, na unidade Realengo II. Com duração de quatro encontros de cerca de duas horas cada encontro.

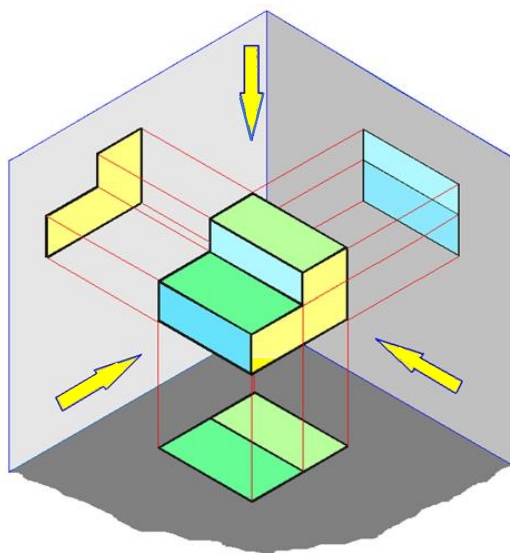
Realizamos esta escolha seguindo os critérios: Ser estudante de Ensino Médio da disciplina de Desenho. Os grupos foram escolhidos de forma que tanto os estudantes com Deficiência Visual quanto os estudantes que não possuísem a deficiência participassem da aplicação do produto. Foram selecionados quatro alunos videntes, dois alunos com baixa visão e três alunos com cegueira, buscando garantir a representatividade de ambos os grupos. O processo de avaliação da sequência didática se deu a partir da elaboração de um questionário entregue aos alunos no fim das atividades. Foram elaboradas 7 questões com perguntas fechadas e abertas sobre inclusão e formação integrada.

Disciplina: Desenho Tema: Projeções.

Sujeitos da pesquisa: Estudantes do Ensino Médio Videntes e Não Videntes.

Exemplo de material a ser elaborado pelos estudantes (Figura 3):

Figura 3 - Imagem de referência



Fonte: Adaptada de página do Blogspot ³ (2024).

4. PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo descreve o desenvolvimento do produto educacional aplicado no Colégio Pedro II, unidade Realengo II, em setembro de 2024, para estudantes do Ensino Médio. O produto educacional escolhido é uma sequência didática com o objetivo de promover a inclusão e a formação integral dos alunos, buscando responder à pergunta de pesquisa: "Como é possível executar um projeto de Desenho que seja inclusivo e que propicie a formação integral do corpo estudantil do Ensino Médio do Colégio Pedro II?"

4.1 Descrição do Produto Educacional

³ Disponível em < <https://descomplicameudesenho.blogspot.com/2016/03/vistas-ortogonais.html> >
Acesso em: 15 dez. 2024

Anualmente, o Colégio Pedro II recebe estudantes com Deficiência Visual do Instituto Benjamin Constant (IBC). Esses estudantes ingressam no Ensino Médio e têm aulas regulares e aulas de apoio no contraturno. Através do aprofundamento sobre o tema da inclusão, percebeu-se a necessidade de fomentar a inclusão dos estudantes com deficiência com seus colegas videntes, promovendo a socialização entre os grupos.

Para alcançar esse objetivo, desenvolvemos uma sequência didática como produto educacional. Segundo Zabala (1998), sequências didáticas são conjuntos de atividades organizadas, estruturadas e interligadas, planejadas para atingir objetivos educacionais específicos, com início e fim definidos tanto para professores quanto para alunos. Ao utilizarmos a sequência didática como produto educacional desta pesquisa, buscamos estimular práticas colaborativas que promovam a autonomia dos estudantes. Nesse contexto, Freire (2002) destaca a importância do papel do educador em fortalecer a capacidade crítica e a curiosidade dos alunos em sua prática docente.

O trabalho em prol da inclusão deve partir de uma consciência coletiva e de uma prática constante. No viés da formação integral, é importante que os estudantes trabalhem coletivamente através da reflexão sobre o tema. No entanto, possibilitar a inclusão do estudante com deficiência no ensino regular não consiste apenas inseri-lo em uma classe comum.

Autores como Carvalho (2011), Nunes, Saia, Tavares (2015) e Mantoan (2003) destacam a importância de preparar os profissionais envolvidos, com o intuito de buscar formas solidárias e plurais de convivência. A inclusão deve ser vista como uma luta pela humanização de todos, que passa pela superação dos preconceitos dos sujeitos envolvidos, sendo que o convívio com a diferença deve ser um esforço coletivo.

A Sequência Didática, utilizada como produto educacional desta pesquisa, baseou-se na proposta de Zabala (1998), que considera que os conteúdos para a aprendizagem não se restringem somente às disciplinas ou matérias tradicionais. Sua aplicação, voltada à formação humana e integral, foi instrumento para:

- Conscientizar os estudantes (videntes e não videntes) sobre a importância da inclusão;
- Compreender as dúvidas e necessidades dos educandos;
- Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos;

- Favorecer a troca de conhecimento entre os grupos;
- Estimular a pesquisa e a produção coletiva;
- Criar material didático acessível, que facilite a apreensão de conteúdos e possa ser utilizado por outras turmas.

Acreditamos que a aplicação da sequência didática contribuiu fundamentalmente com a formação humana e integral, que busca promover o reconhecimento da essência da sociedade e sua transformação. Nesse sentido, objetivamos formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e de agir autonomamente sobre a realidade, desse modo, auxiliando na construção de uma sociabilidade pautada na fraternidade e na justiça social.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A sequência didática desta pesquisa foi elaborada com a premissa de promover um projeto inclusivo que contribua para a formação humana e integral dos envolvidos e facilite o processo de inclusão entre os grupos videntes e não videntes. Na perspectiva da Formação Integral, a Educação Profissional deve proporcionar meios para a transformação do indivíduo em um cidadão crítico. Ramos (2014) defende que a integração é uma concepção de formação humana que considera todas as dimensões da vida no processo educativo. A autora afirma ser necessário uma ação concentrada na escola, buscando, na prática social e pedagógica do professor, "os elementos e os mecanismos de superação do estado de coisas presente". A premissa que orienta o projeto de educação integral é centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar.

Em relação à educação inclusiva, Mantoan (2003) argumenta que o ensino curricular das escolas, organizado em disciplinas, fragmenta os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações. O conhecimento, por sua vez, evolui por meio da integração dos saberes. Os sistemas escolares tradicionais tendem a dividir a realidade, categorizando os alunos entre normais e deficientes, o que resulta em uma abordagem excludente.

“A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.” (MANTOAN, 2003, p.13).

Para Mantoan (2003), se a intenção da escola é ser inclusiva, é fundamental que existam planos para uma educação voltada para a cidadania. Zabala (1998) destaca que o tipo de educação a ser oferecido depende dos objetivos educacionais que a sociedade busca alcançar. É essencial questionar qual é o papel da escola e quais capacidades se pretende desenvolver nos estudantes. O autor defende a proposta de C.Coll (Zabala apud C.Coll, 1998), que sugere a conexão entre capacidades cognitivas, motoras, de autonomia, de relação interpessoal e de atuação social, pois essas áreas estão relacionadas e são indissociáveis.

“Por acaso é dever da sociedade e do sistema educacional atender todas as capacidades da pessoa? Se a resposta é afirmativa e, portanto, achamos que a escola deve promover a formação integral dos meninos e meninas, é preciso definir imediatamente este princípio geral, respondendo ao que devemos entender por autonomia e equilíbrio pessoal [...]” (ZABALA, 1998, p.35).

Mantoan (2003) ressalta que, para que o ensino inclusivo seja efetivo, é preciso implementar ações educativas fundamentadas na solidariedade, na colaboração e no compartilhamento do processo educativo entre todos os envolvidos. A aprendizagem deve ser centrada nos aspectos sociais e afetivos dos estudantes, e as práticas pedagógicas devem valorizar a experimentação, a criação, a descoberta e a coautoria do conhecimento.

“[...] As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares [...]” (MANTOAN, 2003, p.34).

Na busca por uma escola de qualidade, verdadeiramente inclusiva, reafirmamos a importância da sequência didática como um potencial para contribuir com a formação humana e integral dos estudantes. Este produto educacional poderá ser utilizado por outros profissionais de ensino, que deve ser adaptado conforme as necessidades do educador. O material produzido pelos estudantes servirá para seu

próprio uso, tanto na sala de recursos do NAPNE quanto em sala de aula regular, podendo incluir a exposição das maquetes. Também será criado um repositório do material criado para auxílio das futuras turmas.

4.3 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A sequência didática consistiu em quatro encontros de duas horas, realizados no intervalo e contraturno das aulas, com um grupo de nove estudantes, incluindo alunos com e sem deficiência visual. Nos encontros, os alunos discutiram questões sobre inclusão, valorização das diferenças na escola e trabalho coletivo. Em seguida, planejaram e elaboraram um projeto coletivo de criação de material adaptado tátil tridimensional da disciplina de Desenho Geométrico, acessível a todos os alunos.

Para possibilitar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa, Ramos (2014) defende a necessidade de atividades coletivas, alinhadas à concepção de formação humana baseada na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo. A inclusão em sala de aula foi realizada através de atividades que fomentam práticas educativas construtivistas, incentivando a autonomia dos estudantes e estimulando valores de forma igualitária.

A formação integrada busca favorecer a transformação do indivíduo em cidadão crítico. O ensino integrado, conforme Araujo e Frigotto (2015), é um projeto com conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras, capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos.

A pesquisa utilizou-se das bases conceituais da EPT como norteadoras, buscando, através da sequência didática, possibilitar aos estudantes os princípios de uma educação justa e integradora. Isso vislumbra a escola unitária defendida por Gramsci, capaz de formar cidadãos conscientes e protagonistas sociais (Martins, 2021), de maneira a fornecer uma formação inclusiva que empodere os alunos e permita o desenvolvimento das competências necessárias para sua participação efetiva no mundo do trabalho.

4.4 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DAS ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Atividades executadas em agosto de 2024:

- Visita ao Napne para diálogo com os profissionais sobre a pesquisa.
- Diálogo com os estudantes com Deficiência Visual no Napne para explicar a proposta da pesquisa. Todos os cinco estudantes com Deficiência Visual no campus mostraram-se interessados em participar.
- Busca por um horário em que todos os estudantes pudessem participar. Após muita pesquisa, com auxílio dos próprios estudantes, foi encontrado um horário que todos pudessem participar ao mesmo tempo.
- Visita às turmas do ensino médio para convidar os estudantes videntes para participar da atividade, priorizando as turmas regulares que os estudantes com deficiência frequentavam.

Ao fim de agosto, foi reunido um grupo misto entre estudantes quatro alunos videntes, dois com baixa visão e três invidentes. O projeto foi explicado em detalhes e foram entregues os termos de consentimento para os estudantes e responsáveis assinarem. Foi criado um grupo de Whatsapp para melhor comunicação sobre o projeto.

O dia da semana escolhido para o encontro foi às quintas-feiras de setembro, a partir das 12h30, com duração de 2 horas cada. Foram realizados quatro encontros para elaboração da atividade, no Napne e na sala da Biblioteca.

Detalhes sobre os encontros:**Encontro 1: "Promovendo a inclusão"**

Objetivo: Proporcionar a aproximação entre estudantes com e sem deficiência visual.

Participantes: Quatro estudantes videntes e quatro estudantes não videntes.

Materiais: Maquetes com texturas para exemplificar o conteúdo a ser produzido.

Inicialmente, conversou-se sobre inclusão na escola, a importância da participação de todos no processo de inclusão e a necessidade da criação de um

objeto tátil acessível a todos. Em seguida, cada estudante se apresentou e houve uma roda de conversa.

Este momento foi muito rico em trocas, com grande envolvimento e conscientização por parte dos alunos. Por meio de relatos pessoais, eles puderam se aproximar e aprender uns com os outros, dialogando sobre suas vivências, os desafios de conviver em uma sociedade ainda não adaptada às necessidades das pessoas com deficiência, as experiências que vão além do visual, as texturas presentes nos objetos e as sensações táteis, auditivas e olfativas.

Foi um encontro frutífero, que estreitou o relacionamento entre os estudantes e aproximou os grupos com e sem deficiência visual. Vale a pena destacar a importância da voz de quem vivencia a deficiência no processo de inclusão, e a necessidade de outras pessoas participarem ativamente desse processo para gerar um senso de coletividade. Este encontro engajou ainda mais os estudantes a trabalhar juntos (Figura 4) e a construir a maquete tátil, que representa uma melhoria social para eles.

Figura 4 - Processo coletivo



Fonte: Acervo da autora (2024)

Encontro 2: "Atividade prática - Início da construção"

Objetivo: Iniciar o processo de construção da maquete.

Participantes: Nove estudantes, entre videntes e deficientes visuais.

Materiais: Diversos papéis texturizados e caixas com diferentes tamanhos, fornecidos pela professora, Napne e o núcleo de Desenho.

Figura 5 - Caixas diversas



Fonte: Acervo da autora (2024)

Figura 6 - Peça criada por estudante



Fonte: Acervo da autora (2024)

Foram formados dois grupos mistos para a execução da atividade. Os grupos deveriam criar um sólido composto de caixinhas (Figura 5). Todos os estudantes puderam manusear as caixas e montar um modelo de sólido. Vários sólidos foram criados a partir das caixas; entretanto, para a colagem das texturas, foi selecionado um sólido de cada grupo (Figura 6). Ao final do encontro, os grupos escolheram as texturas que seriam utilizadas para a colagem nas peças criadas. Após o desenho, os estudantes utilizaram tesoura ou estilete, com supervisão da professora, para cortar o formato e colar nas faces das vistas. Esse processo foi repetido até que três faces do sólido estivessem com texturas diferentes. Todos os envolvidos estiveram engajados durante a atividade, com muita interação, brincadeiras e risadas.

Encontro 3: "Atividade prática - Desenvolvimento Coletivo"

Objetivo: Desenvolvimento da maquete - Processo de desenho, recorte e colagem

das texturas no sólido.

Participantes: Oito estudantes.

Materiais: Papéis com texturas variadas, lápis, cola, tesoura, estilete.

Nesta etapa, os estudantes começaram a desenhar, cortar e colar as texturas nas faces das peças (Figura 7). Para desenhar o formato das faces da peça em papéis texturizados, utilizamos as próprias peças criadas pelos alunos. Os estudantes com e sem deficiência visual puderam, então, desenhar o contorno das faces da peça no papel texturizado, que estava sobre uma folha de EVA. A maciez do EVA permite que a pressão exercida pelo aluno com o lápis possibilite sentir o contorno tátil na folha utilizada. Ao final do encontro, os grupos finalizaram o processo de colagem das texturas nas faces das peças. (Figura 8)

Figura 7 - Detalhe processo



Fonte: Acervo da autora (2024)

Figura 8 - Peças texturizadas



Fonte: Acervo da autora (2024)

Encontro 4: "Atividade Prática - Conclusão do processo"

- **Objetivo:** Finalização da atividade - Processo de desenho, recorte e colagem das texturas nas vistas ortográficas.
- **Participantes:** Oito estudantes.
- **Materiais:** Papéis com texturas variadas, lápis, cola, tesoura, estilete.

Neste último encontro, foi realizado o processo de desenho, recorte e

colagem das faces das peças nas superfícies planas (cartolina). Os alunos, conjuntamente, colaram as texturas correspondentes às superfícies planas, chamadas de vistas ortográficas (Figuras 9 e 10). Após finalizada a construção das vistas, o grupo reuniu o conjunto de peça e suas respectivas vistas (Figuras 11 e 12).

Figura 9 - Processo colagem 1



Fonte: Acervo da autora (2024)

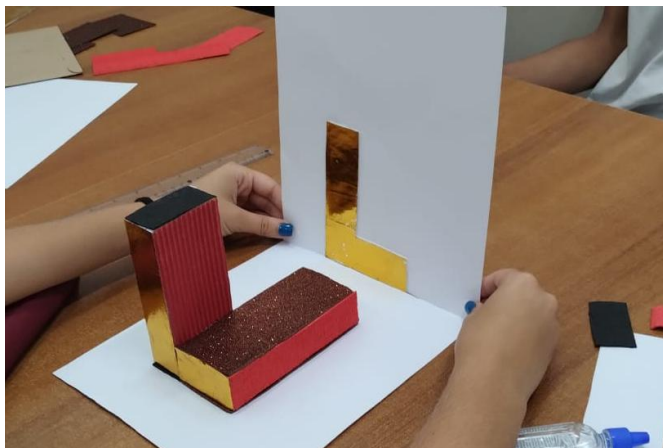
Figura 10 - Processo colagem 2



Fonte: Acervo da autora (2024)

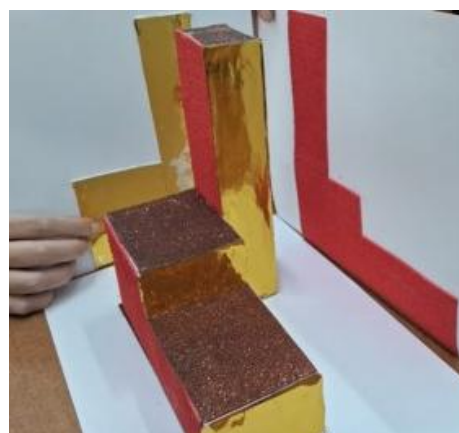
Ao longo deste processo, todos os estudantes participaram ativamente. Antes de encerrar o encontro, os participantes receberam um questionário com as perguntas da pesquisa, com o objetivo de coletar suas percepções sobre a atividade. As respostas completas e na íntegra estão disponíveis no apêndice desta pesquisa.

Figura 7 - Processo peça e vista ortográfica



Fonte: Acervo da autora (2024)

Figura 8 - Peça 2 finalizada



Fonte: Acervo da autora (2024)

4.5 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL PELOS SUJEITOS DA PESQUISA

O questionário individual aplicado aos estudantes forneceu informações relevantes para a pesquisa, acessíveis na íntegra no Apêndice B deste estudo. Foram selecionadas sete questões previamente submetidas ao Comitê de Ética e aprovadas conforme parecer nº 7.026.662.

As questões 1 e 2 foram voltadas diretamente à categoria sobre inclusão. A questão 1 buscava compreender se os participantes avaliavam que a atividade promoveu um ambiente mais inclusivo, enquanto a questão 2 explorava se a dinâmica da atividade facilitou o entrosamento e o envolvimento entre os participantes da pesquisa.

A questão 3 teve como foco a interação e a troca de conhecimentos, buscando compreender se houve o compartilhamento de ideias, experiências e saberes entre os estudantes. A questão 4 focou no engajamento e na construção do material acessível. Através desta questão, buscamos identificar a participação ativa do estudante na elaboração do produto, utilizando habilidades de trabalho em equipe, criatividade e tomada de decisão. As respostas permitiram analisar o envolvimento dos estudantes no processo de criação do produto.

A questão 5 buscava compreender se o processo de criação ativa e colaborativa do produto acessível contribuiu para uma maior compreensão do

conteúdo da disciplina. Através desta pergunta, pudemos verificar se houve uma internalização dos conceitos apreendidos e uma conexão entre a teoria e a prática.

A questão 6 teve como foco analisar os aspectos positivos e negativos da atividade sob a perspectiva dos estudantes. Esta questão nos forneceu dados importantes para a melhoria da atividade em oportunidades futuras e outras contribuições significativas.

A última questão focou-se na percepção da inclusão escolar, analisando como os participantes percebem o fomento da inclusão pela escola. Além disso, a questão procurou saber, segundo a perspectiva dos estudantes, como a escola pode se tornar mais inclusiva. As respostas obtidas forneceram informações importantes sobre necessidades e expectativas dos estudantes em relação à inclusão no contexto escolar.

Através das respostas obtidas neste questionário, pudemos verificar se o objetivo principal deste estudo foi alcançado: auxiliar no processo de inclusão escolar de estudantes com e sem deficiência visual na disciplina de Desenho, promovendo uma formação humana e integral. Para isso, nos baseamos na seguinte pergunta de pesquisa: "É possível executar um projeto pedagógico de Desenho que seja inclusivo e que propicie a formação integral do corpo estudantil do Ensino Médio do Colégio Pedro II?" No capítulo a seguir, apresentaremos a análise dos resultados obtidos neste estudo.

5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Para a avaliação dos resultados deste estudo, escolhemos a Análise Textual Discursiva (ATD). De acordo com Conzatti e Davoglio (2017), a ATD pode ser vista como um processo que compreende um ciclo de desconstrução, reconstrução e geração de novas percepções acerca dos fatos. A ATD, segundo Moraes e Galiazzi (2006), é um método que se baseia em duas formas de análise amplamente reconhecidas na pesquisa qualitativa: a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso.

Contudo, a Análise Textual Discursiva adquire uma natureza própria, uma vez que é um processo composto por três componentes cruciais: a unitarização, a categorização e, a partir desses, a criação de metatextos interpretativos. Conforme os autores, esta é uma metodologia de análise de dados que se alinha às pesquisas qualitativas. Ela emprega análises textuais e também a criação de outros textos

derivados de entrevistas e observações feitas durante a pesquisa, com o objetivo de proporcionar uma imersão nos dados recolhidos para entender e recontar os acontecimentos, conforme Moraes e Galiuzzi (2011), sempre levando em conta a visão e o ponto de vista do indivíduo pesquisado.

No metatexto, conforme Conzatti e Davoglio (2017), ocorre o processo de triangulação. Neste momento, é estabelecida a conexão dos discursos dos participantes da pesquisa com os autores que formam o quadro teórico do estudo, bem como o ponto de vista do pesquisador. Para as autoras, a inspiração e a originalidade são elementos essenciais neste instante da escrita. Apesar da preocupação inicial, essa fase geralmente é composta pelas ideias resultantes do processo vivenciado.

Conforme já exposto, as respostas dos participantes da pesquisa⁴ podem ser lidas na íntegra no apêndice deste texto. Partindo destas respostas, formulamos os quadros a seguir com as categorias emergentes identificadas⁵.

Quadro 2 - Categoria final 1 - Interação com o outro

Categorias emergentes:		
Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categoria final 1
- Ajuda mútua/ cooperativismo (E3-Q1), (E4-Q3), (E6-Q1,Q3), (E8-Q2,Q3) - Trabalho em equipe (E1-Q4), (E1-Q1, Q6) (E6-Q2), (E2-Q4,Q7), (E3-Q6), (E5-Q3), (E6-Q4,Q7), (E7-Q6), (E8-Q1, Q3) - Prestatividade (E4-Q1) - Aproximação entre os integrantes (E1-Q3), (E3-Q3, Q4), (E5-Q2, Q6), (E6-Q4), (E7-Q3,Q6), (E8-Q3, Q4)	Cooperativismo	Interação com o outro
- Processo de descoberta (E4-Q2), (E6-Q1), (E7-Q6) - Aprendizado a partir da troca entre os sujeitos (E1-Q2), (E2-Q2), (E3-Q2,Q6,Q7), (E5-Q6), (E6-Q2,Q6), (E8-Q3, Q4, Q7) - Auxílio no desenvolvimento pessoal (E1-Q6), (E2-Q1, Q6)	Aprendizagem/ Descoberta	

⁴ Com o objetivo de manter a organização e o anonimato dos participantes, os identificaremos por códigos, de E1 a E8, no decorrer da análise dos dados. Da mesma forma, as sete questões do questionário serão referidas como Q1 a Q7.

⁵ Modelos adaptados de Silva e Schneider (2024).

- Pensamento auto reflexivo pela troca de experiência (E4-Q2), (E7-Q1, Q2), (E8-Q1)	Autorreflexão	
- Alegria (E3-Q2, E4-Q2)	Motivação	

Fonte: A autora (2025)

Quadro 3 - Categoria final 2 - Construção do material acessível

Categorias emergentes:		
Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categoria final 2
- Estimulo à criatividade (E4-Q4,Q6) (E8-Q4) - Autovalorização (E5-Q4) (E6-Q5) (E8-Q4) - Engajamento na construção (E6-Q6) (E7-Q4) (E8-Q4)	Valorização do trabalho pessoal	Construção do material acessível
Métodos inclusivos (E2-Q1,Q6), (E5-Q7) (E8-Q4) Materiais acessíveis (E2-Q5) (E3-Q5) (E4-Q5) (E5-Q1), (E6-Q7)	Acessibilidade	
Contribuição para a sociedade (E3-Q6) (E7-Q7)	Altruísmo	

Fonte: A autora (2025)

Quadro 4 - Categoria final 3 - Necessidade contínua de inclusão

Categorias emergentes:		
Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categoria final 3
Formação conteudista (E8-Q1,Q3,Q7)	Formação antirreflexiva	Necessidade contínua de Inclusão
Falta de inclusão plena/ falta de independência (E3-Q7) (E5-Q1) Falta de aproximação entre os colegas após trabalho (E5-Q2) Falta de acessibilidade (E1-Q7) (E4-Q7) (E5-Q7) (E7-Q6) Preconceito (E4-Q7) Necessidade de projetos como este (E6-Q7) (E7-Q7) (E8-Q3)	Falta de inclusão	

Fonte: A autora (2025)

Como categorias finais oriundas da análise das respostas, elencamos três assuntos a serem desenvolvidos na interpretação dos dados da pesquisa a seguir. São eles: 1º Interação com o outro; 2º Construção do material acessível; 3º Necessidade contínua de inclusão.

5.1 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA:

Categoria Final 1 – Interação com o outro

No que tange a análise dos dados desta pesquisa, ao responderem o questionário fornecido pela professora, os participantes da pesquisa consideraram que o projeto inclusivo de Desenho auxiliou o processo de inclusão entre os grupos com e sem deficiência visual a curto ou longo prazo. Dentre os fatores elencados pelos estudantes, a categoria de “interação com o outro” (Quadro 2) mostrou-se presente na maioria das respostas fornecidas pelos discentes. Percebeu-se que as relações de interação entre os sujeitos foi um fator relevante para o processo de inclusão dos estudantes.

“os dias que ficamos fazendo as maquetes, conversarmos e trabalhamos em equipe ao longo dos encontros do projeto, assim uma ótima socialização.”
(E2-Q2)

“eu e meus colegas de grupo todos nós conversamos sobre diversos assuntos além é claro dos assuntos da matéria em questão. Conheci várias pessoas novas e realmente eu gostei muito de ter conhecido estas pessoas.”
(E3-Q2)

“Nessa atividade, tivemos a participação de pessoas com deficiência visual e de pessoas que enxergam normalmente. Ao meu ver, a professora conseguiu organizar bem os grupos, e, querendo ou não, todos trabalharam juntos. Foi uma troca de experiências muito importante para todos” (E6-Q2)

“Eu já, desde o início, já senti que não houve um processo de lugar estranho, eu tenho que me adaptar a esse lugar. Desde o início, sempre foi um lugar bem confortável de se estar no grupo, no geral. Porque todo mundo tava ali, é porque eu sinto que o grupo tava em sintonia, o grupo tava harmônico, o grupo tava querendo, sabe? Aprender, construir, entender uns aos outros.”
(E8-Q4)

Esta perspectiva vai ao encontro da proposta de formação humana e integral

apresentada por Ramos (2014), Ciavatta (2005), Araújo e Frigotto (2015), visando ao desenvolvimento do indivíduo. Esse desenvolvimento é resultante de uma ação conjunta e experiência participativa, abrangendo suas habilidades de trabalhar, viver em comunidade e intervir na sua realidade. Esses fatores contribuem para a formação de uma sociabilidade baseada na fraternidade e na justiça social.

Nas categorias intermediárias desta análise, encontram-se fatores como cooperativismo, aprendizagem, autorreflexão e motivação. Todos estes foram decorrentes da relação gerada entre os sujeitos de pesquisa. Como estratégia para promover a inclusão, os estudantes com e sem deficiência visual puderam conversar para compartilhar experiências e formar um vínculo que permitiria o desenvolvimento do material tátil de Desenho. Para isso, foi necessário que os participantes interagissem e estabelecessem uma conexão. Essa conexão superou o ensino voltado para a transmissão de conteúdo e permitiu que os envolvidos experimentassem o processo de aprender e ensinar de acordo com suas próprias perspectivas, o que estreitou os laços de interação entre eles.

“Eu tive essa impressão, chegou um momento que a gente não estava mais só fazendo um trabalho, a gente estava convivendo. A gente ainda assim estava produzindo materiais, a gente estava cortando, colando, pintando, medindo, mas a gente estava fazendo isso no automático, as mãos estavam agindo e a gente estava interagindo entre nós... O foco do trabalho, no fim, por mais que pareceu muito material do tipo, vamos produzir materiais para a escola, ele na verdade saiu dessa perspectiva e passou para um lado muito mais subjetivo, muito mais intrínseco, íntimo, no sentido de, por mais que a gente está produzindo material, algo material para a escola, algo que é importante ter de fato, mas foi muito mais por uma perspectiva do tipo então é assim que seria uma boa convivência na sociedade. Eu consegui com o grupo aprender, não só aprender, mas experimentar. Por mais que foi algo pequeno, mas experimentando esse algo pequeno, eu percebi. Então é assim que é viver numa sociedade onde todo mundo pensa em todo mundo. Não só em si, não é só pensar em si, mas pensar em todo mundo... a interação entre nós foi uma interação de... não só de aprendizagem, porque eu frisei isso, mas acho uma interação de experimentação. Eu acho que além de aprender a gente experimentou. Eu acho que aprender já é muito fácil. Teoria, isso, aquilo, é fácil. Você lê, você estudar, isso a gente consegue em qualquer momento da vida. Mas na sociedade que vivemos, a gente não experimenta esse senso de comunitarismo que a gente teve naquela sala. A gente não experimenta na sociedade esse senso de ele se pôs no meu lugar, ele me entendeu, ele me explicou, na minha perspectiva.” (E8-Q3)

O diálogo sobre inclusão e acessibilidade na disciplina de Desenho possibilitou uma discussão na qual os alunos não videntes demonstraram como assimilam as informações além do sentido visual, empregando outros sentidos. Nesse instante, os alunos videntes puderam vincular as formas como utilizavam os outros

sentidos às suas próprias vivências. Segundo Ballestero-Alvarez (2003), a utilização de múltiplos sentidos, não se limitando à predominância da visão, favorece uma conexão mais profunda com o ambiente e com os demais. Portanto, o aluno se torna mais receptivo, aprende a coexistir e adquire conhecimento sobre o ambiente ao seu redor. Conforme as respostas a seguir, os estudantes demonstraram que a interação com seus colegas ampliou seu entendimento sobre questões que vão além do sentido visual.

“Através do projeto e dos meus colegas, conheci uma forma de perceber o mundo completamente diferente da que tinha antes. Aprendi que existem muitos mais detalhes aos quais era ignorante antes, como por exemplo os padrões da tecelagem nas nossas roupas, as imperfeições causadas ao longo dos anos nas superfícies de objetos cotidianos ou simplesmente o processo pelo qual esses objetos passam para serem construídos ou fabricados. Como não percebia esses detalhes, estava bloqueado de perguntas que eu nunca teria feito antes.” (E5-Q3)

“[...] E como isso é interessante, e como incrível isso é do tipo, como que essa pessoa enxerga, e não só enxergar no sentido literal, mas também no subjetivo. Como essa pessoa sente, como essa pessoa experiencia o mundo. Por que essa pessoa sente isso e como sente isso? Igual, por exemplo, tem um momento que a gente falou das texturas, e a partir das texturas a gente começou a entender o porquê a gente identificava certas texturas diferentes. A gente começou a falar de praia, por exemplo, a areia da praia. Igual, certas texturas nos traz familiaridade, a gente começou a associar isso com passados históricos nossos. A gente foi além do é só uma textura.” (E8-Q3)

“O projeto me ajudou a pensar ‘fora da caixa’ e a experienciar novas perspectivas conforme meus colegas percebiam detalhes que eu, como vidente, dificilmente teria percebido sozinha, o que me mostrou a importância de pensar a inclusão durante todo o processo, não só depois de concluído.” (E7-Q1)

Além das percepções sobre as sensações e as vivências, o diálogo possibilitou que os estudantes videntes pudessem perceber as relações desiguais presentes entre eles e os alunos não videntes no contexto social. Questões como a falta de acessibilidade, a falta de material adaptado em sala de aula, a necessidade de professores com preparo adequado para os estudantes com deficiência foram alguns dos pontos citados. Percebemos que a aproximação dos alunos possibilitou um entendimento maior dos videntes sobre os obstáculos que os não videntes necessitam enfrentar no seu cotidiano. Na perspectiva do ensino médio integrado, conforme Moura (2007), a ação ética e competente é fundamental para a transformação da sociedade. Para isso, é imprescindível que os indivíduos compreendam a realidade em que estão inseridos.

“Acredito que como pessoa, me tornei mais consciente dos problemas que os não-videntes precisam atravessar em suas vidas na escola. Este projeto possibilitou que eu conhecesse melhor os meus colegas.” (E5-Q2)

“Eu, como uma pessoa vidente, já sabia que eles passavam dificuldades, mas não sabia o quanto. Só conversando, me mostrando interessada, querendo saber mais, aprendi muito”. (E4-Q3)

“Aprendi muito com meus colegas trocando experiências que vão além do Desenho, o que me fez repensar as medidas de inclusão tanto na escola quanto fora dela. Nessa tentativa de entender outra perspectiva, notei como isso é importante para a construção de uma sociedade igualitária e realmente preocupada com o todo, pois nos limitamos tanto ao nosso próprio ‘mundo’ que nos tornamos incapazes de perceber os detalhes que fazem diferença a outro indivíduo.” (E7-Q3)

Nesse sentido, constatamos que os laços estabelecidos pelo diálogo entre os grupos possibilitaram aos estudantes estimular a reflexão crítica acerca das desigualdades sociais presentes em seu contexto. Consideramos esses princípios fundamentais para que o indivíduo possa agir sobre sua realidade social, tornando-se capaz de, após tomar consciência dela, transformá-la. Freire (1970).

A partir da interação entre os estudantes, verificamos o fator motivacional gerado pelo desenvolvimento do trabalho em equipe. De acordo com Gadotti (2011, p. 25), 'De nada adiantará ensinar, se os alunos não conseguirem organizar o seu trabalho, não forem sujeitos ativos da aprendizagem, autodisciplinados e motivados.'

O convívio entre os grupos permitiu que os estudantes aprendessem e ensinassem uns aos outros, fossem ativos no processo de construção do produto e estimulassem o diálogo acerca dos problemas sociais presentes em seu contexto. Esses princípios se inserem na formação integral, que almeja uma sociedade pautada na justiça e igualdade de oportunidades. Para Marx, segundo Costa (2019), essa seria a chave para a transformação social."

“eu pude aprender como ensinar outras perspectivas a eles. eu não só ensinei, como eu aprendi como fazer isso do ponto de vista deles, eu aprendi a me colocar no lugar de pessoas diferentes de mim”. (E8-Q2)

“[...] isso é uma forma de aprendizagem tanto para os alunos envolvidos quanto para a professora. Querendo ou não, todos aprenderam ou ensinaram.” (E6-Q1)

“Um aspecto Positivo foi o desenvolvimento do trabalho em equipe E o alcance de realizar um material didático para todos” (E2-Q6)

“foi muito legal, com respeito e debates importantes sobre a inclusão na escola. Eu adorei esses momentos, adorei cada conversa e cada troca.” (E4-Q2)

Categoria Final 2 – Construção do material acessível

Ao analisar os dados do questionário deste estudo, foi possível identificar a segunda categoria final (Quadro 3) de "Construção do material acessível". Os alunos enfatizaram os aspectos cruciais para a elaboração do material tátil de Desenho. Dentre esses, verificamos como categorias emergentes fatores como a valorização do trabalho participativo, a promoção da acessibilidade, a inclusão e o altruísmo.

A identificação dessas categorias, presentes na fala dos estudantes, revelou que a atividade de Desenho superou o ensino da técnica e de conceitos específicos da disciplina. A construção de um material tátil acessível tornou-se um instrumento de promoção de valores importantes para a formação dos estudantes como cidadãos.

Após se reunirem para dialogar sobre suas experiências e vivências, os estudantes, utilizando os conhecimentos técnicos da disciplina de Desenho, criaram coletivamente um material tátil acessível. Ele foi composto por caixas de embalagens com tamanhos e texturas variados. Essa diversidade de materiais permitiu representar diferentes elementos e conceitos do Desenho de forma tátil.

Essa dinâmica fomentou o trabalho ativo e participativo, importantes para o desenvolvimento da formação humana e integral, em consonância com a concepção educacional de Saviani (2003), que busca formar alunos como "agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais" (SAVIANI, 2003, p. 143).

Uma das perguntas do questionário abordava se a participação dos estudantes no processo de elaboração do material os auxiliou no entendimento da disciplina de Desenho. O objetivo dessa questão era verificar se a participação ativa dos alunos contribuiu para que eles não se tornassem meros reprodutores de conteúdo, mas que pudessem dar sentido ao que aprendiam a partir da prática. De acordo com as respostas obtidas, a grande maioria dos participantes concordou que a construção do material os ajudou a compreender melhor a disciplina, principalmente pelo fato de o material ser acessível e inclusivo.

"[...] ajudou de melhor maneira de fazer um material didático inclusivo e de fácil entendimento." (E2-Q5)

"Sim, consegui entender muito melhor a matéria após participar da pesquisa principalmente por ter acesso a diversos outros materiais e não só a um desenho do sólido em uma folha de papel." (E3-Q5)

“[...] o fato de eu ter participado da elaboração do produto da maquete me ajudou muito. Eu tenho dificuldade, às vezes, em enxergar as faces laterais e superiores das construções, mas com algo tridimensional, como a maquete, consegui aprofundar muito os meus conhecimentos e estudos.” (E4-Q5)

“[...] quando montamos a maquete sempre fiquei atenta porque as vistas se prestar atenção tem como diferenciar e como o desenho pode ajudar no dia a dia.” (E1-Q5)

Através dessas declarações, verificamos que a participação dos alunos no processo de construção da maquete contribuiu para um maior entendimento do conteúdo da disciplina. No entanto, em algumas respostas, foi possível constatar que, além do conteúdo, os alunos consideraram o benefício pedagógico resultante da interação entre eles fundamental para a elaboração da atividade, corroborando todas as considerações feitas pelos demais alunos ao longo do processo. Em resumo, como já mencionado na primeira categoria de análise, a interação entre os alunos foi essencial para o processo de criação da maquete de desenho.

“Não, porque simplesmente eu já sabia o conteúdo, então não cheguei lá e tive que aprender, apenas exerci o que eu já sabia. Só que agora é numa perspectiva diferente, então nenhuma dificuldade. É uma perspectiva diferente, né? É, perspectiva diferente no sentido de agora muito menos técnico, porque o técnico eu já tinha aprendido, o acadêmico eu já tinha aprendido, o conteúdo eu já tinha aprendido. Com o grupo de estudo eu aprendi a convivência com aquela matéria. Muito além de apenas saber manipulá-la, entendê-la o conteudistamente, eu entendia ela socialmente e antropológicamente. Acho que foi muito mais importante do que os outros anos de estudo.” (E8-Q5)

“Não tive apenas um ganho pedagógico, mas também me diverti e aprendi muito com meus colegas trocando experiências que vão além do Desenho.” (E7-Q5)

As falas dos alunos corroboram a visão de Saviani (2003), que destaca a importância do trabalho como produtor de meios de vida, englobando tanto a dimensão material (construção do material tátil) quanto a cultural (interação, valores). A atividade de Desenho, ao promover a participação, a colaboração, a inclusão e a solidariedade, foi além do ensino tecnicista, capacitando os alunos a transformar o ambiente e a construir uma sociedade mais justa e igualitária. Essa formação integral, que articula conhecimento técnico, valores humanos e engajamento social, foi fundamental para a construção de cidadãos críticos e conscientes.

Através do questionário, buscamos verificar se cada integrante teve a

oportunidade de participar ativamente da construção da maquete. O objetivo era descobrir se eles puderam exercer sua autonomia, seu senso de decisão e sua participação na confecção do material. Os estudantes responderam de forma positiva e destacaram a autovalorização, o estímulo à criatividade e a contribuição do coletivo como alguns pontos fundamentais.

“Sim, pelo fato que ninguém ficou excluído, sempre foi bem claro que todos poderiam se expor e também eu tive chance de escolher de como eu podia montar as vistas.” (E1-Q4)

“essa atividade realmente me ajudou a participar ativamente na construção do produto. Eu adoro projetos que envolvem trabalho manual. ” (E4-Q4)

“Eu me senti importante para a construção dos objetos. Desde a mão de obra até as ideias, eu acredito que contribuí bastante para o projeto.” (E5-Q4)

“[...] todos foram ajudando uns aos outros.” (E6-Q4)

“Eu maquinei bastante mentalmente no trabalho. O que significa que eu pensei muito, então me fez refletir, me fez pensar, me fez analisar. Tive acesso a todos os recursos, tive total apoio da pessoa que estava dirigindo, dito a professora Erica. Todo mundo se respeitou, todo mundo interagiu.” (E8-Q4)

Por fim, no que se refere construção do material didático, foi perguntado sobre os aspectos positivos que os estudantes puderam apreender elaboração na atividade de Desenho, diversos fatores positivos surgiram nas respostas, como a conexão entre os participantes, o engajamento, o altruísmo, a participação dos estudantes videntes e não videntes.

“Um aspecto Positivo foi, que desenvolvimento do trabalho em equipe E o alcance de realizar um material didático para todos.” (E2-Q6)

“[...] vejo vários pontos positivos dentre eles, a ajuda dos meus colegas de grupo e a ajuda que eu pude dar a eles. A todos nossos produtos construídos e com isso nós poderemos ajudar outros deficientes Visuais quando eles chegarem aqui na escola. Além é claro de nós conhecermos pessoas novas e da nossa troca de experiências.” (E3-Q6)

“Como aspectos positivos, vejo o propósito de inclusão, a inclusão de forma efetiva e a conexão e o entrosamento que o projeto gerou entre os alunos.” (E5-Q6)

“O aspecto positivo foi o envolvimento das pessoas que não enxergam na adaptação do material para as pessoas cegas. Gostei, pois todos realmente quiseram ajudar e demonstraram interesse pelo projeto.” (E6-Q6)

“Acredito que desenvolver uma maquete pensada para deficientes visuais com a participação de quem de fato convive com a deficiência tenha tornado o projeto muito mais compromissado com a inclusão.” (E7-Q6)

Estas constatações reforçam a importância de se promover atividades que estimulem a participação, a colaboração, a inclusão e a solidariedade dos estudantes no ambiente escolar. Ao desenvolverem projetos inclusivos que beneficiem a comunidade e promovam a acessibilidade, os estudantes podem aprender a aplicar seus conhecimentos de forma ética e socialmente responsável.

Categoria Final 3 – Necessidade contínua de Inclusão

Nesta última categoria, a fala dos participantes da pesquisa revelou a 'Necessidade contínua de Inclusão' (Quadro 4) como um fator fundamental para a inclusão efetiva no ambiente escolar e na sociedade em geral. Após estabelecerem um vínculo para a construção da maquete tátil, os estudantes foram perguntados se consideram que a inclusão aplicada na escola tem sido realizada de maneira eficaz. Essa questão visava estimular um olhar crítico e ouvir suas experiências no ambiente escolar. Dentre as falas presentes foi possível destacar categorias emergentes os fatores como a formação antirreflexiva e a falta de inclusão.

Para falar sobre inclusão, é necessário pensar sobre a quem ela se destina. O início desta pesquisa surge com a iniciativa de incluir os estudantes com deficiência em sua sala de aula regular conjuntamente com seus colegas estudantes videntes. Para isto, foi realizada a construção da maquete tátil de Desenho envolvendo o trabalho coletivo do grupo em questão. Esse relato aparece inclusive nas respostas do questionário.

“Não queria que fosse só falar sobre inclusão, mas fazer com que eles [estudantes com deficiência visual] se sentissem parte disso.” (E4-Q1)

Embora a ideia inicial do projeto se voltasse para estudantes com deficiência visual, foi possível constatar, após aprofundamento na pesquisa e contribuição presente na própria fala dos estudantes que a proposta de inclusão deve ser voltada para diferentes grupos, não apenas para um grupo específico.

“[...] se a inclusão é entre os grupos, não é uma inclusão de um grupo, uma inclusão tem que acontecer entre os grupos, é muito além de Aquela pessoa

precisa de inclusão, na verdade eu acho que a frase correta é, o mundo precisa se incluir entre si, ambos se incluindo, sabe, eu acho que é uma questão desse tipo, porque todo mundo é diferente, o que no fim das contas é uma distinção que a gente cria de deficiência, mas no fim das contas ela é uma distinção muito que inválida, ela só vale biologicamente, porque quando sai da biologia não existe deficiência, porque cada um tem a sua individualidade, portanto cada um tem a sua necessidade específica numa escola.” (E8-Q1)

Partindo desta compreensão, investigamos se a escola tem fomentado a inclusão de maneira eficaz. Consideramos as contribuições dos participantes importantes para o auxílio da promoção da inclusão. Para isso, coletamos a opinião crítica dos estudantes após a atividade de Desenho. A maioria dos participantes considera que a escola está em processo para que ocorra a inclusão, entretanto, ainda não a implementa de maneira satisfatória.

Embora a maioria dos estudantes reconheça o bom trabalho do NAPNE, esse esforço ainda é insuficiente para assegurar a inclusão plena dos alunos na escola. Algumas soluções sugeridas incluem: melhorias na acessibilidade, criação de cursos especializados, necessidade de profissionais qualificados e o desenvolvimento de métodos que promovam a equidade em sala de aula, garantindo a independência dos estudantes com necessidades específicas.

“Seria importante ampliar o NAPNE e incluir mais recursos como placas e provas em braille [...] Também deveria haver cursos para aprender Braille e Libras, para que todos possam se comunicar de maneira inclusiva. Isso contribuiria de verdade para a inclusão social. (E4-Q7)

”
“A nossa escola faz através do um trabalho muito especial através do NAPNE, mas existem problemas na integração dos alunos não-videntes nas salas de aula com os alunos videntes. Isso acontece porque a informação precisa ser transmitida para eles de outra forma que não seja escrever no quadro. Muitos professores recorrem ao ditado, que consome um tempo especial do professor em sala e que não é tão eficiente para o aluno não-vidente, principalmente em aulas onde muitos elementos se conectam a outros, como em biologia e português [...] De qualquer forma, para integrá-los totalmente na sala de aula, é preciso primeiro torná-los tão independentes quanto os alunos videntes, e para isso, é preciso criar um novo método de ensino para os alunos não-videntes.” (E5-Q7)

“[...] existem certos pontos que precisam mais ligados como, os professores senti mais confiança quando o assunto trata de trabalhar com alunos cegos, alunos lembrar que um dv total não vai enxergar uma imagem e perceber que nem tudo é visão mais sim são os nossos sentidos.” (E1-Q7)

Em complemento às questões abordadas, outros depoimentos ressaltam que a educação inclusiva deve voltar-se à compreensão individualizada das necessidades

dos estudantes. Partindo do princípio de que cada participante possui necessidades específicas, é fundamental entender a realidade das pessoas com deficiência.

“[...] A escola deveria não apenas dizer que promove a inclusão mas entender verdadeiramente as dificuldades enfrentadas pela pessoa com deficiência e se interessar mais pelas suas experiências. ” (E4-Q7)

“Eu entendo que a escola consegue fazer uma inclusão muito melhor do que outras escolas que eu passei mas entendo que se a escola olhar mais para a individualidade do aluno, o que cada aluno precisa entender e como esse aluno tem que entender a matéria [...]” (E3-Q7)

Consideramos que as observações dos participantes corroboram as afirmações de Mantoan (2003) sobre a inclusão como produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Nesse sentido, a inclusão provoca uma crise de identidade institucional, pois o aluno da escola inclusiva não possui uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes e essenciais.

Estas contribuições vão ao encontro dos autores Caldas et al. (2023), que evidenciam que garantir a equidade entre os indivíduos desconstrói a universalização educacional guiada por raízes etnocêntricas, pois baseia-se não mais na igualdade pura e simplesmente, mas se faz necessário considerar a diferença entre os indivíduos para operacionalizar a igualdade de condições entre eles.

Além dos fatos citados, também é possível identificar presentes nas respostas do questionário outras questões levantadas que complementam as afirmações mencionadas. Segundo um dos participantes da pesquisa, a escola, seguindo um sistema tradicional, ofereceria apenas uma inclusão material e parcial. Essa inclusão limitada, focada na disponibilização de recursos, não seria suficiente para romper com a estrutura excludente presente no sistema capitalista.

“É o seguinte, a escola, dizer que ela é eficaz na inclusão é uma falácia. Muito da grande. Ela não é nem um pouco eficaz na inclusão. Apesar dela sim fazer inclusão, mas a inclusão que ela faz, ou pelo menos que até isso tenta fazer, porque nem isso faz completamente adequadamente, é uma inclusão muito material. Uma inclusão de recursos materiais ditamente recursos capitalistas do mundo que vivemos. Uma inclusão baseada no capitalismo. No entanto, isso não satisfaz completamente, porque isso não acaba com o problema. Isso acaba com a consequência do problema. Porque o problema mesmo ele persiste na estrutura da escola, e não só da escola, como na educação geral. Então dizer que a inclusão é ineficaz, porque primeiro que a gente entende inclusão de uma forma arcaica, onde apenas um grupo precisa ser incluído na sociedade. Como se todo o resto da população já estivesse incluso na sociedade. Como se a sociedade, ao todo na formação de uma sociedade, não fosse uma constante inclusão. A única diferença é que tem certos grupos,

com características parecidas ou iguais, que menos se adaptam. No entanto, ninguém se adapta completamente à sociedade. Então ninguém está incluso completamente na sociedade. Então quando a gente fala em inclusão, a gente está pensando em uma maneira de se relacionar pessoalmente, na minha opinião, a gente está pensando em uma maneira de construir um meio social, de construir um senso onde todos ali estejam inclusos de alguma forma... A própria maneira de se ensinar é uma maneira totalmente excludente. Por exemplo, usar provas de avaliação, como se uma prova fosse medir todo o potencial de um aluno... a escola não trabalha com a experimentação, fala muito de átomo, fala muito de corpos animais visto na biologia, fala muito de leis da física, mas nenhuma delas é posta em prática na frente dos alunos, com os alunos, pois eles nada são, nós nada somos do que basicamente a parte da natureza. Então, como a gente estuda a natureza sem a gente se incluir na natureza. Qual a lógica que entra nisso?... Nós estudamos como muito pertence a nós, uma visão capitalística de propriedade, uma visão completamente distorcida da realidade, porque nada pertence a nada na natureza, tudo é a parte de um grande todo... isso tudo que eu acabei de mencionar, acaba que leva a gente a uma conclusão de que a escola, no fim das contas, ela não se adapta à realidade, ela não se adapta aos tempos modernos, ela nega sequer a realidade dos estudantes. ... Repara que isso que eu falei é um processo de exclusão e não de inclusão. Exclusão de tudo, exclusão da realidade, exclusão dos indivíduos, exclusão, individualização principalmente, imediatismo, porque muito mais se importa com uma nota do que com o que você vai tirar daquela matéria que você aprendeu. Então, no final de contas, a escola é muito ineficaz nessa questão da inclusão, porque ela não pensa na periferia, ela não pensa nas pessoas negras do país... Ela não pensa em pessoas com deficiências físicas...” (E8-Q7)

Os comentários feitos pelo participante da pesquisa reforçam as teses de autores como Sawaya (1999) e Matiskei (2004), que destacam os desafios na execução de políticas de educação inclusiva. Para os autores, a exclusão se apresenta como um processo sutil e dialético, uma vez que só existe em conexão com a inclusão, fazendo parte integrante desta. Trata-se de um processo que envolve o indivíduo em sua totalidade e suas interações com os demais. Não se trata de um erro do sistema, que precisa ser combatido como um fator que perturba a harmonia social. Em vez disso, a exclusão é resultado do funcionamento inerente do sistema.

As afirmações do participante também corroboram os apontamentos de Pacheco, Eggertsdóttir, Marinósson (2006) que afirmam que a escola, como parte constituinte desse sistema, é influenciada pelas mesmas práticas e conflitos presentes na sociedade em geral. É nesse contexto que, segundo os autores, reside o desafio da inclusão escolar. O compromisso de lidar com realidades contraditórias, o projeto neoliberal fundamentado em um padrão homogêneo de comportamento que ignora as diferenças culturais e socioeconômicas presentes na sociedade ao mesmo tempo que se compromete com o papel da luta pela inclusão dos diferentes segmentos sociais.

Mantoan (2003), em consonância com os autores citados, critica a busca pela

homogeneidade presente na democracia de massas, que destrói as diferenças individuais. Para a autora, a inclusão escolar deve ser guiada pela valorização da diversidade e pela promoção de um aprendizado relacional, participativo e colaborativo.

Com base nestes princípios, a atividade de Desenho guiou-se em um viés de formação humana e integral, onde os participantes da pesquisa puderam estabelecer relações, aprofundar laços e tornar-se atuantes no processo educativo, conforme cita o estudante:

“Esse tipo de grupo que foi montado, ele nos permite ver a educação com outra perspectiva, uma perspectiva de onde o professor não precisa necessariamente ficar passando mil e um conteúdos, ele apenas pode dar uma tarefa e os estudantes devem interagir entre si para fazer se cumprir essa tarefa, o professor vai guiando, uma coisa que não é feita dentro de sala de aula, na sala de aula o professor só passa coisa no quadro, só passa conteúdo no quadro, copia, dá uma explicação conteudista e acabou, não promove nenhuma reflexão nem nada, e isso foi possível com Desenho, apenas linhas, vamos pôr assim de forma muito grosseira, com apenas linhas se foi possível pensar em como aquelas linhas são interpretadas por pessoas diferentes, de formas diferentes, com visões diferentes, e não visões também” (E8-Q1)

A atividade de Desenho, embora focada na inclusão através da formação humana e integral, buscou identificar, por meio da opinião dos participantes da pesquisa, os fatores que eles consideraram negativos em sua execução. O objetivo era compreender os aspectos não contemplados na formação integral e educação inclusiva, visando aprimorar futuros projetos.

Dentre os pontos destacados pelos participantes, mencionam-se o curto tempo dedicado ao projeto, a não exploração da autonomia dos alunos com deficiência visual e a ausência de atividades semelhantes em anos anteriores.

“talvez pudéssemos criar alguma forma de os não-videntes serem mais independentes na hora da construção, como um utensílio para que eles possam colar e cortar sem/com menos intermédio dos videntes.” (E5-Q6)

“[...] um aspecto negativo achei pouco tempo do projeto.” (E2-Q6)

“A única coisa que não gostei muito foi o tempo. O prazo foi muito curto para tudo que a gente podia ter vivido. Eu realmente senti que o tempo foi nosso maior desafio.” (E4-Q6)

“Um aspecto negativo é que poderíamos ter realizado isso em anos anteriores. Com certeza, os alunos que enxergam normalmente teriam cada vez mais interesse em participar desse tipo de projeto.” (E6-Q6)

“Eu acho que uma maior quantidade de pessoas seria muito melhor para o desenvolvimento de trabalho do estudo, porque ia elevar um pouco mais a complexidade.” (E8-Q6)

Com base nessas sugestões, identificamos como áreas a serem melhoradas para a promoção da inclusão: a duração do projeto, a promoção da independência dos estudantes com deficiência visual, a realização de atividades em anos diversos e um número maior de alunos participantes. Entretanto, ainda com estes aspectos a serem melhorados, os fatores positivos foram considerados significativos no que diz respeito à inclusão e a formação humana e integral. Os participantes da pesquisa, através de suas respostas, reconhecem a relevância desta atividade e sugerem ser necessária a presença de projetos similares que fomentem a socialização entre os envolvidos.

“A presença de projetos como esse se faz ainda mais necessária, além de auxiliar no entendimento da matéria tanto para os não videntes quanto para os videntes.” (E7-Q7)

“A escola deveria promover cada vez mais esse tipo de projeto, pois, querendo ou não, seria uma forma de os alunos cegos e os que enxergam normalmente trabalharem em equipe fora da sala de aula. Acredito que todas as escolas deveriam adotar esse tipo de iniciativa.” (E6-Q7)

“Na minha opinião A escola está tentando melhorar a inclusão a cada dia mais, mas sabemos que esse movimento não é nada fácil, mas uma maneira que seria importante de se abordar, seria transmitir aos alunos a socialização e a compreensão com alunos que obtém alguma dificuldade.” (E3-Q7)

“[...] a escola deveria fazer mais rodas de inclusão para promover um aprendizado profundo e criar verdadeiros laços de compreensão e respeito.” (E4-Q7)

“[...] a gente necessita do próximo, apesar da gente viver num sistema que diz que não, a gente necessita do próximo. E naquela sala a gente teve essa experimentação de que, de fato, necessita do próximo. A gente junto, a gente conseguiu fazer um projeto bacana, material, e juntamente conseguimos experimentar algo que futuramente pode se tornar um projeto muito mais amplo, com vários estudantes e saindo da área de estudante, indo para a área de trabalho. E aí, todo mundo da sociedade vai estar pensando em como ajudar cada um na sua perspectiva mais adequada possível, não de uma perspectiva já fabricada pelo capitalismo[...].” (E8-Q3)

Diante das contribuições dos participantes, tornou-se evidente que, embora a educação inclusiva ainda enfrente desafios em sua implementação plena, iniciativas pedagógicas que fomentam a formação humana e integral, como o Projeto Inclusivo de Desenho, demonstram um potencial promissor para fomentar a inclusão efetiva.

Ao promover a interação, a colaboração e a compreensão das diferenças, esses projetos fortalecem os laços sociais e preparam os estudantes para uma sociedade mais inclusiva e equitativa. A continuidade e a ampliação de práticas pedagógicas sensíveis às necessidades de todos os alunos, representam um caminho fundamental para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa consistiu em auxiliar o processo de inclusão de estudantes com e sem deficiência visual no Colégio Pedro II, buscando exercer o princípio da igualdade de condições na escola para todos, sem qualquer tipo de discriminação, presente na Constituição Brasileira desde 1988. Esse princípio foi reforçado por leis e iniciativas como a Declaração de Salamanca (1994), a LDB nº 9.394/1996 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a educação inclusiva é regulamentada por normativas internas alinhadas à legislação nacional.

Nesse sentido, na busca por uma educação inclusiva que possibilite a inclusão social dos estudantes, esta pesquisa foi guiada pela seguinte questão: como é possível executar um projeto de Desenho que seja inclusivo e que propicie a formação integral dos estudantes videntes e não videntes do Ensino Médio do Colégio Pedro II?

A motivação inicial para este estudo surgiu da necessidade de adaptar o material didático de Desenho para os estudantes com deficiência visual presentes no campus. No entanto, com o aprofundamento do estudo, percebeu-se que a educação inclusiva exige uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino, propondo uma mudança que busca superar a visão da deficiência como um problema individual, focando na eliminação de barreiras e na promoção da participação plena dos envolvidos.

Fatores históricos ainda afetam as pessoas com deficiência, que sofreram e continuam sofrendo discriminação na sociedade. Os resquícios do preconceito e da exclusão estão presentes na sociedade até os dias atuais. A escola tem o papel fundamental de combater essa desigualdade social, mas enfrenta desafios significativos devido às políticas e práticas excludentes que persistem.

O objetivo central para fomentar o processo de inclusão entre os grupos nesta pesquisa consistiu em possibilitar que o estudante não seja apenas um reprodutor de conteúdos, mas que seja incluído em grupos diferentes e se torne atuante em seu meio social. Entendemos que fatores externos, como a exclusão de determinados grupos, exigem que o ensino vá além da mera reprodução técnica. Acreditamos que a formação humana e integral é o caminho para uma educação inclusiva.

No contexto da Educação Inclusiva para a Educação Profissional e Tecnológica, a superação das barreiras de inclusão deve buscar, fundamentalmente, estimular a participação ativa dos estudantes, a partir de uma reflexão crítica, preparando-os para a vida acadêmica e o mundo do trabalho. Para cumprir este propósito, foi executada uma abordagem pedagógica que contemplasse o trabalho em sua integralidade, promovendo uma formação que superasse o tecnicismo da disciplina de Desenho, dando ênfase a habilidades como o uso da criatividade e da análise crítica.

Para concretizar essa abordagem pedagógica inclusiva, desenvolveu-se uma Sequência Didática focada no trabalho coletivo. Essa sequência estimulou os alunos a buscarem estratégias e soluções para a elaboração da atividade de forma colaborativa, promovendo a aproximação entre os grupos para a realização da tarefa. Essa abordagem alinhou-se com o objetivo da prática inclusiva, que visa promover a formação de relacionamentos, tornando o ambiente acolhedor e de apoio social e emocional.

Para isso, buscou-se fomentar o engajamento dos grupos com e sem Deficiência Visual de forma dialógica, incentivando a reflexão sobre as desigualdades sociais e o estímulo do trabalho em equipe para a construção de uma sociedade mais participativa e equitativa, culminando na criação de um produto tátil acessível.

Foram realizados quatro encontros com a participação de nove estudantes, dentre estes, quatro videntes, dois com baixa visão e três com cegueira. A realização da roda de conversa no primeiro encontro proporcionou aos estudantes com deficiência a oportunidade de expor suas vivências e os desafios diários enfrentados devido à falta de inclusão, promovendo a conscientização no restante do grupo.

A construção do produto tátil para estudantes com e sem deficiência visual permitiu que os estudantes sem deficiência visual, através da interação com os estudantes com deficiência visual, explorassem formas de percepção além da visão e compreendessem outras possibilidades sensoriais. Esse momento de descoberta

superou as expectativas da pesquisa e fortaleceu os laços entre os estudantes, evidenciando que a limitação visual não impede a experiência plena do mundo, mas sim convida a percebê-lo de outras formas.

A pesquisa revelou um ótimo engajamento dos estudantes, sendo possível verificar tanto na realização das atividades práticas quanto nas respostas obtidas através do questionário. Os participantes destacaram a aproximação entre os integrantes como fator relevante da atividade, pois essa interação fomentou valores como respeito, parceria, afetividade e a descoberta mútua.

Acreditamos que a atividade atingiu os objetivos específicos desta pesquisa. Apesar do prazo de apenas um mês para a execução, foi possível verificar uma frutífera aproximação entre ambos os grupos. O diálogo entre os participantes promoveu um processo de reflexão, resultando em um bom engajamento dos estudantes na construção do material tátil.

Atentamos para o fato de que, para trabalhar com a inclusão de diferentes grupos, é necessário que se atenda às necessidades específicas de cada integrante. Sendo assim, é preciso que se forneça materiais adequados para que todos tenham oportunidades iguais na construção do produto. Verificamos que, durante o processo da construção do material tátil, não fornecemos tesouras apropriadas para todos. Este fato deve ser corrigido nas próximas atividades.

Para futuras melhorias, sugerimos que atividades como esta tenham maior duração e envolvam uma participação mais ampla da equipe discente, podendo ser realizadas em sala de aula e em diferentes anos do Ensino Médio. Além disso, propomos a expansão da atividade, com a inclusão de outros estudantes para a criação de uma audiodescrição do objeto. Indicamos que outros alunos possam avaliar a eficácia do produto construído pelo grupo.

O produto educacional gerado na pesquisa poderá ser utilizado por docentes do Colégio Pedro II, Institutos Federais ou outras instituições escolares para o ensino de Desenho Geométrico ou Desenho Técnico e pelos demais profissionais que desejarem adequar este produto às suas aulas.

A partir da experiência acarretada pela pesquisa, gostaríamos de reforçar a necessidade de uma mudança na estrutura escolar para que ocorra, de fato, a inclusão entre os estudantes. Sugerimos a promoção de atividades que incentivem a socialização entre os alunos com e sem deficiências, valorizando o diálogo e a troca de experiências entre os grupos. Essas atividades devem estimular a reflexão e o uso

do conhecimento para promover mudanças sociais, bem como a realização de ações práticas para que o estudante possa exercer ativamente o que aprende em sala de aula.

Por fim, acreditamos que a formação humana e integral é a base para a construção de um mundo mais justo e digno, onde cada um é peça fundamental na construção de um futuro mais consciente e democrático, onde todos estejam incluídos socialmente e com equidade. A transformação é possível através da reflexão e da ação. Este é o princípio da mudança.

REFERENCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. DOI | 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. 2015.

BALLESTERO-ÁLVAREZ, J. A. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html> Acesso em 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm Acesso em 12 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 15 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 15 dez. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf> Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008**. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3337>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil**. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v.1 - n. 2, p. 56-67, ago./dez. 2008.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **A Inclusão educacional de pessoas com deficiência: limites e desafios para a cultura escolar** In: Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar.

Organização: Elisabete Castelon Konkiewitz. Editora UFGD, Dourados, 2013
Publicado em 2016. Disponível em:
https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=0U7Fyj0AAAAJ&citation_for_view=0U7Fyj0AAAAJ:ULOm3_A8WrAC
Acesso em 14 set. 2024.

CALDAS, R. M., SABÓIA, L. S., da SILVA, I. F., TOLOMEI, C. N., & SOUSA, M. T. **C. Reflexões sobre a importância dos estudos decoloniais: uma leitura na perspectiva inclusiva da educação especial no Estado do Maranhão.** Revista Contemporânea.V.3 N.5 ISSN.2447-0961. Publicado em 2023 Disponível em:
<https://doi.org/10.56083/RCV3N5-003> Acesso em 28 out. 2024.

CARVALHO, Francisca Clea Almeida de. **A inclusão do aluno Deficiente Visual no ensino regular e o uso das ferramentas pedagógicas na aprendizagem.** Monografia apresentada ao curso de Especialização em desenvolvimento humano. Educação e inclusão da Faculdade UAB/UNB – Polo de Ceilândia, Orientadora Prof.^a Carla Francini H. T. F. Nascimento. Brasília, 2011.

CENCI, Adriane. **Trabalho em Marx/Engels e apropriação desse conceito por Vygotski.** 2012. 11 f. Trabalho acadêmico (Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em:
<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Adriane-Cenci.pdf> Acesso em 13 out. 2024.

ClAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** Trabalho Necessário, ano 3, n. 3. ISSN: 1808-799X, 2005.

COLÉGIO PEDRO II. **Desenho - 1ª Série Ensino Médio.** Departamento de Desenho. Campus Humaitá. 25p. 2020. Disponível em:
<https://www.cp2.g12.br/blog/humaitaii/files/2020/04/APOSTILA-1a-SE%CC%81RIE2-substituida.pdf> Acesso em 10 fev. 2025.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional.** 2018. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>
Acesso em 21 jul. 2023.

CONZATTI, F. B. K., & DAVOGLIO, T. R. **Análise Textual Discursiva e as trajetórias educativas de adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um exercício metodológico.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, 5(10), 180-194. 2017. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4415>
Acesso em 15/02/2025. Acesso em: 06 fev. 2025

COSTA, Dirno Vilanova da. **A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil: da década de 1990 à criação dos Institutos Federais de Educação.** In: VI Congresso Nacional de Educação (Conedu), 2019. Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67593> Acesso em: 13 jun. 2024

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 21 jul. 2023.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007
Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122> Acesso em 20 jul. 2023.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem** (1876). *Trabalho Necessário*, ano 4, n. 4, ISSN: 1808-799X, 2006.

FERREIRA, Estela Costa. **Refletindo sobre a inclusão escolar: O que é capacitismo?**. Revista Científic@ Universitatis, Itajubá v.10, n.1, p.146 -157, 2023
ISSN Eletrônico: 2175-4020. Acesso em: 27 out. 2024.

FIORE , Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25a Edição, PAZ E TERRA, Coleção Leitura, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, C. R. de, VALLE, M. R. L., AZEVEDO, R. O. M., & AQUINO, S. F. **O trabalho como princípio educativo na educação profissional técnica de nível médio para uma formação omnilateral**. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, 2(2), 28-42. 2018.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GIL, Marta. **Deficiência Visual**. Cadernos da TV Escola - Ministério da Educação, Secretaria de Educação a distância, 2000.

GLAT, R., PLETSCHE, M. D., & FONTES, R. de S. **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. *Educação*, 32(2), 343-356, 2007.

GODOY, Denise Aparecida Vechani. **A inclusão de alunos com deficiência visual em cursos de educação profissional: proposta de um guia de orientação aos professores**. Orientador: Olivier Allain, 2022. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Santa Catarina (CERFEaD/IFSC) Florianópolis/SC, 2022.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937. **Cadernos do cárcere**, volume 2 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. ISBN 85-200-0512-8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Conteúdo: v. 2. Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. 2001.

GUERRA, L. F. S.; COSTA, M. A. **Práticas pedagógicas transformadoras na EPT**. In: Anais do Seminário Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente, 2018.

LAPLANE, A. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006 Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/D5QnSWKMB7Fmz8mPMLj9LNC/?lang=pt> Acesso em 15/11/2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª edição- Editora Moderna, 2003.

MARTINS, Marcos Francisco. **Gramsci, educação e escola unitária**. SciELO – Scientific Electronic Library Online. ISSN 1678-4634, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtwS/#>. Acesso em 20/07/2023.

MATISKEI, A. C. R. M. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas**. Educar, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004.

MAZZOTTA, M. J. da S., & SOUSA, S. M. Z. L. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira**. *Estilos da Clínica*, 6(11), 96-111, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva a fundamentação filosófica. Secretaria de Educação Especial**. Brasília – 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf> Acesso em 20/07/2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência e Educação, v.12, n.1, p.117-128. 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva. 2. ed. revisada**. Editora Unijuí: Unijuí. 2011.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. *HOLOS*, [S.l.], v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. **Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família.** *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, ISSN: 1414-9893, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001312014>. Acesso em: 13 nov. 2024.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar L. **Caminhos para a inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe docente. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional.** Coleção Formação Pedagógica Volume V. Curitiba IFPR-EAD, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado.** Secretaria de Educação do Estado do Pará – 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf> Acesso em 25 jul. 2023.

SANTOS, Erika Moreira; NASCIMENTO, Francinaide de Lima. **Ensino médio integrado: concepções e princípios.** In: VII CONEDU - Congresso Nacional de Educação, ISSN:2358-8829, Fortaleza: Realize Editora, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, Demerval. **O choque teórico da Politecnia.** Trabalho, Educação e Saúde, 131-152, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010> Acesso em 13 Abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 476 p. (Coleção Memória da Educação) 2011.

SAWAIA, B. (Org.). **As Artimanhas da Exclusão.** Análise Psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVA, Jessica Blenda de Castro Souza da; LIMA, Rogério Mendes de. **Conhecendo e reconhecendo o NAPNE: Algumas informações relevantes a partir de uma pesquisa.** 1.ed. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2022.

SILVA, João Carlos da. **Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação.** *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 19, p. 101-110, ISSN: 1676-2584, set. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4826/art07_19.pdf Acesso em 25 Dez. 2024.

SILVA, José Fonseca da; SCHNEIDER, Henrique Nou. **Tutorial - Análise Textual Discursiva** (Baseado na obra de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi).

Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Computação. Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação São Cristóvão, 2024.

SILVA, L.M. **O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência.** Revista Brasileira de Educação., Bahia. V.11, n.33, p.424-434, set/dez. 2006.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação.** 47 p. Brasília, DF, 2019., il. ISBN: 978-85-7652-245-4. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508> Acesso em 25 Dez. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscrito de 1929.** Tradução de: Puzirei A. A. Educação & Sociedade, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia.** (Trad. PEE). Edunioeste. Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. 224 p. ISBN: 8573074264.

APÊNDICES:

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional

Sequência Didática Inclusiva de Desenho



Créditos: Prachyapanapral, Wanlee. Disponível em istock

Autora: Érica Renata Martins de Miranda

Orientador: Prof. Dr. Raphael Argento de Souza

Mesquita, RJ

2025



FICHA TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional: Sequência Didática.

Título: Projeções Gráficas.

Autora: Érica Renata Martins de Miranda.

Orientador: Prof. Dr. Raphael Argento de Souza.

Público Alvo: Professores de Desenho Geométrico/ Técnico e demais professores do EM.

Disciplina: Desenho

Série: 1º Ano do Ensino Médio e/ ou Médio Técnico Integrado.

Vínculo do Produto Educacional: Dissertação de Mestrado Profissional – Projeto Inclusivo de Desenho: Uma proposta para a Formação Humana e Integral dos Estudantes com e sem deficiência visual no Colégio Pedro II.

Programa de Ensino: Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

Instituição Associada: Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Local de Implementação do Produto Educacional: Colégio Pedro II – Campus Realengo II.

Palavras-chave: Desenho. Formação Integral. Educação Inclusiva.

Layout adaptado de Oliveira e Monteiro (2023).

P 324f	Miranda, Érica Renata Martins de.
Ficha catalográfica para trabalhos acadêmicos – Sequência Didática / Érica Renata Martins de Miranda. - Mesquita, 2025.	
27f.	
Produto Educacional da Dissertação - Projeto Inclusivo de Desenho: Uma Proposta Para a Formação Integral dos estudantes com e sem Deficiência Visual do Ensino Médio no Colégio Pedro II – Campus Realengo II. Instituto Federal do Rio de Janeiro, Campus Mesquita, Curso de Mestrado Profissional em EPT (PROFEPT), Mesquita, 2025.	
Orientador: Prof. Dr. Raphael Argento de Souza	
Ficha Catalográfica. 2. Método de Estudo. 3. Trabalhos Científicos. I. Érica Renata Martins de Miranda. II. Sequência Didática do Projeto Inclusivo de Desenho: Uma proposta para a Formação Humana e Integral dos Estudantes com e sem Deficiência Visual no Colégio Pedro II.	
CDD 001.4	

Catalogado por: (Nome do Bibliotecário e Registro no CRB)

LISTA DE SIGLAS/ ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CPII – Colégio Pedro II

DV – Deficiente Visual

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EVA – Etileno Acetato de Vinila

IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

PE – Produto Educacional

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SD – Sequência Didática

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
Organização da Sequência Didática Aplicada:	13
Sequência Didática Inclusiva de Desenho	14
Objetivo Geral da Sequência:.....	14
ENCONTRO 1 - ROTEIRO	15
1º Momento –	15
2º Momento –	17
3º Momento –	18
4º Momento –	19
ENCONTRO 2 – ROTEIRO	20
1º Momento –	20
Recursos didáticos:.....	20
2º Momento –	21
ENCONTRO 3 – ROTEIRO	22
1º Momento –	22
ENCONTRO 4 – ROTEIRO	23
Recursos didáticos:.....	23
1º Momento –	23
Recursos didáticos:.....	24
2º Momento –	24
Recursos didáticos:.....	25
SUGESTÕES:	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....	26
REFERÊNCIAS:.....	27
.....	27

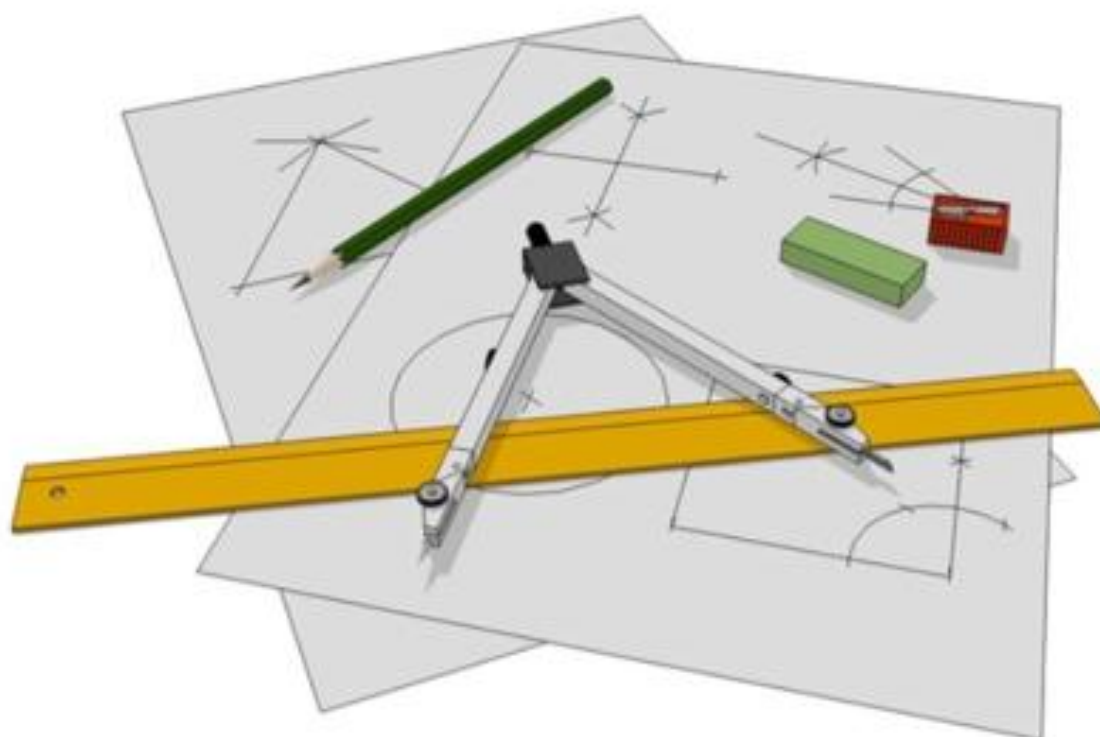
APRESENTAÇÃO

Olá, prezado leitor!

Esta Sequência Didática é um Produto Educacional decorrente da pesquisa intitulada “Projeto Inclusivo de Desenho: Uma proposta para a Formação Humana e Integral dos Estudantes com e sem Deficiência Visual no Colégio Pedro II”, fruto do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do IFRJ, Campus Mesquita, RJ. Tendo sido elaborada entre os anos de 2023 e 2025, a partir do método da Pesquisa-Ação, a Sequência Didática, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme parecer nº 7.026.662, foi aplicada no Colégio Pedro II, na unidade Realengo, durante quatro semanas, direcionada aos estudantes Deficientes Visuais e Videntes do Ensino Médio, na disciplina de Desenho.

Considerando que a proposta de produto desta pesquisa é a realização de uma sequência didática que envolve a aplicação de métodos concretos, é preciso conhecer sua definição e aplicação para criar sua estrutura adequadamente. Para Zabala (1998), as sequências didáticas são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, com um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos estudantes.

Esta sequência didática visa contribuir para o processo de inclusão entre grupos de estudantes com e sem deficiência visual na área de Desenho, utilizando a formação humana e integral como facilitador desse processo. Esta SD pode ser utilizada por professores de Desenho, Desenho Geométrico, Desenho Técnico ou áreas afins do Ensino Médio e Médio Técnico Integrado em diversas instituições de ensino que incluem essas disciplinas em seus currículos.



Descrição: A imagem mostra a ilustração de duas folhas de papel com construções geométricas desenhadas. Acima das folhas, há diversos instrumentos de desenho, como lápis, compasso, borracha, apontador e régua. Fonte: Por Teodomiro - Obra do próprio, CC BY-SA 4.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=39642728>

A Prática docente na EPT

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como princípio a integração entre ciência, tecnologia e cultura, buscando formar cidadãos capazes de compreender os processos produtivos e de atuar de forma crítica, autônoma e criativa na sociedade, Santos (2020). Para concretizar esses princípios, torna-se necessário superar as práticas tradicionais em favor de abordagens que possibilitem a emancipação dos estudantes.

“Diante da permanência enrijecida da percepção da educação tradicional ainda arraigada no seio do sistema educativo brasileiro, torna-se incompatível aos anseios dos sujeitos escolares que almejam, através da educação, promover a emancipação dos educandos e principalmente, prepará-los para uma ação efetiva de transformação social. (GUERRA E COSTA, 2018, P.7)

Diante desta necessidade, Ciavatta (2005) esclarece que o exercício da formação integrada deve ser uma experiência de democracia participativa, fruto de uma ação coletiva, visto que o movimento de integração é, sobretudo, social. Isto implica na busca por professores abertos à inovação e disciplinas e temas adequados à integração. Deve-se dar ao educando horizontes de captação do mundo, para que este se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade fundamental ao ser humano.

Para concretizar esse objetivo, a presente sequência didática utilizou-se das bases conceituais da EPT como norteadoras, buscando possibilitar aos estudantes os princípios de uma educação justa e integradora, vislumbrando a escola unitária defendida por Gramsci, capaz de formar cidadãos conscientes e protagonistas sociais (Martins, 2021), de maneira a fornecer uma formação inclusiva que empodere os alunos e permita o desenvolvimento das competências necessárias para sua participação efetiva no mundo do trabalho.

Acreditamos que projetos voltados para a formação humana e integral são essenciais para proporcionar uma educação verdadeiramente inclusiva.



Descrição: Foto aérea de sete crianças formando uma roda, com os braços entrelaçados. Disponível em:

<https://blogsomoseduacao.com.br/educacao-integral/>

A Educação Inclusiva e a formação humana e integral

A Educação Inclusiva representa um modelo de escola que possibilita o acesso de todos os alunos, sem discriminação. Para isso, torna-se necessário implementar uma série de mudanças em todo o sistema educacional.

A inclusão, nesse contexto, deve constituir-se da implementação de políticas que atendam às diferenças sociais, a fim de gerar equivalência de possibilidades e de direitos, rompendo, assim, a ideia da padronização, que acentua ainda mais as diferenças entre os indivíduos.

Neste sentido, Mantoan (2003) considera a diferença como uma oportunidade de aprendizado. O conhecimento deve contemplar a subjetividade do estudante, construindo-se no coletivo. É preciso buscar novas metodologias que proporcionem uma educação crítica de qualidade e superem as práticas tradicionais.

Observando essas constatações, construímos este modelo de sequência didática que se motiva em unir o ideal dos princípios de formação humana da EPT, aliado aos princípios da Educação Inclusiva, na disciplina de Desenho.

ENTENDENDO O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA VISUAL

É necessário compreender o que é a deficiência visual antes de nos aprofundarmos neste assunto. De acordo com a portaria nº 3.128 de 24 de dezembro de 2008, a Deficiência Visual (DV) é caracterizada como o comprometimento total ou parcial da capacidade visual, sendo classificada em dois grupos: cegueira e baixa visão, ambas podendo ser de origem congênita ou adquirida durante ou após o nascimento (BRASIL, 2008).



Descrição: Foto de criança e professora com leitor de Braille: Autoria: Patrícia Stavis. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>

Estabelecendo a interação entre videntes e não videntes

A proposta desta SD concentra-se em possibilitar a inclusão a partir da aproximação entre os estudantes com deficiência visual e os grupos sem deficiência. No que tange a interação entre os estudantes videntes e não videntes, Vigotsky (2022) considera essa dinâmica necessária para o aprendizado e desenvolvimento dos grupos envolvidos. Ballesterio-Alvarez (2003) menciona explorar a multissensorialidade, fazendo com que cada um conheça e desenvolva a aptidão do outro. O autor observa que devem ser evitadas manifestações especiais de compaixão ou superproteção, devendo ser promovidas atitudes como cooperação, colaboração e aceitação entre os integrantes do grupo.

A abordagem didática que foca na exploração de outros sentidos ao invés da visão se mostra eficaz na integração de alunos com deficiência visual e aqueles com visão normal. De acordo com Ballesterio-Alvarez (2003), o uso de múltiplos sentidos não se restringe a um único sentido e evita a predominância da visão, ajudando a estabelecer uma conexão mais profunda com o ambiente e com o semelhante. Assim, o estudante se torna mais receptivo, aprende a conviver e adquire conhecimento sobre o que o rodeia.

Prezado leitor, após estas breves considerações, vamos agora conhecer a organização da sequência didática aplicada com base nestes princípios.

Organização da Sequência Didática Aplicada:

ENCONTRO 1

1º Momento – Apresentação da temática sobre inclusão – Explicação do tema sobre Educação Inclusiva para os estudantes, visando estimular a reflexão crítica dos estudantes sobre o tema;

2º Momento – Diálogo e Reflexões - Mesa redonda com os participantes da roda de conversa;

3º Momento – Apresentação da atividade de construção coletiva do produto inclusivo: Produto tátil para uso coletivo de Desenho;

4º Momento – Diálogo entre os estudantes sobre as estratégias para a elaboração do sólido: Pensando na construção e texturas da peça.

ENCONTRO 2

1º Momento – Criação de peça tridimensional composta por caixas.

2º Momento – Escolha das texturas para composição da peça

ENCONTRO 3

1º Momento – Confecção das faces da peça – Trabalho coletivo

ENCONTRO 4

1º Momento – Confecção das faces das vistas ortográficas.

2º Momento – Finalização da atividade.

Sequência Didática Inclusiva de Desenho

Objetivo Geral da Sequência: Estimular a inclusão através da formação humana e integral, incentivando a formação reflexiva e o trabalho coletivo através da produção de material tátil de Desenho com texturas.

Público Alvo: Estudantes com e sem deficiência visual. Podendo ser ampliado para outros grupos com necessidades específicas.

Disciplina: Desenho.

Série: 1º ano do EM ou Técnico Integrado , podendo ser usado no 2º ano.

Quantidade de participantes sugerida: Média de 12 estudantes, podendo ser ampliada ou reduzida de acordo com a necessidade.

Tema: Projeção Cilíndrica Ortogonal.

Conteúdo: Sólido geométrico e vistas ortográficas.

Duração total do projeto: Quatro encontros de 2 horas cada. Podendo ser ampliado para mais semanas.

Observação:

Optamos por executar a atividade com os estudantes sentados em formato de roda para que todos pudessem dialogar uns com os outros.

ENCONTRO 1 - ROTEIRO

1º Momento – Apresentação da temática sobre inclusão –
Explicação sobre o tema.

Procedimentos: O professor se apresenta para a turma e levanta a questão sobre a temática da inclusão.

Importante: Como na roda de conversa haverá estudantes com deficiência visual, todo o conteúdo com imagens deverá ser descrito e, caso necessário, adaptado para o formato tátil.

Duração: 30 minutos.

Na sua opinião o que é uma Educação Inclusiva?



Descrição da imagem: A imagem apresenta uma ilustração de uma personagem negra com a mão esquerda sobre o rosto e a mão direita sobre a barriga. Simbolizando uma mulher pensando.

Ilustração: Khorimarko, O. Disponível em: <https://media.istockphoto.com/id/1337103561/pt/vetorial/thinking-woman-character.jpg?s=2048x2048&w=is&k=20&c=KnktBVaWw4HWgtWDTsh935xxSHHmCfQilY9yeezBI1M=>

ATIVIDADE PROPOSTA:

Leitura do texto disponível em:

https://brasilescola.uol.com.br/educacao/inclusao-social.htm?utm_source=conteudos_internos&utm_medium=site&utm_campaign=teste-00-conteudos

"Inclusão social é o ato de incluir na sociedade categorias de pessoas historicamente excluídas do processo de socialização [...] Ao falar em inclusão, estamos de acordo com a Declaração Universal de Direitos Humanos e também com a Constituição Federal de 1988, que apresentam direitos que devem se estender a todas as pessoas, sem exceção. Vale dizer ainda que sociedades que apresentam altos índices de exclusão social enfrentam também inúmeros outros problemas, como o aumento da criminalidade e dos índices de pobreza."



Descrição da imagem: Duas mãos seguram recortes de papel coloridos em formato de pessoas. No centro, um globo terrestre, simbolizando a união das pessoas ao redor do mundo.

Fonte: https://br.freepik.com/fotos-gratis/pessoas-de-cadeia-de-origami-vista-superior-com-globo_9393822.htm#fromView=keyword&name=1&position=1&uuid=271c41d3-a8cf-422d-bab3-fa87a0de147a&query=Inclusao+Social

2º Momento – Diálogo e Reflexões.

Mesa redonda com os participantes da roda de conversa:

Objetivos: Explorar a socialização entre os alunos, promover a aproximação e reflexão entre os estudantes videntes e não videntes.

Procedimentos: Apresentação de cada estudante, bate papo sobre as vivências e experiências dos integrantes do coletivo;

Duração: 1 hora.

IMPORTANTE!!

Neste momento da atividade, o professor deverá mediar o diálogo, proporcionando a interação entre os grupos e estimulando que todos tenham a oportunidade de se expressar e de compartilhar suas experiências com o restante do coletivo.

Consideramos este momento essencial para que os estudantes com deficiência visual compartilhem suas vivências e interações com o mundo, mostrando que existem diferenças entre a baixa visão e a cegueira e como estes grupos exploram capacidades sensoriais além da visão.

O diálogo também proporcionará um espaço para discutir questões relacionadas à inclusão e exclusão social, a partir das perspectivas dos próprios alunos.

3º Momento – Apresentação da atividade de construção coletiva do produto inclusivo:

PRODUTO TÁTIL PARA USO COLETIVO DE DESENHO

Objetivos: Propor construção coletiva de material inclusivo de Desenho.

Procedimentos: Apresentação de vídeo explicativo sobre o conteúdo de projeções:

<https://youtube.com/watch?v=WdyXcoOaBz8&feature=shared>

Importante: Necessário apresentar o modelo e os exemplos do vídeo em formato tátil ao coletivo.

Duração: 15 minutos.



Descrição da imagem: A imagem apresenta um modelo tridimensional de um sólido geométrico, acompanhado das vistas frontal e superior em relevo.

Fonte: Acervo da autora

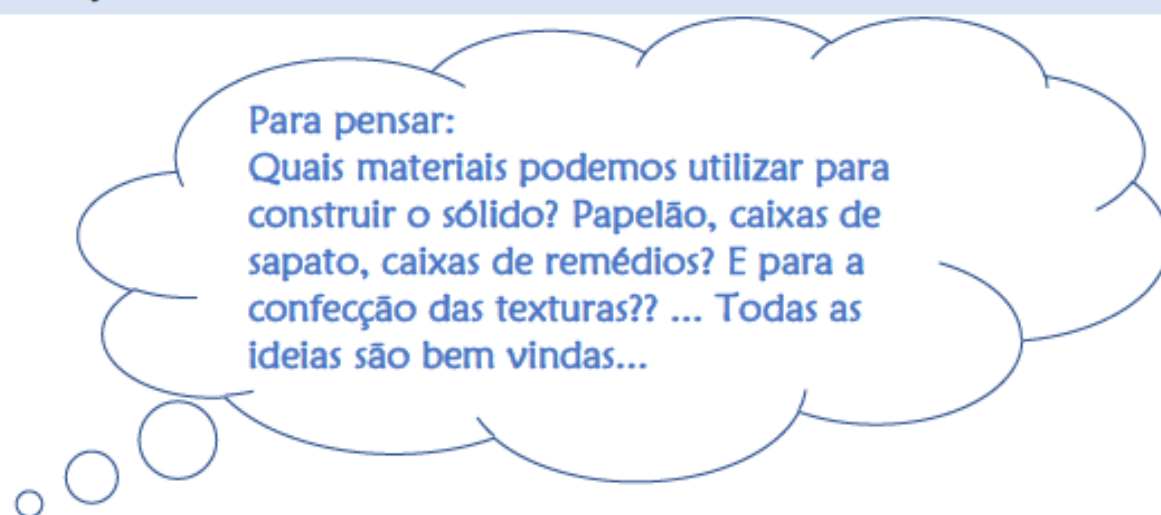
4º Momento – Diálogo entre os estudantes sobre as estratégias para a elaboração do sólido: Pensando na construção e texturas da peça.

Objetivos: Desenvolver a capacidade dos estudantes de participarem ativamente do processo educativo, promover a colaboração do grupo e explorar alternativas além da percepção visual.

Procedimentos: O grupo deverá pensar quais estratégias devem ser utilizadas na construção do produto tátil, tanto na confecção da peça como nas texturas a serem utilizadas na mesma.

Novamente, cria-se espaço para que os participantes possam dialogar e pensar nas soluções adequadas.

Duração: 15 minutos.



Após as definições elaboradas pelo grupo, o encontro deverá ser encerrado e se iniciará na próxima semana a etapa 2 da construção da peça!

ENCONTRO 2 – ROTEIRO

1º Momento – Criação de peça tridimensional composta por caixas.

Objetivos: Estimular a criatividade dos participantes.

Procedimentos: Cada participante deverá criar um modelo de peça composto por caixas diversas.

Recursos didáticos: Caixas com tamanhos variados.

Duração: 1 hora.



Descrição: A imagem apresenta diversas caixas com tamanhos variados. Fonte: Acervo da autora



Descrição: A imagem apresenta um modelo de sólido criado por um dos estudantes. Fonte: Acervo da autora

Observações:

- Para a construção coletiva, recomenda-se a formação de grupos mistos de quatro a seis integrantes, para que todos possam contribuir de forma equitativa.
- Cada grupo escolherá apenas um sólido para desenvolvimento das texturas.

2º Momento – Escolha das texturas para composição da peça

Objetivos: Explorar e conhecer as diferentes texturas; Incentivar a tomada de decisões coletivas entre os participantes.

Procedimentos: Estudantes deverão decidir coletivamente a escolha papéis texturizados a serem utilizados na confecção da peça tátil.

Recursos didáticos: Diferentes tipos de materiais texturizados (papel laminado, papel seda, papelão, papel crepom, EVA, etc.).

Duração: 1 hora.



Descrição: Imagem de mão segurando amostras com diferentes texturas de cores diversas. Retirado de: <https://www.mundoekko.com.br/produtos/textura-tatil-big/>

ENCONTRO 3 – ROTEIRO

1º Momento – Confeção das faces da peça – Trabalho coletivo

Objetivos: Incentivar a criatividade dos participantes e promover a participação ativa na construção do produto.

Procedimentos: Estudantes deverão confeccionar as faces do sólido criado no encontro anterior, utilizando as texturas escolhidas pelo grupo.

Recursos didáticos: Sólidos e texturas selecionados no encontro anterior; cola, tesoura, régua e outros itens de papelaria.

Duração: 2 horas.

ATENÇÃO!!

Para desenhar o formato das faces da peça em papéis texturizados, utilizamos as próprias peças criadas pelos alunos. Os estudantes com e sem deficiência visual puderam, então, desenhar o contorno das faces da peça no papel texturizado, que estava sobre uma folha de EVA. A maciez do EVA permite que a pressão exercida pelo aluno com o lápis possibilite sentir o contorno tátil na folha utilizada.

Recomenda-se o uso de uma régua como guia para auxiliar o estudante a manter a tesoura em linha reta durante o recorte.



Descrição: Mãos desenham o contorno dos sólidos geométricos sobre uma folha de EVA.
Fonte: Acervo da autora

ENCONTRO 4 – ROTEIRO

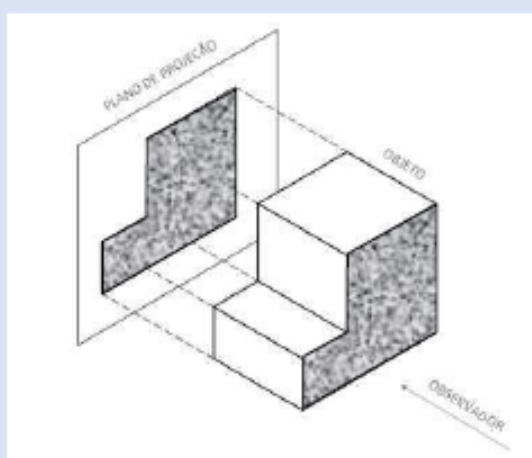
1º Momento – Confeção das faces das vistas ortográficas.

Objetivos: Promover o trabalho colaborativo entre os membros do grupo.

Procedimentos: Estudantes deverão confeccionar as três vistas ortográficas com as texturas selecionadas no segundo encontro.

Recursos didáticos: Sólidos e texturas selecionados no encontro anterior; cola, tesoura, régua e outros materiais de artesanato; papel cartão, papelão ou similar para a colagem das vistas ortográficas.

Duração: 1 hora e meia.



Descrição: Figura ilustrativa de um sólido geométrico e sua respectiva projeção com texturas correspondentes. Imagem adaptada de:

<https://desenhobasicouff.weebly.com/representaccedilotildees.html>



Descrição: Etapa do processo de colagem de vistas ortográficas. Registro de duas mãos colando texturas em papel cartão. Foto pertencente ao acervo da autora.

2º Momento – Finalização da atividade.

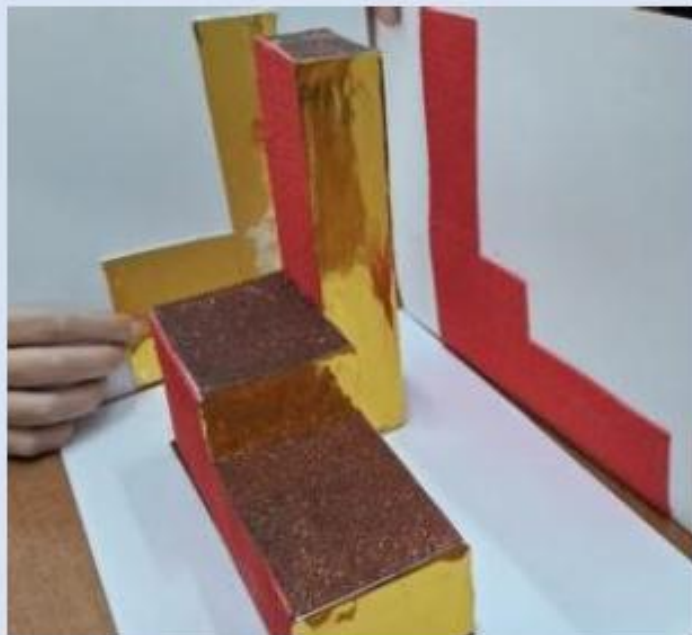
Objetivos: Permitir que o aluno conclua a atividade e exercite sua capacidade de avaliação do processo.

Procedimentos: Finalizar a tarefa e organizar as vistas ortográficas em conjunto.

Recursos didáticos: Sólidos e texturas selecionados no encontro anterior; cola, tesoura, régua e outros materiais de artesanato; papel cartão, papelão ou similar para a colagem das vistas ortográficas.

Duração: 30 minutos.

Atenção: Neste processo os alunos deverão se reunir e organizar a peça e as vistas ortográficas produzidas no decorrer dos encontros.



Descrição: Imagem do sólido confeccionado por um dos grupos da pesquisa, juntamente com suas respectivas vistas ortográficas. Fonte: Acervo da autora

SUGESTÕES:

Ao término da atividade, sugere-se que o professor organize uma nova mesa redonda com a participação de todos os estudantes envolvidos. O objetivo é promover uma análise crítica da atividade, identificando os pontos positivos e áreas a serem melhoradas. Acreditamos que a avaliação dos alunos é fundamental para o aprimoramento contínuo da atividade, além de proporcionar a eles a oportunidade de refletirem sobre sua própria participação e aprendizado.

Também sugerimos que a atividade seja ampliada, podendo haver a participação de outros estudantes para executar uma audiodescrição do objeto. Indicamos que outros alunos possam avaliar a eficácia do produto construído pelo grupo.

Consideramos que estas sugestões enriquecerão ainda mais o processo educativo proporcionando uma educação inclusiva e integral a todos envolvidos no processo educativo!

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Prezado leitor, que bom que chegamos até aqui.

Esta sequência didática teve como objetivo fomentar o processo de inclusão através da formação integral, possibilitando que os participantes fossem ativos na construção do produto, ao mesmo tempo em que estabeleciam relações de proximidade, gerando afetividade entre os grupos e proporcionando um ambiente acolhedor entre os colegas com respeito e valorização às diferenças.

No que se refere aos resultados deste produto, a análise da pesquisa revelou um ótimo engajamento dos estudantes, tanto na realização das atividades práticas quanto nas respostas obtidas através do questionário. Os participantes destacaram a aproximação entre os integrantes como fator relevante da atividade, pois essa interação fomentou valores como parceria, afetividade e a descoberta mútua.

Com base nessas considerações, reforçamos a importância de atividades que estimulem a participação coletiva, estabelecendo trocas e compartilhando experiências. Acreditamos que, através da reflexão gerada pelo estímulo ao pensamento crítico, haverá uma mudança que se reverberará em todo o entorno social, possibilitando assim uma verdadeira educação inclusiva e integral.

REFERÊNCIAS:

- BALLESTERO-ÁLVAREZ, J. A. Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.
- BRASIL. Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3337>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho Necessário*, ano 3, n. 3. ISSN: 1808-799X, 2005.
- GADOTTI, Moacir. A boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.
- GUERRA, L. F. S.; COSTA, M. A. Práticas pedagógicas transformadoras na EPT. In: Anais do Seminário Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente, 2018.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer? 1ª edição- Editora Moderna, 2003.
- MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. SciELO – Scientific Electronic Library Online. ISSN 1678-4634, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtwS/#>. Acesso em 20/07/2023.
- OLIVEIRA, Valquíria Guimarães de; MONTEIRO, Claudio Castro de. Produto Educacional: Sequência Didática baseada nas Unidades de Ensino Potencialmente Significativas no Curso de Extensão de Introdução à Consciência Ambiental. Palmas, TO, 2023. 39 p.: il. color. ISBN: 978-65-00-60394-1 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2023.
- SANTOS, Deyvison Campos dos. Sequência didática: proposta para abordagem dos temas HIV e AIDS em cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho / Deyvison Campos dos Santos; Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti. - 2020. 40 f. il. CD-ROM il. ISBN: 978-65-00-10079-2 Produto Educacional da dissertação - Desenvolvimento de sequência didática como produto educacional: os temas HIV e AIDS em módulos de aprendizagem (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2020.
- VIGOTSKI, L. S. Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. (Trad. PEE). Edunioeste. Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. 224 p. ISBN: 8573074264.

APÊNDICE B – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO

- 1- Você acredita que esta atividade contribuiu para a inclusão dos envolvidos? Por quê?
- 2- Esta atividade contribuiu para o seu entrosamento/ envolvimento com seus colegas do grupo? Por quê?
- 3- Nos nossos encontros você conseguiu estabelecer uma “troca de conhecimentos” com seus colegas de grupo? Por quê?
- 4- Esta atividade o auxiliou a participar ativamente na construção do produto, utilizando o trabalho em equipe, sua criatividade e sua tomada de decisão? Por quê?
- 5- O fato de você ter participado do processo de elaboração do produto (maquete) o auxiliou numa maior compreensão do conteúdo da disciplina? Por quê?
- 6- Cite aspectos positivos e/ ou negativos que você pôde identificar nesta atividade
- 7- Você considera que a escola tem fomentado a inclusão de maneira eficaz? Cite, no seu entendimento, como a escola pode se tornar mais inclusiva para os estudantes.

APÊNDICE C – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

Questão 1: Você acredita que esta atividade contribuiu para a inclusão dos envolvidos? Por quê?

Estudante 1

- 1- *Sim, porque todos contribuíram fazendo a maquete.*

Estudante 2

- 1) *Sim. Ajudou no aspecto inclusão em todo o projeto, alcançando o desenvolvimento de cada participante, com didáticas, métodos inclusivos no decorrer do projeto.*

Estudante 3

- 1) *Sim. Acho que eu e todos os meus colegas de grupo nos sentimos muito bem incluídos nessa pesquisa por termos ajuda sempre quando nós pedimos e nós ajudarmos uns aos outros. Além disso nós tivemos acesso a vários tipos de materiais o que nos ajudou muito na construção dos nossos produtos e consequentemente a atingir os objetivos dessa pesquisa.*

Estudante 4

1) *Eu acredito que sim, na minha parte, no caso, né. Eu realmente percebi que eles ficaram muito à vontade. E, como uma ajudante ali, tentei ao máximo inclui-los em tudo. Na parte da colagem, procurei orientar sem mexer queria que eles vivessem esse momento importante de serem incluídos de verdade. Não queria que fosse só falar sobre inclusão, mas fazer com que eles se sentissem realmente parte disso. Por isso, eu realmente acredito que a atividade foi feita para uma inclusão de verdade.*

Estudante 5

1 - *Sim. Pois existiam dificuldades para os não-videntes no trabalho (produção) e em seu produto, e nós fomos capazes de adaptar o produto (através do tato, com as texturas e relevos nos objetos que fizemos) e a produção (os guiamos nos recortes e nas colagens, tanto na aplicação da cola quanto na colagem do material nos objetos). Para mim, a inclusão seria de 100% se houvesse alguma forma de eles serem totalmente independentes para cortar, posicionar e colar as diferentes partes dos objetos.*

Estudante 6

1 *Acredito que tenham contribuído, sim, pois isso é uma forma de aprendizagem tanto para os alunos envolvidos quanto para a professora. Querendo ou não, todos aprenderam ou ensinaram, além de darem sugestões sobre o que poderia ter sido alterado ou não.*

Estudante 7

O projeto me ajudou a pensar "fora da caixa" e a experimentar novas perspectivas conforme meus colegas percebiam detalhes que eu, como vidente, dificilmente teria percebido sozinha, o que me mostrou a importância de pensar a inclusão durante todo o processo, não só depois de concluído.

Estudante 8

1) *Eu acredito que sim, porque basicamente, como posso dizer, de curto prazo, de imediato, não, porque é um processo que acontece, deve acontecer, na verdade, por anos, né, décadas, anos, e se bobear até séculos, pois é um problema histórico, logo ele não vai ser resolvido, um problema que se remonta de milênios não vai ser resolvido, por horas, né, por simples horas, mas eu acredito que pode contribuir, na verdade, que não contribuiu, mas que pode contribuir para a inclusão, no aspecto de que, a partir desse pequeno grupo de estudos, pode-se ter feito, com os envolvidos, um aspecto de auto-reflexão, isto é, os envolvidos podem, a partir daí, começar futuramente a pensar nessa inclusão de forma mais ampla, ou seja, é um efeito*

manada que eu acredito que possa acontecer, como geralmente costuma acontecer, em qualquer parte oprimida da sociedade. Quando a primeira pessoa oprimida começa a se levantar, todo mundo vai querer se levantar junto, porque o primeiro tumor é a coragem inicial, que é a mais difícil de ser tomada, e depois todo mundo vai em sentido favorável, porque todo mundo é a favor disso, apesar de ninguém nunca ter feito isso. Dito isso, eu acho que com a inclusão vai justamente facilitar, pois, o que acontece? Quando ninguém discute isso dentro da sala de aula, quando nenhum professor discute isso dentro da sala de aula, e até os próprios deficientes, e até quem não é deficiente discute isso na sala de aula, porque a inclusão ela vai muito além de apenas um grupo A ou B, e se a inclusão é entre os grupos, não é uma inclusão de um grupo, uma inclusão tem que acontecer entre os grupos, é muito além de... Aquela pessoa precisa de inclusão, na verdade eu acho que a frase correta é, o mundo precisa se incluir entre si, ambos se incluindo, sabe, eu acho que é uma questão desse tipo, porque todo mundo é diferente, o que no fim das contas é uma distinção que a gente cria de deficiência, mas no fim das contas ela é uma distinção muito que inválida, ela só vale biologicamente, porque quando sai da biologia não existe deficiência, porque cada um tem a sua individualidade, portanto cada um tem a sua necessidade específica numa escola, coisa que o sistema atual não nos permite fazer, o sistema atual é pensado de forma arcaica, tradicional, a sociedade inteira mudou, mas incrível que pareça, a educação não mudou em nada, é o mesmo modelo de educar, é o mesmo modelo de reprovar ou aprovar, é o mesmo modelo de avaliar, modelo arcaico, modelo academicista, modelo conteudista, onde não promove nenhum tipo de pensamento, não promove nenhum tipo de reflexão para o próximo e com o próximo, e sim para um futuro produtivo onde, na verdade, não pensa nem na própria pessoa, pensa no que ela vai fornecer à sociedade, e a sociedade é essa que nada lhe fornece também, então é um ciclo vicioso onde a escola não te faz pensar, não te faz refletir, não te faz nem sequer construir algo. Esse tipo de grupo que foi montado, ele nos permite ver a educação com outra perspectiva, uma perspectiva de onde o professor não precisa necessariamente ficar passando mil e um conteúdos, ele apenas pode dar uma tarefa e os estudantes devem interagir entre si para fazer se cumprir essa tarefa, o professor vai guiando, uma coisa que não é feita dentro de sala de aula, na sala de aula o professor só passa coisa no quadro, só passa conteúdo no quadro, copia, dá uma explicação conteudista e acabou, não promove nenhuma reflexão nem nada, e isso foi possível com desenho, apenas linhas, vamos pôr assim

de forma muito grosseira, com apenas linhas se foi possível pensar em como aquelas linhas são interpretadas por pessoas diferentes, de formas diferentes, com visões diferentes, e não visões também, porque teve gente que não tinha visões, então eu acho interessante que esse grupo ele vai produzir um futuro mais, ele pode produzir um futuro mais pensante, mais revolucionário, que vá trazer propostas de fato e vai finalmente mudar a educação como bem ela é atualmente, é uma coisa que eu acho, não vai mudar nada agora, continuará sendo da mesma forma que é, é arriscado a gente morrer e vai continuar sendo da mesma forma que é, mas pelo menos a gente foi o início, o pontapé de uma mudança futura, mesmo que não nos alcance, vai alcançar as próximas gerações, o só isso já é uma vitória, por mais que a gente nunca vai conhecer essas próximas gerações.

Questão 2: Esta atividade contribuiu para o seu entrosamento/ envolvimento com seus colegas do grupo? Por quê?

Estudante 1

2- Sim sim, porque junto com os trabalhos teve diálogo e assim, a contribuição fica bem melhor.

Estudante 2

2) Sim, ajudou porque os dias que ficamos fazendo as maquetes, conversarmos e trabalhamos em equipe ao longo dos encontros do projeto, assim uma ótima socialização.

Estudante 3

2) Sim, eu e meus colegas de grupo todos nós conversamos sobre diversos assuntos além é claro dos assuntos da matéria em questão. Conheci várias pessoas novas e realmente eu gostei muito de ter conhecido estas pessoas.

Estudante 4

2) Sim, essa atividade contribuiu muito para o meu envolvimento com meus colegas do grupo. Sempre fomos muito comunicativos, com várias conversas durante o projeto. Tinha vezes até que a professora pedia para a gente parar de falar um pouco, porque a gente falava sobre tudo. Mas foi muito legal, com respeito e debates importantes sobre a inclusão na escola. Eu adorei esses momentos, adorei cada conversa e cada troca.

Estudante 5

2 - Sim. Acredito que como pessoa, me tornei mais consciente dos problemas que os não-videntes precisam atravessar em suas vidas na escola. Este projeto possibilitou

que eu conhecesse melhor os meus colegas, mas infelizmente não cheguei a os ver ou interagir com eles na escola após o término do projeto.

Estudante 6

2 "Com certeza contribuiu, pois, nessa atividade, tivemos a participação de pessoas com deficiência visual e de pessoas que enxergam normalmente. Ao meu ver, a professora conseguiu organizar bem os grupos, e, querendo ou não, todos trabalharam juntos. Foi uma troca de experiências muito importante para todos."

Estudante 7

Nessa tentativa de entender outra perspectiva, notei como isso é importante para a construção de uma sociedade igualitária e realmente preocupada com o todo, pois nos limitamos tanto ao nosso próprio "mundo" que nos tornamos incapazes de perceber os detalhes que fazem diferença a outro indivíduo.

Estudante 8

2 Com certeza, contribuiu. Eu falo com certeza porque, a partir deles, eu pude aprender como ensinar outras perspectivas a eles. eu não só ensinei, como eu aprendi como fazer isso do ponto de vista deles, eu aprendi a me colocar no lugar de pessoas diferentes de mim, que tem a percepção diferente de mim, seja por questão biológica ou simplesmente por um fato antropológico social, mas, principalmente pelo biológico, eu tive que aprender como é, por exemplo, ser uma pessoa totalmente vivente, que, biologicamente, não tem nenhuma dificuldade visual. Isto é, eu tive que entender como é estar nessa perspectiva. Coisa que, por mais que, por incrível que pareça, pensamento popular, nós que não enxergamos, nós pensamos nisso, como que é enxergar? A gente geralmente não pensa, porque a gente, ainda mais nós que sempre fomos assim, não tem por que você pensar em algo ou querer algo, que você nem sequer nunca experimentou na vida. Você não vai querer algo que você não conhece, não faz lógica, você só quer o que você sabe que existe e conhece, atribuir aquilo algum sentido, sentimento, algo sensível da sua vida. Conforme a gente não atribuiu isso em ponto nenhum, porque a gente nunca teve isso na vida, isto é, uma visão completamente, adequadamente biológica, a gente nunca para pensar como é enxergar completamente, com eles eu tive que aprender a fazer isso, porque eu tive que aprender a ensinar eles a ter essa perspectiva. Igualmente, eles tiveram que fazer isso comigo, eles tiveram que aprender o que significa estar na mesma posição de tato, de sons, de cheiros. Então, contribuiu com certeza, porque entre nós, a gente não só aprendemos, como nós também ensinamos, uns com os outros.

Questão 3: Nos nossos encontros você conseguiu estabelecer uma “troca de conhecimentos” com seus colegas de grupo? Por quê?

Estudante 1

3- Sim, no grupo eu acho que todos ficaram bem tranquilos, rolou que eu conheci um menino da mesma turma e eu conheci como eu não conhecia em sala de aula.

Estudante 2

3) Sim, de acordo com os encontros com o desenvolvimento das peças que todos os participantes se empenharam para realização inclusiva, realizando uma troca de conhecimentos para chegar do material.

Estudante 3

3) Sim. Como eu disse na resposta da questão anterior eu e meus colegas de grupo nós conversamos sobre diversos assuntos, além é claro dos assuntos da matéria em questão. Acredito eu que todas as conversas que eu tive com outros colegas de grupo e que até estes colegas de grupo tiveram sem eu estar em suas conversas nos ajudaram na troca de experiências.

Estudante 4

3: Sim, eu consegui estabelecer uma boa conexão de conhecimento com meus colegas, especialmente com aqueles com deficiência visual. Eu, como uma pessoa vidente, já sabia que eles passavam por dificuldades, mas não sabia o quanto. Só conversando, me mostrando interessada, querendo saber mais, aprendi muito. Aprendi a ajudar, a orientar sempre que possível, sem me intrometer mas apenas dando apoio. Eles são capazes de fazer tudo o que quiserem, são pessoas incríveis, e eu vi o quanto ficaram gratos. Pelo menos eu percebi que eles se mostram interessados quando alguém realmente se dedica a escutá-los. Isso é muito importante. Acho que a escola deveria promover mais rodas de inclusão, essas conversas são essenciais.

Estudante 5

3 - Sim. Através do projeto e dos meus colegas, conheci uma forma de perceber o mundo completamente diferente da que tinha antes. Aprendi que existem muitos mais detalhes aos quais era ignorante antes, como por exemplo os padrões da tecelagem

nas nossas roupas, as imperfeições causadas ao longo dos anos nas superfícies de objetos cotidianos ou simplesmente o processo pelo qual esses objetos passam para serem construídos ou fabricados. Como não percebia esses detalhes, estava bloqueado de perguntas que eu nunca teria feito antes.

Estudante 6

3 "Sim, consegui estabelecer, pois todos estavam dispostos a ajudar no que fosse necessário. Acredito que todos colaboraram muito bem em equipe."

Estudante 7

Apreendi muito com meus colegas trocando experiências que vão além do desenho, o que me fez repensar as medidas de inclusão tanto na escola quanto fora dela. Nessa tentativa de entender outra perspectiva, notei como isso é importante para a construção de uma sociedade igualitária e realmente preocupada com o todo, pois nos limitamos tanto ao nosso próprio "mundo" que nos tornamos incapazes de perceber os detalhes que fazem diferença a outro indivíduo.

Estudante 8

3- Foi uma interação de via de mão dupla, todo mundo ali tava interessado, todo mundo ali tava querendo entender, e não só entender no sentido de, então vamos achar uma solução para o problema, que é a falsa inclusão que existe hoje em dia, que é o problema mais apontado que foi mostrado. E a falta de inclusão por si só. A falsa inclusão e a falta de inclusão. Foi dois pronunciamentos apontados no grupo, que o grupo apontou no geral. Mas a gente percebeu muito mais do que isso, a gente foi para além disso, e como isso pode ser revertido, a gente foi para além disso, e como isso é transformador na vida do ser humano por si só. Porque chegou um momento que a gente não estava mais ali fazendo um trabalho, chegou um momento que a gente estava convivendo. Eu tive essa impressão, chegou um momento que a gente não estava mais só fazendo um trabalho, a gente estava convivendo. A gente ainda assim estava produzindo materiais, a gente estava cortando, colando, pintando, medindo, mas a gente estava fazendo isso no automático, as mãos estavam agindo e a gente estava interagindo entre nós. Então, chegou um momento que eu, por exemplo, eu pelo menos, na minha opinião, eu nem tava reparando mais no que eu estava fazendo, eu só estava interagindo. O foco do trabalho, no fim, por mais que pareceu muito material do tipo, vamos produzir materiais para a escola, ele na verdade saiu dessa perspectiva e passou para um lado muito mais subjetivo, muito mais

intrínseco, íntimo, no sentido de, por mais que a gente está produzindo material, algo material para a escola, algo que é importante ter de fato, mas foi muito mais por uma perspectiva do tipo então é assim que seria uma boa convivência na sociedade. Eu consegui com o grupo aprender, não só aprender, mas experimentar. Por mais que foi algo pequeno, mas experimentando esse algo pequeno, eu percebi. Então é assim que é viver numa sociedade onde todo mundo pensa em todo mundo. Não só em si, não é só pensar em si, mas pensar em todo mundo. E como isso é interessante, e como incrível isso é do tipo, como que essa pessoa enxerga, e não só enxergar no sentido literal, mas também no subjetivo. Como essa pessoa sente, como essa pessoa experiencia o mundo. Por que essa pessoa sente isso e como sente isso? Igual, por exemplo, tem um momento que a gente falou das texturas, e a partir das texturas a gente começou a entender o porquê a gente identificava certas texturas diferentes. A gente começou a falar de praia, por exemplo, a areia da praia. Igual, certas texturas nos traz familiaridade, a gente começou a associar isso com passados históricos nossos. A gente foi além do é só uma textura. A gente foi para além e a gente chegou no ponto de, olha, é uma textura áspera, é sim, mas essa textura áspera, arenosa, ela tem motivo para se chamar arenosa. Porque ela se remete a um lugar físico, geográfico do planeta. Mas é um lugar geográfico que a gente não lembra só porque ele é físico e geográfico. Não é só a simples lógica. É sim o sentimento, porque foi um lugar divertido, foi um lugar que passou um final de semana com a família, foi um lugar que... E é legal que depois que a gente teve esses primeiros impulsos de descoberta entre nós, de vez em quando ou outra, vinha uma ou outra pessoa do grupo, independente de deficiência biológica ou não, que virava e falava assim, ah, eu lembrei que, sei lá, na 25 de março tem um cheiro diferente. De fato, nunca tinha reparado nisso, mas tem. Eu lembrei que esse cheiro me lembra uma memória da minha infância. Não sei porque lembro, mas eu me lembro. Aí a gente ia discutindo e a gente descobriu. Ah, lembro por causa disso, porque é de um dia específico, de um momento específico. E é um cheiro tão marcante que ele nos lembra isso. Então eu posso associar esse cheiro a isso. E se eu posso associar o cheiro a algo tão subjetivo, eu consigo então muito mais facilmente associar o cheiro a algo técnico, como simples texturas, como simples materiais. Então, a interação entre nós foi uma interação de... não só de aprendizagem, porque eu frisei isso, mas acho uma interação de experimentação. Eu acho que aprender a gente experimentou. Eu acho que aprender já é muito fácil. Teoria, isso, aquilo, é fácil. Você lê, você estudar, isso a gente

consegue em qualquer momento da vida. Mas na sociedade que vivemos, a gente não experimenta esse senso de comunitarismo que a gente teve naquela sala. A gente não experimenta na sociedade esse senso de ele se pôs no meu lugar, ele me entendeu, ele me explicou, na minha perspectiva. Não na perspectiva acadêmica, não na perspectiva que ele sabe, mas na perspectiva que ele achou que eu entendo, porque ele primeiro me analisou antes de me ensinar. Algo que não acontece na sociedade. Uma sociedade imediatista, individualista, capitalista, capitalista, então uma sociedade que pensa o ser humano como um meio de produção simples, onde o que importa é o lucro e não a vida. Uma sociedade onde pensa que o que importa é o agora e não pensa no futuro, muito menos no que o passado significou e muito menos no que isso impacta na vida das pessoas. Uma sociedade onde não me importo com o indivíduo, eu me importo comigo, porque eu devo competir, eu devo ascender, eu devo conquistar, eu devo conseguir. Logo, se aquela pessoa está com problema, não me afeta, o que é uma grande mentira. A gente sabe que se um humano morre, todo mundo morre junto, porque, querendo ou não faz parte da humanidade e o ser humano só é o ser humano, que é hoje em dia né, pois, como muitos filósofos gregos já te ensinam, desde a Grécia Antiga, somos seres, somos animais racionais. Então, animais sociais racionais, a gente necessita do próximo, apesar da gente viver num sistema que diz que não, a gente necessita do próximo. E naquela sala a gente teve essa experimentação de que, de fato, necessita do próximo. A gente junto, a gente conseguiu fazer um projeto bacana, material, e juntamente conseguimos experimentar algo que futuramente pode se tornar um projeto muito mais amplo, com vários estudantes e saindo da área de estudante, indo para a área de trabalho. E aí, todo mundo da sociedade vai estar pensando em como ajudar cada um na sua perspectiva mais adequada possível, não de uma perspectiva já fabricada pelo capitalismo, onde isso é a única forma de ajudar. Só vai ajudar, por exemplo, imprimindo, por exemplo, não é só isso que ajuda uma pessoa. Só vai ajudar dando acesso a rampas. E aí, você dá acesso a rampas, mas a sociedade ainda continua tão ignorante ao redor, tão quanto que não entende a importância daquela rampa e acha que ela é desnecessária na construção. Então, não ajuda, no fim das contas, você só criou um meio de existência material, mas ignorou toda a subjetividade daquela pessoa ser humana. Isso eu usei com pessoas fisicamente deficientes, mas isso com pessoas neurodivergentes, pessoas negras, por ser si só, mulheres, LGBTQs, PCDs no geral, periféricos mesmo. Porque, por exemplo, muita gente fala da periferia,

por exemplo, mas... E aí, uma pessoa que está de fora da periferia, é muito fácil falar: então tem que fazer isso e isso, etc. Mas ninguém chega na periferia e pergunta o que tem que ser feito para mudar a parte periférica. A gente pressupõe o conhecimento de isso é o melhor, mas a gente não pensa no que aquela pessoa que está na pior acha o que é melhor. E às vezes, ela sabe mais do que é melhor para ela do que qualquer outro. Isso é uma ideia colonial. A maioria do colonialismo. Porque a colônia chegou aqui, falou que é certo e é errado, falou que a religião dominante, falou que negros têm que ser escravizados e é isso que foi feito. A gente cresce em um sistema colonial também, porque desde a colônia a gente está com o mesmo sistema educacional. Onde a gente aprende que essa é a única forma de ensinar, porque, simplesmente, um acadêmico europeu falou que essa é a única forma de enxergar o mundo. Logo, qualquer outra que diverte disso já está fora do acadêmico, já está fora da ciência, não é mais ciência, é descartável. Quando a gente sai desse pensamento, a gente vai para a decolonização desse pensamento, a gente entende que, às vezes, um problema que capitalisticamente é posto como precisa de emenda, precisa de recurso, precisa de dinheiro, você vai para uma comunidade indígena, os indígenas vão falar que não precisamos de dinheiro, precisamos, por exemplo, de organização entre nós, para a gente ter bons alimentos. O que no capitalismo vai ser resumido a dinheiro. O mercado precisa ter dinheiro para fazer bons produtos. Já para muitos indígenas, eles não precisam de dinheiro, eles precisam de organização, precisam de comunidade. E isso, eu digo isso, porque a gente teve isso dentro da sala, a gente descobriu uma maneira de aprender decolonial, uma maneira que não necessita de uma maneira colonizadora do ensinamento. A gente descolonizou de certa forma a maneira que a gente aprendeu e passou o ensinamento.

Questão 4: Esta atividade o auxiliou a participar ativamente na construção do produto, utilizando o trabalho em equipe, sua criatividade e sua tomada de decisão? Por quê?

Estudante 1

4- Sim, pelo fato que ninguém ficou excluído, sempre foi bem claro que todos poderiam se expor e também eu tive chance de escolher de como eu podia montar as vistas.

Estudante 2

4) Acredito que a criatividade seja distribuída em grupo para uma melhor intuição em equipe.

Estudante 3

4) *Sim. O trabalho de equipe nos ajudou a construir vários produtos. Sem a criatividade não conseguiríamos construir nenhum sólido e a tomada de decisão nos ajudou a decidir como nós construiríamos esses sólidos.*

Estudante 4

4) *Sim, essa atividade realmente me ajudou a participar ativamente na construção do produto. Eu adoro projetos que envolvem trabalho manual, isso me lembra a minha infância, quando amava fazer colagens e criar. Eu amei o projeto, principalmente porque uma das duas maquetes foi Elaborada a partir de uma ideia minha. Todo mundo no grupo concordou, elogiou e eu adorei a forma como elaboramos o projeto, sempre tentando incluir todos. Eu fiquei muito feliz de ver que, no meu grupo, conseguimos realmente inclui-los. E isso não foi só falar foi fazer de verdade.*

Estudante 5

4 - *Sim. Eu me senti importante para a construção dos objetos. Desde a mão de obra até as ideias, eu acredito que contribuí bastante para o projeto. Ajudar os meus colegas não videntes também foi uma parte do meu trabalho, durante a montagem dos objetos, eu me empenhei em ajudá-los a construir também.*

Estudante 6

4 *"Com certeza, pois todos puderam participar do projeto. Ao meu ver, a professora conseguiu distribuir bem as tarefas de cada um, e todos foram ajudando uns aos outros."*

Estudante 7

Não tive apenas um ganho pedagógico, mas também me diverti e aprendi muito com meus colegas trocando experiências que vão além do desenho, o que me fez repensar as medidas de inclusão tanto na escola quanto fora dela. Nessa tentativa de entender outra perspectiva, notei como isso é importante para a construção de uma sociedade igualitária e realmente preocupada com o todo, pois nos limitamos tanto ao nosso próprio "mundo" que nos tornamos incapazes de perceber os detalhes que fazem diferença a outro indivíduo.

Estudante 8

Eu, sinceramente, acho que eu participei bastante, não só porque tava interessante, porque de fato estava. E geralmente quando eu participo muito é porque a coisa tá

interessante, quando eu não gosto não funciona pra mim. Se eu participei muito, se eu me entretive, quando eu me entrego, tudo que eu gosto de aprender e eu consigo me divertir, eu gosto de aprender cada vez mais e mais e mais e Eu participei bastante com isso, ou seja, foi ótimo na minha opinião. Eu acho que o meu único defeito é que talvez eu tenha participado demais, deixando um pouquinho da coletividade de lado, talvez eu não tenha sido muito coletivo na maior parte, em algumas partes das vezes, não na maior parte, mas algumas partes das vezes eu não fui muito coletivo, mas é algo muito mais da minha personalidade, sinceramente, não é algo muito relativo a erro no trabalho, algo assim, porque o grupo tava ruim, não é, porque o grupo tava muito bom, todo mundo muito participativo, todo mundo muito interativo. Ninguém ficou de fora também. Não que eu tenha reparado, não reparei ninguém de fora. Eu não me senti de fora, sinceramente. Aliás, eu me senti muito incluso e não sou incluso como eu me senti que eu não precisei nem me incluir. Eu já, desde o início, já senti que não houve um processo de lugar estranho, eu tenho que me adaptar a esse lugar. Desde o início, sempre foi um lugar bem confortável de se estar no grupo, no geral. Porque todo mundo tava ali, é porque eu sinto que o grupo tava em sintonia, o grupo tava harmônico, o grupo tava querendo, sabe? Aprender, construir, entender uns aos outros. Então, eu não senti uma posição de ficar reforçando essas coisas que eu naturalmente já tenho que reforçar em outras áreas da escola. Do tipo, oh, eu existo, a gente somos um grupo, temos que participar. Eu não senti isso. Portanto, eu acho que eu participei muito bem. Eu acho que eu exerci bastante na criatividade, consegui ser bastante criativo. Eu acho que eu tô sendo bastante criativo, na verdade, em todas as respostas até agora, principalmente. Tá indo bem longe as respostas. Isso significa que o trabalho da minha mente foi bem longe. Eu maquinei bastante mentalmente no trabalho. O que significa que eu pensei muito, então me fez refletir, me fez pensar, me fez analisar. Tive acesso a todos os recursos, tive total apoio da pessoa que estava dirigindo, dito a professora Erika. Todo mundo se respeitou, todo mundo interagiu. Então nada a reclamar, sinceramente pra mim a experiência é ótima e excelente.

Questão 5: O fato de você ter participado do processo de elaboração do produto (maquete) o auxiliou numa maior compreensão do conteúdo da disciplina? Por quê?

Estudante 1

5- *sim, quando montamos a maquete sempre fiquei atenta porque as vistas se prestar atenção tem como diferenciar e como o desenho pode ajudar no dia a dia.*

Estudante 2

5) *Sim, ajudou de melhor maneira de fazer um material didático inclusivo e de fácil entendimento.*

Estudante 3

5) *Sim, consegui entender muito melhor a matéria após participar da pesquisa principalmente por ter acesso a diversos outros materiais e não só a um desenho do sólido em uma folha de papel.*

Estudante 4

5: *Sim, o fato de eu ter participado da elaboração do produto da maquete me ajudou muito. Eu tenho dificuldade, às vezes, em enxergar as faces laterais e superiores das construções, mas com algo tridimensional, como a maquete, consegui aprofundar muito os meus conhecimentos e estudos.*

Estudante 5

5 – Estudante não respondeu

Estudante 6

5 *"Com certeza, isso me auxiliou, pois ampliou meu conhecimento e também me permitiu expressar minha opinião sobre o que achei que estava bom ou não."*

Estudante 7

Não tive apenas um ganho pedagógico, mas também me diverti e aprendi muito com meus colegas trocando experiências que vão além do desenho.

Estudante 8

Não, porque simplesmente eu já sabia o conteúdo, então não cheguei lá e tive que aprender, apenas exerci o que eu já sabia. Só que agora é numa perspectiva diferente, então nenhuma dificuldade. É uma perspectiva diferente, né? É, perspectiva diferente no sentido de agora muito menos técnico, porque o técnico eu já tinha aprendido, o acadêmico eu já tinha aprendido, o conteúdo eu já tinha aprendido. Com o grupo de estudo eu aprendi a convivência com aquela matéria. Muito além de apenas saber manipulá-la, entendê-la o conteudistamente, eu entendia ela socialmente e antropológicamente. Acho que foi muito mais importante do que os outros anos de

estudo. Então não, mas esse não não significa algo negativo, e sim algo louvável no sentido de que eu já estava pronto para o conteúdo, mas eu não estava pronta definitivamente para a experiência e é isso que eu digo que está.

Questão 6: Cite aspectos positivos e/ ou negativos que você pôde identificar nesta atividade

Estudante 1

6) Quando fizemos as vistas frontal, superior e lateral, conseguimos diferenciar tanto para cego total como baixa visão, isso é um ponto bastante positivo.

Estudante 2

6) Um aspecto Positivo foi, que desenvolvimento do trabalho em equipe E o alcance de realizar um material didático para todos. E um aspecto negativo achei pouco tempo do projeto.

Estudante 3

6) Não vejo nenhum ponto negativo na pesquisa, mas vejo vários pontos positivos dentre eles, a ajuda dos meus colegas de grupo e a ajuda que eu pude dar a eles. A todos nossos produtos construídos e com isso nós poderemos ajudar outros deficientes Visuais quando eles chegarem aqui na escola. Além é claro de nós conhecermos pessoas novas e da nossa troca de experiências.

Estudante 4

6: Os aspectos positivos foram muitos. Como falei antes, adoro projetos que envolvem colocar a mão na massa. As conversas e debates foram muito bons, sempre com respeito e algumas risadas. A única coisa que não gostei muito foi o tempo. O prazo foi muito curto para tudo que a gente poderia ter vivido. Eu realmente senti que o tempo foi o maior desafio.

Estudante 5

6 - Como aspectos positivos, vejo o propósito de inclusão, a inclusão de forma efetiva e a conexão e o entrosamento que o projeto gerou entre os alunos. Como aspectos negativos, acredito que em alguns momentos a fluidez na construção efetiva do objeto poderia ter sido mais eficiente; fizemos o melhor que nos era possível, mas talvez pudéssemos criar alguma forma de os não-videntes serem mais independentes na hora da construção, como um utensílio para que eles possam colar e cortar sem/com menos intermédio dos videntes.

Estudante 6

6 - O aspecto positivo foi o envolvimento das pessoas que não enxergam na adaptação do material para as pessoas cegas. Gostei, pois todos realmente quiseram ajudar e demonstraram interesse pelo projeto. Um aspecto negativo é que poderíamos ter realizado isso em anos anteriores. Com certeza, os alunos que enxergam normalmente teriam cada vez mais interesse em participar desse tipo de projeto.

Estudante 7

Acredito que desenvolver uma maquete pensada para deficientes visuais com a participação de quem de fato convive com a deficiência tenha tornado o projeto muito mais compromissado com a inclusão e preocupado em entregar um trabalho que realmente sirva de auxílio, principalmente porque foi pensado para uma disciplina muito ligada ao campo visual e que pode gerar grandes dificuldades aos que não podem ver quando é trabalhada da forma convencional, como costuma ser.

Estudante 8

Então, todos os positivos já foram postos, um dos únicos aspectos negativos que eu pude identificar é o fator que teve pouquíssimas pessoas. Eu acho que uma maior quantidade de pessoas seria muito melhor para o desenvolvimento de trabalho do estudo, porque ia elevar um pouco mais a complexidade. Não que ela já não seja complexa, mas ia elevar um pouco a complexidade e com isso ia ter muito mais a ter sido aprendido e repassado e desenvolvido. Não que não tenha tido isso, teve, só que quanto mais gente, mais complexo, mais interação, mais perspectivas, mais conclusões, mais soluções. Então, esse é o único aspecto negativo que eu identifico que houve na composição completa da atividade. Talvez um outro negativo que possa ter acontecido é o fato da escola não ter nenhum lugar preparado para qualquer tipo de projeto desse, tanto que a gente tem que ficar em um lugar não muito adequado para esse tipo de relação da atividade que foi na biblioteca, um lugar que exige silêncio e a atividade exige interação social, isto é, conversa. Então, não achei adequado, no entanto, não que haja alguém culpado nisso, a não ser a própria instituição que não tenha recursos para tal atividade. Então, negativo é que a gente não teve um local muito mais adequado, uma sala própria, que a gente não teve cadeira. A gente teve que ficar revezando cadeiras, apesar que é negativo que a gente teve que revezar a cadeira, compartilhar, ficar muito espremido, vamos dizer assim, no espaço, é negativo. Mas eu tenho uma perspectiva positiva em questão a isso, que a gente teve que interagir mais com mãos. Isso meio que obrigou a gente a interagir mais entre si.

Essa questão de compartilhar a cadeira, além de a gente estar na mesma cadeira, a gente estaria na mesma cadeira, estaria não como esteve. Então, acho que positivamente pode significar uma maior interação, uma forçar uma maior interação, e ela aconteceu de fato.

Questão 7: Você considera que a escola tem fomentado a inclusão de maneira eficaz? Cite, no seu entendimento, como a escola pode se tornar mais inclusiva para os estudantes

Estudante 1

7. Sim, mais existem certos pontos que precisam mais ligados como, os professores senti mais confiança quando o assunto trata de trabalhar com alunos cegos, alunos lembrar que um dv total não vai enxergar uma imagem e perceber que nem tudo é visão mais sim são os nossos sentidos.

Estudante 2

7) Na minha opinião A escola está tentando melhorar a inclusão a cada dia mais, mas sabemos que esse movimento não é nada fácil, mas uma maneira que seria importante de se abordar, seria transmitir aos alunos a socialização e a compreensão com alunos que obtém alguma dificuldade.

Estudante 3

7) Não. Eu entendo que a escola consegue fazer uma inclusão muito melhor do que outras escolas que eu passei mas entendo que se a escola olhar mais para a individualidade do aluno, o que cada aluno precisa entender e como esse aluno tem que entender a matéria além de lentamente colocar uma educação centrada na/olhada pela neurociência, não deixando de maneira nenhuma a coletividade, conseguiremos aos poucos chegar mais perto da inclusão, então, uma individualidade maior na educação, não deixando de lado a coletividade entre os alunos, uma educação que esteja de acordo com a neurociência ajudando assim os alunos entenderem mais as matérias e a terem mais motivação para os estudos nós conseguiremos chegar cada vez perto da inclusão.

Eu gostei muito de ter participado dessa pesquisa espero ter contribuído para a inclusão.

Estudante 4

Questão 7:

Não, acho que a escola não oferece uma inclusão de forma eficaz. Acho que poderiam fazer muito mais, como colocar tapetes com texturas, placas em braille e outros recursos acessíveis. A escola está muito limitada apenas ao NAPNE, e, na minha visão, o NAPNE deveria ser maior. Além disso, as pessoas deveriam ser mais interessadas em entender as dificuldades das pessoas com deficiência e ajudá-las sempre que possível. Pelo que meus colegas com deficiência visual me falaram, as pessoas costumam rir, debochar, de forma pejorativa, e ninguém tenta de verdade incluir. Só falam, como a escola, o sistema e a sociedade, que acabam sempre separando as pessoas, em vez de realmente inclui-las.

Eu fiquei frustrada e chateada ao perceber que essa exclusão ainda acontece. A escola deveria não apenas dizer que promove a inclusão, mas entender verdadeiramente as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência e se interessar mais pelas suas experiências. Seria importante ampliar o NAPNE e incluir mais recursos, como placas e provas em braille. Além disso, a escola deveria fazer mais rodas de inclusão, para promover um aprendizado profundo e criar verdadeiros laços de compreensão e respeito. Também deveria haver cursos para aprender Braille e Libras, para que todos possam se comunicar de maneira inclusiva. Isso contribuiria de verdade para a inclusão social.

Esse tipo de inclusão verdadeira, que é essencial para mim, não deve ser apenas falada, mas praticada de verdade, dando espaço e voz a todos os alunos.

Estudante 5

7 - Não. A nossa escola faz através do um trabalho muito especial através do NAPNE, mas existem problemas na integração dos alunos não-videntes nas salas de aula com os alunos videntes. Isso acontece porque a informação precisa ser transmitida para eles de outra forma que não seja escrever no quadro. Muitos professores recorrem ao ditado, que consome um tempo especial do professor em sala e que não é tão eficiente para o aluno não-vidente, principalmente em aulas onde muitos elementos se conectam a outros, como em biologia e português. Ao invés de literalmente ditar o que está no quadro, acredito que a troca de informações e a aprendizagem seria mais eficiente com um método criado especialmente para eles. Ao invés de ditado, os alunos poderiam ter roteiros de aula, dizendo previamente o que será trabalhado na aula. Durante as aulas, os alunos podem anotar e criar resumos manuscritos do que ouvem, e ter modelos táteis para visualizar. De qualquer forma, para integrá-los totalmente na sala de aula, é preciso primeiro torná-los tão independentes quanto os

alunos videntes, e para isso, é preciso criar um novo método de ensino para os alunos não-videntes.

Estudante 6

Questão 7:

"A escola deveria promover cada vez mais esse tipo de projeto, pois, querendo ou não, seria uma forma de os alunos cegos e os que enxergam normalmente trabalharem em equipe fora da sala de aula. Acredito que todas as escolas deveriam adotar esse tipo de iniciativa."

Estudante 7

A presença de projetos como esse se faz ainda mais necessária, além de auxiliar no entendimento da matéria tanto para os não videntes quanto para os videntes. No nosso campus, o departamento de biologia tem trabalhado em um projeto parecido, acredito que seria interessante ver essa iniciativa partindo também de outras disciplinas que dependem da observação.

Estudante 8

É o seguinte, a escola, dizer que ela é eficaz na inclusão é uma falácia. Muito da grande. Ela não é nem um pouco eficaz na inclusão. Apesar dela sim fazer inclusão, mas a inclusão que ela faz, ou pelo menos que até isso tenta fazer, porque nem isso faz completamente adequadamente, é uma inclusão muito material. Uma inclusão de recursos materiais ditamente recursos capitalistas do mundo que vivemos. Uma inclusão baseada no capitalismo. No entanto, isso não satisfaz completamente, porque isso não acaba com o problema. Isso acaba com a consequência do problema. Porque o problema mesmo ele persiste na estrutura da escola, e não só da escola, como na educação geral. Então dizer que a inclusão é ineficaz, porque primeiro que a gente entende inclusão de uma forma arcaica, onde apenas um grupo precisa ser incluído na sociedade. Como se todo o resto da população já estivesse incluso na sociedade. Como se a sociedade, ao todo na formação de uma sociedade, não fosse uma constante inclusão. A única diferença é que tem certos grupos, com características parecidas ou iguais, que menos se adaptam. No entanto, ninguém se adapta completamente à sociedade. Então ninguém está incluso completamente na sociedade. Então quando a gente fala em inclusão, a gente está pensando em uma maneira de se relacionar pessoalmente, na minha opinião, a gente está pensando em uma maneira de construir um meio social, de construir um senso onde todos ali

estejam inclusos de alguma forma. Ou pelo menos estejam tentando ser inclusos, porque não vão chegar a uma conclusão absoluta, mas o que a gente tem não é uma inclusão completa. Pois, agora vamos pensar bem. O que acontece? A própria maneira de se ensinar é uma maneira totalmente excludente. Por exemplo, usar provas de avaliação, como se uma prova fosse medir todo o potencial de um aluno. Uma prova, por exemplo, de matemática, que pode reprovar um estudante facilmente, não vai medir o potencial artístico, criativo, de um estudante que muito bem pode ser um belo escritor, ou um Picasso do século atual. Uma escola onde, ainda assim, se ensina completamente dentro de um cubico chamado de sala, onde todos os alunos ficam sentados e ao mesmo tempo vai chegando o professor de educação física e quer ensinar valor de atividade para os estudantes, não exerce essa moral completa, porque qual o sentido de a maior parte do nosso ensino ser parado e quando chega uma parte dele falam que é importante se movimentar, sendo que a própria escola não estimula isso a gente. Ou a escola não trabalha com a experimentação, fala muito de átomo, fala muito de corpos animais visto na biologia, fala muito de leis da física, mas nenhuma delas é posta em prática na frente dos alunos, com os alunos, pois eles nada são, nós nada somos do que basicamente a parte da natureza. Então, como a gente estuda a natureza sem a gente se incluir na natureza. Qual a lógica que entra nisso? A gente estuda a biologia, química e física como se a gente fosse algo à parte da natureza. A gente não estuda essas matérias para entender como nós somos, como nós funcionamos, o que fazemos no nosso mundo, como nós pertencemos a esse mundo. Nós estudamos como muito pertence a nós, uma visão capitalística de propriedade, uma visão completamente distorcida da realidade, porque nada pertence a nada na natureza, tudo é a parte de um grande todo. Como que a gente pensa em linguagem, se a gente pensa em uma linguagem coloquial, onde é uma maneira correta de escrever em uma prova, onde você usa gírias em uma prova, apesar dela ser entendível, ela é completamente eliminada, ela é descartável, é desmerecida. E ao mesmo tempo chegam professores e falam que a linguagem tem que se fazer entender. Se faz entender e mesmo assim, ganha um zero numa prova. Onde está essa lógica? Como a gente pode, como o professor de sociologia pode virar para a gente falar que o mundo é uma construção social, sendo que a escola, apesar de ser o maior construtor social da sociedade, ela mais pretende colocar cada um em um cantinho, sentadinho, disciplinadinho, sem opinião, sem crítica. E com isso fazer a gente interagir, não tem uma coisa que bate com a outra. A filosofia é dito que é para

criticar, mas ao mesmo tempo continua usando métodos arcaicos de avaliação de uma prova que vai avaliar se você gravou um tema e não pensou nele. Apesar de tudo, isso tudo que eu acabei de mencionar, acaba que leva a gente a uma conclusão de que a escola, no fim das contas, ela não se adapta à realidade, ela não se adapta aos tempos modernos, ela nega sequer a realidade dos estudantes. Hoje em dia está tendo um movimento que a escola exclui a tecnologia, a educação está mais buscando excluir a tecnologia do que inclui-la. Algo que no mundo que vivemos é impossível que aconteça, porque o mundo está cada vez mais tecnológico, a educação cada vez mais longe da tecnologia. Se o mundo cada vez mais tecnológico e a educação cada vez mais longe da tecnologia, o que ela vai estar ensinando para a gente sobre nós mesmos em um mundo que estamos vivendo? Vai chegar um tempo que a gente não vai nem ser capaz de questionar as nossas próprias criações. A única área da sociedade capaz de fazer esse pensamento se isentou disso, no caso a Educação. Dito isso, a gente se exclui. Repara que isso que eu falei é um processo de exclusão e não de inclusão. Exclusão de tudo, exclusão da realidade, exclusão dos indivíduos, exclusão, individualização principalmente, imediatismo, porque muito mais se importa com uma nota do que com o que você vai tirar daquela matéria que você aprendeu. Então, no final de contas, a escola é muito ineficaz nessa questão da inclusão, porque ela não pensa na periferia, ela não pensa nas pessoas negras do país. Há pouco tempo atrás a gente falava que o Brasil foi descoberto. Ela não pensa em pessoas com deficiências físicas, isto é, biológicas, ela não pensa nem um pouco em pessoas neurodivergentes, então, pois essas são ditas que são preguiçosas, porque a pessoa com discalculia não é que tenha uma diferença biológica no cérebro neural. É que ela é preguiçosa, não quer aprender matemática. Professores dizem isso, professores de matemática. A gente não pensa nos professores em si, a gente não pensa nos professores como eles também são inseridos nesse sistema e são ensinados a fazer esse sistema. Então, é um sistema que se retroalimenta e é difícil de romper. E como se pretende romper isso, vem governos extremistas, querendo acabar com as matérias que tentam romper com isso, que é o caso da sociologia e filosofia principalmente, governo que aconteceu de 2018 a 2022, por exemplo, que muito fez isso. Governo Bolsonaro, porque aqui eu trabalho com o nome. Aqui eu trabalho com o nome. Muito se fez isso. As únicas matérias que tem como dever questionar e aprimorar a educação se tentou as excluir. Só porque a escola atual não constrói pessoas, constrói máquinas. E como Paulo Freire dizia, quando a educação não é

libertadora, o sonho do oprimido é se tornar opressor. E mesmo que esse opressor não perceba que é um opressor, e nem se quer se dá conta disso.

ANEXOS

CRONOGRAMA DA PESQUISA

				TURMA 2023																							
ANO/sem.		2023/1º (início em março)						2023/2º				2024/1º						2024/2º						2025/1º (encerramento em março)			
MÊS	março	abril	maio	junho	julho	agosto	setembro	outubro	novembro	dezembro	fevereiro	março	abril	maio	junho	julho	agosto	setembro	outubro	novembro	dezembro			jan.	fev.	março	abril
Elaboração do PRÉ-PROJETO			X	X	X																						
Levantamento e Revisão bibliográfica		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			X		X	
Elaboração do PROJETO						X	X	X	X																		
Submissão do Projeto ao CEP									X	X																	
Etapa 1 da pesquisa							X	X																			
Etapa 2 da pesquisa								X	X																		
Etapa 3 da pesquisa									X	X																	
QUALIFICAÇÃO											X	X															
Elaboração do Produto Educacional															X	X											
Aplicação do produto educacional																	X	X									
Avaliação do produto educacional																		X	X								
Análise dos dados																			X	X	X						

Pareceres de Pesquisa: Colégio Pedro II e Instituto Federal do Rio de Janeiro:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

PARECER DE PESQUISA

Comunico, para os devidos fins, que a pesquisa **Projeto Educacional Inclusivo de Desenho: uma proposta para a formação integrada dos estudantes do Ensino Médio no Colégio Pedro II - campus Realengo II** a ser realizada por **Érica Renata Martins de Miranda**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (ProfEPT/IFRJ); conta com a aprovação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura para sua realização no Colégio Pedro II.

A pesquisa, que será desenvolvida junto a estudantes com deficiência visual e estudantes videntes do Ensino Médio, do campus Realengo II, tem como objetivo possibilitar a formação integrada dos estudantes na disciplina de Desenho através de um projeto inclusivo. Em sua metodologia, a pesquisa utilizará a abordagem qualitativa, e fará uso da observação participante: pesquisa-ação.

O projeto foi aprovado pela Plataforma Brasil, sob o CAAE número **78528324.4.0000.5268**.

A pesquisadora se compromete a solicitar a todos os participantes a autorização para uso de informações obtidas, tais como o uso de imagem e depoimentos, por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, a pesquisadora também se compromete a preservar a identidade dos mesmos, bem como o bom nome da Instituição na redação de seu trabalho e em materiais futuros que vier a publicar ou apresentar, seguindo os princípios éticos de pesquisa.

A pesquisadora, conforme o Termo de Compromisso assinado no requerimento, deverá dar ciência a esta Pró-Reitoria da conclusão de seu trabalho, bem como fazer a entrega de cópia digital do material conclusivo (Dissertação) referente à pesquisa realizada, para a Coordenadoria de Pesquisa do Colégio Pedro II, através do e-mail pesquisa@cp2.g12.br e, caso a Coordenadoria julgue necessário, divulgar os resultados em evento a ser agendado pela PROPGPEC.

Rio de Janeiro, 30 de agosto de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA CAROLINA RIGONI CARMO
Data: 30/08/2024 12:27:51 -0300
Verifique em <https://validar.fi.gov.br>

Ana Carolina Rigoni Carmo – SIAPE 2331591

Coordenadora de Pesquisa



Fundado em 2 de Dezembro de 1837

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - IFRJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Projeto Educacional Inclusivo de Desenho: Uma proposta para a formação integrada dos estudantes do Ensino Médio no Colégio Pedro II Campus Realengo II

Pesquisador: ERICA RENATA MARTINS DE MIRANDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78528324.4.0000.5268

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE

Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.026.662

Apresentação do Projeto:

Resposta ao Parecer: 6.751.122 de 08 de Abril de 2024

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o pesquisador, os objetivos são:

Objetivo primário: Possibilitar a formação integrada dos estudantes na disciplina de Desenho através de um projeto inclusivo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o pesquisador, os riscos são: Por se tratar de uma pesquisa realizada com os estudantes, é possível que haja problemas como timidez, falta de entrosamento com o grupo ou discordância de algum(ns) dos integrantes do trabalho coletivo. Além do mais pode haver desistência de algum estudante no decorrer da pesquisa.

Segundo o autor, os benefícios são: Espera-se que esta pesquisa proporcione a inclusão escolar e propicie a formação integrada entre os estudantes videntes e não videntes

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que irá ser desenvolvida no Colégio Pedro II/Campus Realengo e os

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, 6 andar sala 601

Bairro: Centro

CEP: 20.061-002

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3233-8034

Fax: (21)3293-6000

E-mail: cep@ifrj.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - IFRJ**



Continuação do Parecer: 7.026.662

resultados irão compor uma dissertação de mestrado, vinculada ao IFRJ/Campus Mesquita. A pesquisa visa promover a inclusão do estudante Deficiente Visual e possibilitar a formação integrada dos estudantes a partir de uma prática coletiva. Como produto final, os alunos serão incentivados a construir uma maquete tátil com texturas diversas e cores variadas e responderão a um questionário.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora não menciona como os riscos citados serão minimizados nos projetos, apenas nos termos de apresentação obrigatória. Por favor, rever. Em metodologia, não fica claro como esses alunos serão convidados a participar do projeto.

Recomendações:

Vide conclusão

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

OBS1: A pesquisadora não menciona como os riscos citados serão minimizados nos projetos, apenas nos termos de apresentação obrigatória. Por favor, rever.

ATENDIDA

OBS2: Em metodologia, não fica claro como esses alunos serão convidados a participar do projeto.

ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa ζ CEP/IFRJ, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo ζ relatório ζ para que seja devidamente apreciadas no CEP, conforma Norma Operacional CNS n.º 001/13, item XI.2.d. A observância dos prazos de envio dos relatórios parciais ou finais é estritamente de responsabilidade do pesquisador. A não obediência aos prazos estipulados poderá implicar a NÃO APROVAÇÃO dos relatórios

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, 6 andar sala 601

Bairro: Centro

CEP: 20.061-002

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3233-8034

Fax: (21)3293-6000

E-mail: cep@ifrrj.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - IFRJ**



Continuação do Parecer: 7.026.662

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2279983.pdf	06/08/2024 02:49:05		Aceito
Outros	rcleresp_registro_consentimento_livre_e esclarecido_responsavel_24.pdf	06/08/2024 02:47:56	ERICA RENATA MARTINS DE MIRANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	rcle24.pdf	06/08/2024 02:47:29	ERICA RENATA MARTINS DE MIRANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	EricaProjetopesquisaProfept.pdf	04/08/2024 22:52:06	ERICA RENATA MARTINS DE MIRANDA	Aceito
Cronograma	cronograma_24.pdf	04/08/2024 21:33:09	ERICA RENATA MARTINS DE MIRANDA	Aceito
Outros	racle_registro_assentimento_livre_esclarecido_23.pdf	14/03/2024 23:03:07	ERICA RENATA MARTINS DE MIRANDA	Aceito
Outros	declaracaoanuencia.pdf	14/03/2024 22:04:51	ERICA RENATA MARTINS DE MIRANDA	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_de_orientacao_23assinado.pdf	26/02/2024 20:46:32	ERICA RENATA MARTINS DE MIRANDA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_equipe_RaphaelArgenteSouza.pdf	26/02/2024 20:44:23	ERICA RENATA MARTINS DE MIRANDA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_pesquisador.pdf	26/02/2024 20:43:30	ERICA RENATA MARTINS DE MIRANDA	Aceito
Outros	instrumento_de_coleta_de_dados_2022_0.pdf	26/02/2024 20:35:50	ERICA RENATA MARTINS DE MIRANDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromisso_de_relatorios_23.pdf	26/02/2024 20:25:48	ERICA RENATA MARTINS DE MIRANDA	Aceito
Orçamento	outrosorcamentodeclaracaodecustos_23.pdf	26/02/2024 20:23:19	ERICA RENATA MARTINS DE MIRANDA	Aceito
Folha de Rosto	Folharostoassinada.pdf	21/02/2024 20:40:04	ERICA RENATA MARTINS DE MIRANDA	Aceito

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, 6 andar sala 601

Bairro: Centro

CEP: 20.061-002

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3233-8034

Fax: (21)3293-6000

E-mail: cep@ifrrj.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - IFRJ



Continuação do Parecer: 7.026.662

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 23 de Agosto de 2024

Assinado por:
Angela M Bittencourt
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, 6 andar sala 601

Bairro: Centro

CEP: 20.061-002

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3233-8034

Fax: (21)3293-6000

E-mail: cep@ifrj.edu.br



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ.
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IFRJ

Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

(De acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 510/16)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Projeto Educacional Inclusivo de Desenho: Uma proposta para a formação integrada dos estudantes do Ensino Médio no Colégio Pedro II Campus Realengo II. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa. A pesquisa consiste em executar um projeto pedagógico de Desenho que seja inclusivo e que propicie a formação integrada do corpo estudantil do Ensino Médio do Colégio Pedro II. O objetivo deste estudo é promover a inclusão do estudante Deficiente Visual e possibilitar a formação integrada dos estudantes a partir de uma prática coletiva. Entre outras atividades pretendemos oferecer uma sequência didática a fim de elaborar colaborativamente uma maquete tátil com texturas diversas e cores variadas. Você foi selecionado para planejar e elaborar um projeto coletivo de criação de material adaptado tátil tridimensional da disciplina de Desenho Geométrico, e sua participação não é obrigatória. Você foi escolhido para participar desta pesquisa porque é estudante do Ensino Médio ou Médio Técnico do Colégio Pedro II e aluno (a) da disciplina de Desenho, podendo possuir Deficiência Visual ou não. - Após discussões e mediação, durante os encontros, os estudantes deverão planejar e elaborar um projeto coletivo de criação de material adaptado tátil tridimensional que seja acessível a todos os alunos – com e sem deficiência visual. Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do Projeto Educacional Inclusivo de Desenho: Uma proposta para a formação integrada dos estudantes do Ensino Médio no Colégio Pedro II Campus Realengo II, será de forma voluntária. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo. Você, participante da pesquisa, construirá, coletivamente com seus colegas e com mediação da pesquisadora/professora, uma maquete tátil com texturas variadas que seja acessível aos estudantes que possuem a visão ou que não possuem. De acordo com a Resolução 510, todas as pesquisas envolvem riscos, os riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa, por se tratar de uma pesquisa realizada com os estudantes, é possível que haja problemas como timidez, falta de entrosamento com o grupo ou discordância de algum (ns) dos integrantes do trabalho coletivo. Além do mais pode haver desistência de algum estudante no decorrer da pesquisa. A fim de evitar estes riscos serão tomadas as seguintes providências: 1- Diálogo da professora com os integrantes do grupo para que estejam cientes da importância de sua participação; 2- Os estudantes serão estimulados para que se sintam confortáveis e terão total abertura para conversar coletivamente ou individualmente caso sintam necessidade; 3- Caso haja necessidade, podemos criar dinâmicas de grupo a fim de tornar a interação dos participantes o mais espontânea possível; 4- Todos os comentários ou discussões serão estimulados; 5- Será reforçado que os participantes da pesquisa em momento algum serão identificados, seus nomes serão substituídos a fim de preservar a sua identidade. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para, através desta pesquisa, possibilitar novas práticas inclusivas na educação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Você tem direito de conhecer e acompanhar os resultados dessa pesquisa. Participar desta pesquisa não implicará em nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Você será ressarcido de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e será indenizado por danos eventuais decorrentes da sua participação na pesquisa. Você receberá uma via assinada pelo pesquisador, que deverá ser guardada, com o e-mail de contato destes pesquisadores que participarão da pesquisa e do Comitê de Ética em Pesquisa que a aprovou, para maiores esclarecimentos. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rua Buenos Aires, 256, 6º andar, sala 601, Centro, Rio de Janeiro- telefone 3293-6034 de segunda a sexta-feira, das 9 às 12 horas, ou por meio do e-mail: cep@ifrj.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes de qualquer problema. Esse documento possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador responsável. Em último caso, o estudante, caso deseje, poderá desistir da pesquisa, caso não se sinta confortável em participar.

Assinatura do pesquisador

Instituição Instituto Federal do Rio de Janeiro
Nome do pesquisador: Erica Renata Martins de Miranda
Tel: 21 993132116 E-mail: ericamarmiranda@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa e os meus direitos como participante da pesquisa e que concordo em participar.

Nome do Participante da pesquisa

Data ____/____/____

(Assinatura do participante)

CEP IFRJ

Rua Buenos Aires, 256 – 6º andar, sala 601, Centro, Rio de Janeiro - RJ, 20061-002
Tel: (21) 3293-6034 E-mail: cep@ifrj.edu.br



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IFRJ

Registro de Consentimento Livre e Esclarecido do Responsável

(De acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 510/16)

Seu filho (a) foi convidado para participar da pesquisa Projeto Educacional Inclusivo de Desenho: Uma proposta para a formação integrada dos estudantes do Ensino Médio no Colégio Pedro II Campus Realengo II. Antes de decidir se seu filho (a) participará desta pesquisa é importante que Senhor (a), entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa. A pesquisa consiste em executar um projeto pedagógico de Desenho que seja inclusivo e que propicie a formação integrada do corpo estudantil do Ensino Médio do Colégio Pedro II. O objetivo deste estudo é promover a inclusão do estudante Deficiente Visual e possibilitar a formação integrada dos estudantes a partir de uma prática coletiva. Entre outras atividades pretendemos oferecer uma sequência didática a fim de elaborar colaborativamente uma maquete tátil com texturas diversas e cores variadas. Seu filho (a) foi selecionado para selecionado para planejar e elaborar um projeto coletivo de criação de material adaptado tátil tridimensional da disciplina de Desenho Geométrico, e a participação de seu filho/filha não é obrigatória. Seu filho (a) foi escolhido para participar desta pesquisa porque é estudante do Ensino Médio ou Médio Técnico do Colégio Pedro II e aluno (a) da disciplina de Desenho, podendo possuir Deficiência Visual ou não. Após discussões e mediação, durante os encontros, os estudantes deverão planejar e elaborar um projeto coletivo de criação de material adaptado tátil tridimensional que seja acessível a todos os alunos – com e sem deficiência Visual. Senhor (a), é quem decide se gostaria de permitir que ele/ela participe ou não deste estudo/pesquisa, que será de forma voluntária. Mesmo se Senhor (a) decidir que seu filho (a) participe, o senhor (a) ainda tem a liberdade de se o retirar-lo/la das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada ao seu filho (a) na participação nas demais atividades e não causará nenhum prejuízo. O estudante, participante da pesquisa, construirá, coletivamente com seus colegas e com mediação da pesquisadora/professora, uma maquete tátil com texturas variadas que seja acessível aos estudantes que possuem a visão ou que não possuem. De acordo com as Resolução 510, todas as pesquisas envolvem riscos, os riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa, por se tratar de uma pesquisa realizada com os estudantes, é possível que haja problemas como timidez, falta de entrosamento com o grupo ou discordância de algum (ns) dos integrantes do trabalho coletivo. Além do mais pode haver desistência de algum estudante no decorrer da pesquisa. A fim de evitar estes riscos serão tomadas as seguintes providências: 1- Diálogo da professora com os integrantes do grupo para que estejam cientes da importância de sua participação; 2- Os estudantes serão estimulados para que se sintam confortáveis e terão total abertura para conversar coletivamente ou individualmente caso sintam necessidade; 3- Caso haja necessidade, podemos criar dinâmicas de grupo a fim de tornar a interação dos participantes o mais espontânea possível; 4- Todos os comentários ou discussões serão estimulados; 5- Será reforçado que os participantes da pesquisa em momento algum serão identificados, seus nomes serão substituídos a fim de preservar a sua identidade. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação do estudante. E se espera obter os seguintes benefícios: Promover a inclusão escolar através de um projeto coletivo e colaborativo. Sua colaboração é importante para, através desta pesquisa, possibilitar novas práticas inclusivas na educação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a identificação de seu filho/filha, em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. O Senhor (a) tem direito de conhecer e acompanhar os resultados dessa pesquisa. Participar desta pesquisa não implicará em nenhum custo para Senhor (a), e, como voluntário, seu filho/filha também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Senhor (a) será ressarcido de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e será indenizado por danos eventuais decorrentes da participação de seu filho/filha na pesquisa. Senhor (a) receberá uma via assinada pelo pesquisador, que deverá ser guardada, com o e-mail de contato destes pesquisadores que participarão da pesquisa e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rua Buenos Aires, 256, 6º andar sala 601, Centro, Rio de Janeiro- telefone 3233-8034 de terça a sexta-feira, das 9 às 14 horas, ou por meio do e-mail: cep@ifrj.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes de qualquer problema. Esse documento possui duas vias, sendo uma sua e a outra do (a) pesquisador(a) responsável.

Assinatura do pesquisador

Instituição: Instituto Federal do Rio de Janeiro
Nome do pesquisador: Érica Renata Martins de Miranda
Tel: 21 993132116 E-mail: ericamarmiranda@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa e os meus direitos como participante da pesquisa e que concordo em participar.

Nome do Participante da pesquisa

Data ____/____/____

(Assinatura do participante)

CEP IFRJ

R. Buenos Aires, 256 – 6º andar, sala 601, Centro, Rio de Janeiro - RJ, 20061-002
Tel: (21) 3233-8034 E-mail: cep@ifrj.edu.br